

Introduction aux ressources

Quelles sont les grandes lignes de la rénovation pédagogique des LCA ?

Finalités et objectifs :

Poser la question de la refondation de l'enseignement des LCA, c'est avant tout poser la question des finalités et objectifs de cet enseignement que son statut d'option fragilise de plus en plus.

Lors de la rénovation du collège, la question de la refondation de l'enseignement du latin et du grec doit pouvoir s'inscrire dans une interrogation plus générale, sur le genre de formation que l'école souhaite donner aux élèves pour qu'ils puissent vivre dans le monde de demain.

Peut-on parler de changement de finalité et d'objectifs avec cette « refondation » ?

Oui, et non, car, comme pour le reste, rien ne naît de rien, et depuis les programmes de 1995, les préambules affichent la volonté d'aller vers plus d'ouverture de la discipline et de ne pas seulement viser la formation de spécialistes de la langue.

La finalité

Comme l'affirme le préambule des programmes du Collège, l'apprentissage du latin et du grec ne saurait plus être une fin en soi dans le second degré.

Nous l'avons écrit dans le rapport : il est temps de distinguer clairement, entre deux finalités :

* « savoir » du latin ou du grec pour lire un jour des auteurs dans le texte » ?

ou bien

* « savoir du latin ou du grec pour mieux s'ouvrir aux « mondes modernes », être capable de mieux les comprendre et de mieux y vivre en homme éclairé, de mieux y exercer sa citoyenneté, dans une position de plus grande ouverture aux hommes et aux choses ?

La refondation affirme donc le pouvoir éducatif des LCA dans le second degré et se propose de le libérer.

Le Préambule des nouveaux programmes du collège rappelle, je cite, que :

« Les cours de langues anciennes permettent à l'élève de découvrir directement et personnellement la richesse et la fécondité de textes fondateurs qui ont nourri et ne cessent de nourrir la pensée, la création artistique, la vie politique et sociale. L'élève peut ainsi acquérir des repères indispensables pour mettre en perspective les représentations du monde qui lui sont proposées quotidiennement dans notre société de la communication. Ces allers et retours à travers l'histoire entre les mondes grec et romain et les mondes contemporains exercent l'esprit critique, favorisent la perception des permanences et des évolutions »

En référence au socle commun de compétences, les LCA doivent donc contribuer à la construction d'un citoyen « autonome, critique et conscient », formule présente dans tous les programmes de français.

Les langues anciennes doivent être le lieu privilégié de la rencontre de l'altérité, mais objective et dépassionnée.

Heinz Wissmann écrit dans *l'Avenir des langues*, de 2004 : « Nous avons avec les textes anciens le cas le plus extrême d'un éloignement au cœur de ce qui est familier. Mais cette familiarité est à redécouvrir () Il n'y a pas mise à distance plus féconde pour rendre *opérante* une *éducation à l'autonomie* » (P. 20)

Cette finalité, humaniste, est aussi celle de la discipline des lettres, et il n'y a rien d'étonnant à cela.

Quels objectifs à atteindre pour rechercher cette finalité ? Quels buts précis doit se fixer l'enseignement des LCA ?

Deux objectifs

L'objectif premier qui a toujours été celui de l'enseignement des LCA, c'est de **mettre au centre de cet enseignement des LCA** ce qui est le cœur de notre discipline (et lui assure une identité propre à côté de la discipline « français ») : **le texte latin ou grec**.

La refondation pédagogique réaffirme la place première de l'étude du texte (prévenant ainsi les dérives vers le tout civilisationnel) et en fait l'objet premier – presque unique- de l'enseignement.

(par texte, nous entendons de façon très large une langue mise en discours).

L'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité est ainsi le lieu où l'élève développe une compétence essentielle : **la compétence à interpréter** - lire pour comprendre et interpréter, intercomprendre et corrélér- (compétence parfaitement transversale à toutes les disciplines et à toute activité de lecture, professionnelle et personnelle).

Recentrer l'enseignement des LCA sur la compétence à interpréter

De ce fait, les langues et cultures de l'Antiquité ne sont réellement formatrices que si l'élève est régulièrement entraîné à une **lecture directe et personnelle des textes originaux**. Il s'agit non d'apprendre la langue pour elle-même, mais de mettre les élèves en mesure de *lire des textes* eux-mêmes, d'abord simples, et au plus tôt. Pour proportionner le coût cognitif de ces apprentissages aux conditions qui sont celles d'aujourd'hui, pour qu'ils soient *accessibles au plus grand nombre*, et pour leur conserver toute leur vertu formative, une **refondation pédagogique** est apparue nécessaire.

L'activité principale ne doit être ni la grammaire ni la version, mais bien la **lecture**. Or si l'on veut faire *lire*, l'apprentissage raisonné du **lexique** et la pratique régulière de la **lecture cursive** deviennent résolument prioritaires. Deux écueils sont à éviter : le détour *systématique*, excessivement coûteux, par le métalangage de l'analyse grammaticale, et, à l'opposé, ce raccourci pervers qu'est le recours systématique aux traductions toutes faites. Si *formaliser* l'interprétation est un travail de spécialiste, sa *pratique* en revanche, à travers la *lecture* et la *glose*, est à la portée de tous – sous la conduite de maîtres bien formés.

Tout l'esprit de la refondation des langues et cultures de l'Antiquité, recentrées sur **la compétence à interpréter**, trouve ici son principe.

Le second objectif est de mieux afficher la profonde transversalité de la discipline et de la décliner délibérément : nous écrivons dans le rapport que les LCA constituent plus qu'une discipline mais un « faisceau de disciplines, faisceau qui en fait la singularité et la richesse ».

L'enjeu pour l'avenir des langues anciennes, discipline optionnelle rappelons-le, sera alors de se développer avec les autres, en travaillant à se rendre indispensables aux autres disciplines qui, elles, sont obligatoires.

Les facteurs de vitalité des langues anciennes, qui sont nombreux, ne trouveront pas leur développement dans le système scolaire du collège et du lycée si ces langues anciennes se replient sur elles-mêmes, ou pire, cherchent à se développer contre les autres disciplines, ou en concurrence avec elles.

Les deux objectifs seront poursuivis de façon concomitante : c'est dans l'étude première des textes que toute démarche d'ouverture vers les autres disciplines prendra corps et prendra sens

Pour résumer l'esprit de cette refondation pédagogique et le changement de paradigme:

Par l'étude première et centrale des textes latins et grecs, dans le souci de mettre en lumière la richesse des LCA, que nous voulons voir dialoguer avec d'autres disciplines scolaires, il s'agit

- de **mettre en perspective** deux mondes, de développer les « allers et retours », les « mises en résonance » entre les mondes anciens et les mondes modernes
- de **faire mieux comprendre à un élève** comment l'option de LCA, à laquelle il consacre du temps et des efforts, contribue fortement à sa formation d'élève, d'étudiant et d'adulte.

Conjointement, on rend lisibles les finalités et objectifs de cet enseignement dans le second degré pour les familles et ... pour notre institution.

Pour poursuivre cette finalité et atteindre ces deux objectifs, nous privilégierons (dans un premier temps au moins) quelques « facteurs de vitalité » des langues anciennes » et engagerons un travail vers certains domaines et disciplines en particulier.

Quatre domaines de réflexion et de travail pédagogiques ont été retenus.

Je ne vais pas les développer, faute de temps et parce que ce n'est pas l'objet ici d'aborder les aspects plus techniques ou plus spécialisés.

1° domaine de travail pédagogique : **la mise en lien (nous aimons dire en résonance) des langues anciennes avec la langue française**, non pas de façon sporadique mais de façon organisée et méthodique.

C'est un lieu commun de dire que le latin permet de « mieux connaître le français ». Et on peut douter de sa validité s'il s'agit de saupoudrer le cours de petites séances d'étymologie lexicale, qui certes font toujours plaisir aux élèves, mais n'accroissent guère leur capacité à s'exprimer à l'oral ou à l'écrit ni à mieux lire les textes.

En revanche, la langue latine, qui présente cette particularité d'être à la fois très proche de la nôtre par son lexique, et étrange par ses structures, a vocation à faire réfléchir sur la langue française, en permettant une autre approche de la langue, comme système, par comparaison raisonnée des continuités et des ruptures avec les langues anciennes devenues « langues mortes », par une mise en perspective organisée et systématique et un examen comparé du lexique, de la syntaxe de la morphologie.

2° domaine de travail pédagogique, et pour la même raison, **la mise en lien et en résonance des langues vivantes apprises à l'école avec les langues anciennes.**

L'enseignement du latin ne doit plus continuer à se penser en marge des démarches d'intercompréhension des langues romanes (ces langues qui concernent 200 millions de locuteurs sur un espace européen très proche de l'ancienne Romania, et plus de 900 millions dans le monde depuis leur essaimage vers les Amériques).

Le lien doit aussi être fait avec l'anglais, ou l'allemand ; et de même pour le grec ancien, à l'égard du grec moderne et du russe.

Comme le dit un de nos collègues IPR en ouverture d'une fiche Eduscol : « *Il ne s'agit naturellement pas de transformer le cours de LCA en un enseignement de linguistique ou de phonétique historique et comparée. () L'essentiel est de songer à rendre les élèves sensibles, de la 5^{ème} à la Terminale, à la perméabilité des langues en proposant des activités multilingues régulières et courtes, qui soient constamment en lien avec les situations de lecture sous des formes variées et avec toutes les exploitations dont elles font l'objet* ».

3° domaine de travail et de réflexion pédagogiques : **l'ouverture de l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité aux langues et cultures de l'ensemble de la Méditerranée** - non seulement celles de la rive nord mais aussi de la rive sud (ce que nous appelons volontiers « l'Euroméditerranée », à la suite de notre collègue de CPGE Patrick Voisin).

L'École française aujourd'hui scolarise un très grand nombre d'élèves dits « issus de l'immigration ». Comment le cours de latin pourrait-il continuer, à ne jamais rien dire à ces élèves latinistes ou hellénistes de ces cultures de la Méditerranée dans leur contiguïté avec le latin et le grec (je dis bien « contiguïté » et non « continuité »?).

Une note du 20 juin 2011 de la DGESCO (à la conception de laquelle des inspecteurs généraux et pédagogiques régionaux de lettres et d'arabe ont participé), encourageait à mettre en place dans des sections expérimentales « langues et cultures méditerranéennes », un enseignement interdisciplinaire, assurant une liaison entre les deux disciplines – latin et arabe-, sur les plans culturel et aussi linguistique. À la rentrée 2013, une nouvelle note pour le développement de cette démarche a été adressée aux recteurs par le directeur général de l'enseignement scolaire (la continuité du projet est assurée).

Cette démarche double, à la fois anthropologique et linguistique, est délicate bien entendu mais prometteuse. Il ne s'agit pas de retrouver une identité culturelle niant les évolutions de l'histoire mais de construire une citoyenneté culturellement plurielle et ouverte, dans la confrontation du passé et du présent.

Les académies de Versailles et de Créteil, grâce aux collègues IA-IPR de lettres et d'arabe en particulier, sont des promoteurs de cette orientation et accompagnent les équipes. Pour la rentrée 2013, Lille, Lyon, Marseille, devraient aussi s'impliquer dans la démarche.

4° domaine, qui englobe d'une certaine façon les trois premiers : l'étude des textes latins et grecs doit conduire les élèves à mieux comprendre le monde d'aujourd'hui :

- dans tous les aspects, de la vie sociale, économique, politique auxquels ils sont confrontés.

La littérature ancienne est un discours sur l'homme, comme toute littérature.

« C'est seulement dans une distance balisée », écrit François Hartog, que l'on peut découvrir « ce que ces auteurs ont pu penser et ne pas penser et ce que nous, dans ce mouvement d'aller et retour entre eux et nous, pouvons à partir d'eux, grâce à eux, voire contre eux, penser sur eux et sur nous ».

- aussi dans le domaine des diverses disciplines qui constituent leur cursus scolaire ; au lycée notamment. La refondation pédagogique doit permettre que l'étude des textes anciens soit aussi l'occasion d'une ouverture intellectuelle et d'éclairages précieux sur les disciplines scolaires.

D'où l'idée de modules programmatiques

- du côté de la série littéraire : LCA et les arts, LCA et musique, LCA et peinture, LCA et théâtre, LCA, LCA et littérature française et européenne ;
- mais aussi du côté des séries scientifiques et économiques : LCA et médecine, LCA et pharmacie, LCA et sciences naturelles ou dures, LCA et mathématiques, LCA et architecture, LCA et droit etc.

Ce qui suppose **un renouvellement des corpus d'auteurs, et un élargissement vers les textes en langue latine de la Renaissance, du 18^{es}. voire du 19^{es}.**

Telles sont les ambitions pédagogiques que l'IGEN de lettres pense propres, aujourd'hui, à permettre de garder, dans le cadre de notre institution scolaire, « le contact vivant avec notre mémoire fondatrice ».

Concrètement, comment articuler ces orientations avec les programmes actuels ?

Il est certain que ces programmes, notamment du lycée, seront à reconsidérer (mais ce n'est pas à l'ordre du jour). Nous continuons donc à travailler avec ces programmes pour le choix des auteurs, des œuvres, des thématiques et problématiques.

Et c'est dans le traitement de ces œuvres, auteurs, thèmes, problématiques, que :

- nous plaçons le texte au cœur de toutes les activités de classe (j'y insiste : c'est là le cœur de l'identité de notre discipline) ;
- nous introduisons les quatre orientations ci-dessus, de façon aussi régulière que possible (mais pertinente et sans systématisation) :

- de façon régulière pour les résonances linguistiques (pour éviter le saupoudrage et produire des effets mesurables) ;
- de façon plus ciblée pour les autres résonances et allers et retours entre mondes anciens et mondes modernes : c'est un souci que doit avoir le professeur quand il aborde l'étude d'un texte, ce ne peut être une démarche systématique.

C'est en fait à un changement de positionnement que nous invitons les professeurs. **La mission du professeur de langues anciennes est clarifiée** : il doit trouver la singularité de sa place dans l'ensemble du paysage des disciplines scolaires, en assumant **sa fonction à la fois de filiation et d'héritage**.

Catherine Klein, inspectrice générale de l'éducation nationale, groupe des lettres (Journée IGEN / IA-IPR de lettres du 21 mars 2013, extrait)

INTERPRÉTER

Des langues et cultures de l'Antiquité, l'on a depuis longtemps reconnu l'intérêt dans les domaines de la langue, des références culturelles et de l'histoire. On a moins souvent tenté de définir leur apport sur le plan cognitif : à cet égard, l'enseignement des LCA a pour moyen et pour principal objet de développer chez les élèves leur compétence à interpréter.

La compétence à interpréter

L'**interprétation** est le fait de **donner sens** à un geste ou à une parole, à des signes ou à un texte. Elle relève, au premier abord, de la sémantique, et à ce titre mobilise la connaissance du code linguistique, qui sert à comprendre, par exemple, ce qu'un texte *dit*. La compréhension immédiate de l'écrit courant est, en principe, presque entièrement *automatisée* chez les lecteurs. Elle peut souvent suffire quand l'auteur et le lecteur sont contemporains, et du même milieu, lorsqu'ils partagent à peu près les mêmes connaissances sur l'univers, et tant que le texte n'a qu'une fonction informative ou documentaire.

Elle ne suffit jamais dès que le texte présente quelque « étrangeté », ou comporte de l'implicite, ce qui est toujours le cas, entre autres, dans un texte littéraire : par définition, un texte est littéraire du fait même que le sens littéral n'en épuise pas la signification. Comprendre cesse ici d'être un *automatisme*, et la langue seule n'y suffit plus.

La lecture devient alors « herméneutique », et c'est ici qu'à proprement parler le lecteur doit **interpréter** le texte. Il lui faut pour cela s'écarter du *sens littéral*, en testant méthodiquement d'autres *hypothèses de sens*. Il ne suffit plus de savoir lire ce que le texte *dit*, il s'agit moins « d'expliquer » que de **comprendre** ce que ce texte veut dire, et pour cela, le lecteur doit pouvoir *traduire* ou du moins *gloser* le texte *dans des mots à lui*.

La compétence à interpréter : connaissances et capacités

Toute compétence se définit comme un faisceau de *connaissances*, de *capacités* et d'*attitudes*. En se fondant avant tout sur la cohérence interne du texte et sur la situation dans laquelle il a été énoncé, le lecteur essaie de retrouver ce qu'a dû être, dans le contexte d'origine, l'intention de l'auteur, c'est-à-dire la « *question* » à laquelle le texte cherchait à répondre, et *celle à laquelle il peut répondre aujourd'hui*. Ainsi tâche-t-il de *s'approprier* le texte en le rapportant à sa propre expérience.

Connaissances

Outre une bonne connaissance de la *langue*, l'opération requiert des notions précises sur le monde dans lequel fut écrit le texte, et sur les *façons de penser* qui y avaient cours.

Capacités

Sur ce fondement notionnel, le lecteur procède à un *calcul d'inférences ordonné*. Face au texte, il prend conscience de ses propres attentes, ainsi que de ses questions *du moment*, que le texte l'amène à définir. A ces premières attentes, il confronte les hypothèses logiques qu'il forme sur l'intention. L'impossibilité de « comprendre » *immédiatement* ou d'accepter *tel quel aujourd'hui* le sens littéral déclenche ce dialogue entre le passé et le présent, entre l'autre et soi, qui fonde l'interprétation. A la lumière de la grammaire puis de l'histoire, le lecteur construit des hypothèses locales qu'il *valide*, ou *invalide*, en les rapportant à la totalité du texte ou de l'œuvre. Il *éprouve* ainsi, de façon raisonnée,

divers sens possibles, allégoriques, figuraux ou symboliques. Tel est le savoir-faire de l'interprète, dont l'art est de *comprendre par traces*.

Interpréter est une *opération logique* complexe, qui suppose toujours quelque modélisation abstraite de « l'objet » à interpréter dans sa totalité. Une interprétation est comparable à une « fonction » : à une formule textuelle elle associe une image définie dans une structure abstraite, un « modèle » interprétatif, que le lecteur doit, avec méthode, construire, et rajuster pas à pas. L'interprétation se valide en effet moins par sa vérité que par sa justesse ; en quoi elle est le contraire d'une lecture « en roue libre » : plusieurs lectures toujours sont possibles ; toutes ne se valent pas.

L'interprétation devient nécessaire quand le sens littéral se fait *problématique* pour le lecteur. Et tel est le cas, notamment, quand la langue est *ancienne*, et que le monde n'est plus dans lequel et pour lequel fut écrit le texte. C'est donc sur les *textes transmis* les plus éloignés - ceux des auteurs classiques, modernes ou anciens, et en toute langue de culture – que **la compétence à interpréter** s'exerce avec le plus de nécessité, et donc aussi avec le plus de *fruit*. C'est d'ailleurs dans ce domaine qu'elle s'est constituée comme une discipline, et comme une *méthode*. L'herméneutique est au fondement même des « humanités », de la philologie, et aujourd'hui des **lettres**, dont à l'école elle assure l'unité disciplinaire.

Interpréter devient en effet une opération cruciale quand il s'agit de comprendre le *sens*, l'*intérêt* et la *valeur* de textes écrits dans une langue *transmise* – et qui donc n'est pas « morte » – mais que l'on ne *parle* pas ou plus : cela vaut non moins pour une œuvre de La Fontaine, Cervantès, Shakespeare ou Hölderlin que pour un texte de Platon, de la Bible, ou de Tite-Live. La nécessité d'interpréter naît d'une *distance* et d'une *séparation* du lecteur et de l'auteur. Ne pouvant plus être immédiat, l'accès au sens doit être alors nécessairement construit par le lecteur, mais avec méthode, et dans le cadre de *limites* objectivées et précises.

Recentrer l'enseignement des LCA sur la compétence à interpréter

De ce fait, les langues et cultures de l'Antiquité ne sont réellement formatrices que si l'élève est régulièrement entraîné à **une lecture directe et personnelle des textes originaux**. Il s'agit non d'apprendre la langue pour elle-même, mais de mettre les élèves en mesure de *lire des textes* eux-mêmes, d'abord simples, et au plus tôt. Pour proportionner le coût cognitif de ces apprentissages aux conditions qui sont celles d'aujourd'hui, pour qu'ils soient *accessibles au plus grand nombre*, et pour leur conserver toute leur vertu formative, une refondation pédagogique est apparue nécessaire.

L'activité principale ne doit être ni la grammaire ni la version, mais bien la **lecture**. Or si l'on veut faire *lire*, l'apprentissage raisonné du **lexique** et la pratique régulière de la **lecture cursive** deviennent résolument prioritaires. Deux écueils sont à éviter : le détour *systématique*, excessivement coûteux, par le métalangage de l'analyse grammaticale, et, à l'opposé, ce raccourci pervers qu'est le recours systématique aux traductions toutes faites. Si *formaliser* l'interprétation est un travail de spécialiste, sa pratique en revanche, à travers la *lecture* et la *glose*, est à la portée de tous – sous la conduite de maîtres bien formés.

Tout l'esprit de la refondation des langues et cultures de l'Antiquité, recentrées sur la **compétence à interpréter**, trouve ici son principe.

L'école apprend-elle à interpréter ?

À l'école, **la compétence à interpréter** – qui n'est pas clairement identifiée comme telle dans l'*actuelle version du Socle commun* – est pourtant l'une des plus véritablement *transversales* qui soient.

Elle est requise en effet dans divers champs cognitifs : *analyse de document* en histoire, *commentaire de textes* en français et en philosophie, compréhension de l'oral et de l'écrit en *langue étrangère*, interprétations de données ou de résultats à travers la pratique de la *méthode expérimentale* dans les diverses sciences, humaines ou exactes.

Dans les faits, toutefois, au niveau scolaire, la pratique de l'interprétation reste le plus souvent limitée : en sciences, l'explication des phénomènes étudiés est connue d'avance ; ailleurs, les pièges et les illusions d'une compréhension immédiate, celle que procure la lecture de textes déjà traduits dans la langue courante, ou produits dans une langue étrangère qu'on a appris à *parler*, font que le processus de l'interprétation reste en grande partie *automatisé* ou *préconstruit*. Pour le rendre « accessible », on familiarise l'objet, alors que l'interprétation procède au contraire d'une expérience de *défamiliarisation*.

De fait, ce n'est guère que dans la lecture des textes écrits en une langue un peu ancienne, et abordés dans leur langue originale, que le collégien ou le lycéen ont l'occasion, et le besoin, d'exercer la **compétence à interpréter**, de façon *explicite*. C'est de cet exercice de l'interprétation, conscient et méthodique, qu'aussi bien l'étude des textes français patrimoniaux que les langues et cultures de l'Antiquité tirent leur fécondité pédagogique.

A ce titre, ces pratiques ne commutent avec aucune autre discipline, et, du moins en France, le latin moins encore, lui qui de surcroît est la langue mère du français.

La compétence à interpréter que les LCA exercent de façon méthodique permet de *fonder* solidement *chacun des domaines du Socle* : maîtrise de la langue française et de ses variations, apprentissage des langues étrangères, développement des capacités logiques, culture humaniste, apprentissage de l'autonomie personnelle, formation du citoyen.

Transversalité de l'interprétation

Non moins qu'à l'école ou dans la vie personnelle, la compétence à interpréter s'avère transversale dans la vie professionnelle :

Les *juges* interprètent la loi ; les *médecins* en font de même pour les signes cliniques, les résultats des examens biologiques, ou les données de l'imagerie médicale. L'*ingénieur* interprète les signaux de défaillance inopinée d'un système. Le *comédien* ou le *danseur* eux aussi sont des interprètes. Une bonne part de toute forme de *management* consiste à construire des indicateurs et à les interpréter. La *psychanalyse* interprète les récits des patients. L'*économiste* ou le *sociologue* interprètent les données qu'ils modélisent. En intelligence artificielle, « l'interprétation » joue un rôle central en *informatique* : elle permet d'exécuter un programme sous formes d'actions au fur et à mesure du déchiffrement syntaxique de son code source. L'*instrumentiste* ou le *chanteur* interprètent le texte d'une partition en lui donnant une réalisation sonore personnalisée. Interpréter des textes complexes ou anciens est au cœur de l'activité professionnelle du *professeur de lettres*, du *philosophe*, du *juriste*, du *journaliste* ou de *l'historien*. Plus couramment, l'interprétation est le fait de traduire un discours d'une langue en une autre, aussi est-elle au principe même de tout *apprentissage des langues* comme de l'activité des traducteurs professionnels et de ceux qu'on nomme précisément des « *interprètes* ».

En fait, il est peu de « situations de la vie » où l'on n'ait besoin d'« interpréter » : en esquivant si souvent les réponses « longues », nos élèves montrent dans les comparaisons internationales que c'est pourtant cette compétence à laquelle ils sont le moins formés.

Portée de cet apprentissage : attitudes développées

En tant qu'opération logique, l'interprétation est à l'opposé de l'identification : elle consiste à « comprendre », avec méthode, ce qu'un texte, des signes, une parole, ou une situation, nous disent de *radicalement autre* que ce à quoi nous nous attendions.

C'est en cela que cette compétence développe l'esprit de libre examen, l'autonomie du jugement, et le sens critique. L'interprétation apprend à comprendre et l'Autre et soi-même ; elle construit un sens de la relativité culturelle et historique. En quoi elle est école de tolérance et d'*humanité*. Telle est l'*attitude* fondamentale que développe la pratique raisonnée de l'interprétation. Jointe aux *connaissances* et aux *capacités* logiques ci-dessus mentionnées, cette *attitude* achève de constituer proprement la compétence à interpréter.

En dernière analyse, on peut de la façon la plus large définir **la compétence à interpréter** comme la capacité à prendre en temps limité, en fonctions des *signes* dont on dispose, des décisions adéquates et *sensées* dans des situations problématiques radicalement *inédites*.

Ainsi entendu, l'apprentissage des langues anciennes s'avère difficilement remplaçable à l'école tant pour ce qui est de développer les capacités cognitives et linguistiques des élèves que pour les former à la vie même.

Recentrer cet apprentissage sur la *lecture* et les *pratiques simples* de l'interprétation peut en abaisser le coût cognitif tout en améliorant son efficacité pédagogique. C'est sur quoi repose précisément toute la stratégie de « **refondation** » que l'IGEN depuis trois ans mène dans le domaine des LCA.

Bernard Combeaud, inspecteur général, groupe lettres de l'IGEN

Pourquoi transmettre le patrimoine gréco-latin ?

Le rapport de l'inspection générale de 2011 ne pouvait faire l'économie d'une interrogation plus profonde sur la nécessité de la transmission du patrimoine gréco-latin, au-delà des contingences historiques et de la tradition scolaire, et sur la nécessité notamment de l'enseignement de la langue latine. Cette nécessité, cela a été fortement souligné, trouvera dans une pédagogie renouvelée les raisons de sa légitimité, ressourcée aux origines culturelles de l'Europe. En repensant la notion d'identité européenne, ce rapport intègre l'enseignement des langues classiques dans un horizon de multi-culturalité.

Le cours de langues et cultures de l'Antiquité s'attache à donner à l'élève l'ouverture d'esprit nécessaire pour vivre dans un monde complexe et en perpétuelle évolution. Loin d'être sclérosés et repliés sur eux-mêmes, les programmes affichent leur volonté d'ouverture au monde. La situation des langues et mondes grecs et latins par rapport à nous libère leur pouvoir éducatif : elle doit permettre une rencontre de l'altérité, mais objective et dépassionnée. Pour reprendre les termes du socle commun, il s'agit de prendre conscience à la fois des ruptures et continuités à travers la pensée des auteurs latins et grecs, de mieux lire le présent en s'appuyant sur le passé le plus éloigné, d'avoir une compréhension claire de cet héritage et un recul nécessaire par rapport aux mondes d'aujourd'hui.

Ainsi, étudier les langues anciennes, ce n'est pas étudier des modèles, c'est plutôt examiner des mondes propres à nourrir nos réflexions sur l'époque contemporaine. C'est aussi, en allant à la rencontre d'exemples universels de courage et d'honneur et en écoutant les réponses concrètes de la philosophie antique, se donner des armes pour le monde d'aujourd'hui et de demain. L'enseignement de langues et cultures de l'Antiquité doit s'ouvrir à l'Europe et au-delà à l'Euroméditerranée dans un dialogue interculturel devenu aujourd'hui encore plus nécessaire.

Ces interrogations sont portées par bon nombre de pays européens dont l'Allemagne et l'Italie. Tous ont fait le choix, selon diverses modalités, de maintenir l'enseignement de la langue latine : la vraie compréhension de la pensée d'un auteur passe par le contact direct entre le lecteur et l'œuvre originale : la traduction, si parfaite soit-elle, est toujours un intermédiaire et une réinterprétation, comme tout art.

L'érudition a son mérite patent, mais elle ne suffit plus à nourrir l'esprit de découverte qui est au cœur de l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité et que la mission propose de promouvoir. D'Alembert, dans le *Discours Préliminaire* de l'*Encyclopédie*, nous montre le chemin vers le « pays de la raison et des découvertes » : « Le pays de l'érudition et des faits est inépuisable ; on croit, pour ainsi dire, voir tous les jours augmenter sa substance par les acquisitions que l'on y fait sans peine. Au contraire, le pays de la raison et des découvertes est d'une assez petite étendue, et souvent au lieu d'y apprendre ce que l'on ignorait, on ne parvient à force d'étude qu'à désapprendre ce qu'on croyait savoir ».

Dans *l'Arrière-pays*, Yves Bonnefoy se souvient de ses premières études latines : « Le latin était un feuillage vert sombre touffu, un laurier de l'âme, à travers lequel j'eusse perçu une clairière peut-être, en tout cas la fumée d'un feu, un bruit de voix, un frémissement d'étoffe rouge ».

Les compétences travaillées à travers les LCA

La compétence langagière.

L'observation du fonctionnement des langues de formation et de culture que sont le latin et le grec, l'examen comparé du lexique, de la syntaxe, de la morphologie, le regard *réflexif* sur le fonctionnement du langage en général qu'induisent ces pratiques, aident l'élève à comprendre et à apprendre sa propre langue, mais aussi la plupart des langues européennes.

La compétence herméneutique.

Quand à force de temps la langue en est devenue opaque, et que leurs contextes d'origine ont disparu, les textes les plus anciens requièrent un travail d'*interprétation* et de *réappropriation*. *C'est ce travail, et lui seul, qui est formateur de compétences transférables*. Face à une situation inédite, confronté à un artefact, linguistique ou non, qui ne fait pas ou ne fait plus sens, mais qui a été produit par l'homme, un lycéen doit acquérir *la compétence de décider par lui-même, et avec méthode, d'un sens plausible et cohérent*.

C'est ainsi qu'il apprend à répondre de façon inventive et novatrice aux situations inédites.

L'apprentissage des langues anciennes y peut plus que tout autre concourir, en raison même du fait qu'on ne les parle plus. Ici, un mélange de rigueur et de finesse intuitive doit en effet suppléer aux automatismes langagiers disparus. Les étapes de la lecture et de la traduction initient les élèves à l'élaboration progressive d'une interprétation sensée de ce qui de prime abord pouvait paraître presque totalement opaque : l'élève acquiert ainsi des compétences de lecture et d'écriture, mais surtout une compétence générale à interpréter. Cette compétence herméneutique est éminemment transférable à la fois à d'autres disciplines, comme aux situations les plus cruciales de la vie professionnelle ou personnelle. Plusieurs disciplines travaillent cette compétence, le français, les langues étrangères, la philosophie, l'histoire, chacune à sa manière. Mais, en raison même du fait que le latin et le grec ancien ne se parlent plus, il n'est pas de champ disciplinaire au lycée où elle soit exercée de façon plus cruciale que dans l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité.

La compétence culturelle.

Enfin, la mise en relation des textes antiques avec des productions modernes et contemporaines de l'art ou de la pensée révèle l'imaginaire partagé qui au cours des siècles a nourri et continue d'alimenter toute une partie de nos représentations culturelles, en France comme en Europe et de par le monde.

Objectifs et finalités

L'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité au lycée répond ainsi à deux objectifs essentiels :

- contribuer, en liaison avec l'enseignement du français et des sciences humaines, à la formation de l'individu et du citoyen français et européen par l'accès, *pour le plus grand nombre d'élèves*, à l'héritage à la fois *linguistique* et *culturel* gréco-romain ;
- favoriser la formation de spécialistes des disciplines littéraires et de sciences humaines. Les LCA sont en effet en relation d'abord, consubstantiellement, avec l'enseignement du français, mais aussi avec l'histoire, l'éducation civique, juridique et sociale, la philosophie, les sciences et les arts, qu'il s'agisse de leur pratique même ou de leur histoire. Leur enseignement favorise la construction des compétences développées dans l'apprentissage des langues étrangères et les renforce.

De façon privilégiée, et pour deux raisons objectives, d'une part le temps des commencements, qui nous rattrape toujours, de l'autre les expériences que les sociétés ont faites au cours des siècles du traitement des matériaux antiques, ces enseignements ont une double vocation :

- **vocation à faire réfléchir progressivement sur des notions décisives pour l'avenir de nos sociétés** : « le patrimoine », « les racines », « l'héritage », « la transmission », ou encore « l'humanisme ». Pourquoi agiter autant ces mots, en effet, au point de démonétiser les notions, sinon parce que l'on ne sait plus très bien ce qu'ils signifient ?

Les nouveaux programmes invitent explicitement à opérer de façon judicieuse des allers et retours avec les mondes anciens : cela doit permettre à l'élève de mettre progressivement en perspective les représentations du monde qui lui sont proposées quotidiennement dans une société de l'hyper communication. Sans les instrumentaliser pour autant, les programmes font désormais des textes anciens (« *textes pionniers* », disait des textes grecs Jacqueline de Romilly) des moyens d'aider à mieux déchiffrer la complexité des mondes contemporains.

A cet égard, il faut noter le développement continu du discours de l'institution depuis les nouveaux programmes du lycée en 2007 : ils proposent en effet des « prolongements », contemporains ou à travers les siècles (cinéma, peinture, littérature) aux textes et notions grecs et romains ; en 2009, au nom de la même liberté pédagogique, les programmes du collège proposent de prendre aussi bien ces « prolongements » et usages divers de l'Antique comme points de départ, pour en faire des acheminements vers les entrées du programme.

Dans cette logique même, les langues et cultures de l'Antiquité ont figuré à la rentrée 2010 dans la liste des « enseignements d'exploration » proposés dans le cadre de la nouvelle classe de seconde : « *Sciences humaines, sciences politiques professions culturelles, droit, lettres, langues, ces voies supposent des bases communes : on s'initiera donc à l'exploration de textes fondateurs qui ont nourri et ne cessent de nourrir la pensée, la création artistique, la vie politique et sociale, et cela dans une perspective résolument européenne* » (BOEN N° 30 du 26 août 2010).

- **vocation à faire réfléchir sur la langue française, en permettant une autre approche de la langue, comme système, par comparaison raisonnée des continuités et des ruptures avec les langues anciennes, devenues « langues mortes ».**

De même que l'enseignement de langues et cultures de l'Antiquité permet de comprendre l'importance de la marque gréco-romaine dans notre culture, littéraire, artistique, historique, philosophique et politique, de même il permet de prendre conscience, en les mettant en perspective, du fonctionnement des systèmes linguistiques du français et des langues étrangères, notamment européennes, romanes mais aussi germanique et anglo-saxonne.

C. Klein, P. Soler – Rapport 2011 du groupe lettres de l'IGEN, extrait.



Langues anciennes / Langues modernes

Quelle place pour les langues de l'Antiquité ?

On ne comprend pas toujours l'intérêt qu'un élève du XXI^e siècle peut retirer de l'enseignement des Langues et Cultures de l'Antiquité, si l'on garde de cet enseignement une représentation - qui heureusement tend à disparaître - caractérisée par la dichotomie d'un apprentissage morpho-syntaxique complexe d'un côté et, de l'autre, l'étude de la civilisation que l'on traitait souvent sous forme d'exposés, l'ennui et l'obsolescence étant les substances « agrégatives » de l'ensemble.

La question qui est posée : quelle plus-value aujourd'hui peut apporter cet enseignement, s'inscrit dans une interrogation plus générale, celle de savoir quelle formation nous devons donner aux jeunes pour qu'ils puissent affronter le monde de demain.

Les enjeux actuels

Ce monde est celui de **l'innovation** : le temps est venu de développer dans notre enseignement cette valeur partout recherchée pour répondre aux défis à venir.

Ce monde est celui de **la mobilité** : le temps est aussi venu d'ancrer l'éducation d'aujourd'hui dans les échanges européens et les cultures de la méditerranée. La « mondio-citoyenneté » et la diversité culturelle sont une réalité.

Ce monde est celui d'un **nouveau citoyen** : notre système éducatif doit le former, en développant les compétences intellectuelles et culturelles qui le rendront capable d'inscrire sa destinée dans ce monde : le temps est donc venu de « **déscolastiquer** » l'enseignement pour faire entrer l'humain dans le monde des savoirs, en les décroissant car la vie à l'extérieur de l'école n'est pas cloisonnée. Si l'humanisme se conçoit comme un projet pour épanouir l'homme, ces cultures de l'Antiquité, comme celles d'aujourd'hui, savent donner toutes ses chances à l'avenir des valeurs humaines. Les Anciens appelaient **humanitas** cette formation qui faisait de l'homme un être rationnel, équilibré et capable d'adapter ses connaissances à la diversité des situations.

Enfin, pour relever ces défis, notre école de la République se doit **d'être performante** : ces langues de l'Antiquité ont un rôle spécifique à jouer dans la réussite scolaire.

Les atouts des Langues et Cultures de l'Antiquité

L'enseignement des Langues et Cultures de l'Antiquité fait partie des disciplines considérées comme le fer de lance de l'innovation : on s'est mis à « enseigner autrement » le latin et le grec en proposant des projets qui réunissent les équipes pédagogiques, en promouvant une démarche de recherche pour développer des compétences d'initiative et d'autonomie, en recourant à des pratiques innovantes, faisant émerger la tradition sous la modernité ou bien au contraire dessinant les traits de la modernité dans un usage passé, comme le montrent les contributions mises en ligne.

Dans la préparation « à la mobilité européenne et à l'intensification des échanges internationaux », le latin a une carte maîtresse à jouer, son atout linguistique. Les langues romanes en effet, issues du latin parlé dans la Romanie de l'ancien empire romain, ont pour nom le français, l'espagnol, l'italien, le portugais, le roumain, le romanche (langue parlée dans certains cantons suisses), le catalan et le provençal. Elles représentent aujourd'hui 200 millions de locuteurs sur un espace européen très proche de cette ancienne Romanie, et plus de 500 millions dans le monde depuis leur essaimage vers les Amériques. Étudier le latin, c'est donc bénéficier d'une appropriation facile des codes linguistiques de ces langues modernes, car si leur prononciation a pu prendre des couleurs différentes, leur charpente générale en revanche est restée quasi inchangée.

D'autre part et surtout, dans la mesure où elles expriment le premier rapport au monde de notre ancêtre linguistique l'indo-européen, ces langues de l'Antiquité apportent une clé immédiate pour ouvrir aux élèves la porte du Sens, celui du rapport de l'homme au monde. Chaque mot latin ou grec en effet contient en lui la mémoire de ce premier geste de l'homme ouvrant ainsi les portes de l'humanité, premier pas vers l'humanisme. Ce patrimoine est le socle culturel européen dont nous avons aujourd'hui besoin pour pouvoir construire ensemble cet avenir humaniste : un socle culturel qui concerne les arts et les Lettres, mais aussi les idées, la philosophie, la politique et les sciences.

Au collège, le décret du 11 juillet 2006 – décret du *Socle Commun de Connaissances et de Compétences* – a marqué un tournant décisif dans la didactique, une mutation profonde dans les pratiques pédagogiques car il invite à se placer du point de vue de l'élève dans la transmission des savoirs. Ce changement de regard conduit à rechercher une cohérence entre les disciplines, une continuité dans le parcours scolaire de l'élève, une réponse aux interrogations qu'il se pose lui-même, sur son avenir d'homme et de citoyen dans le monde. Les mots, les phrases, les textes anciens ont vocation à assurer cette continuité, cette cohérence et cette culture de l'homme.

La culture humaniste « permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité ». Les œuvres anciennes traduites permettent de découvrir un patrimoine littéraire et artistique, de comprendre le fondement des différents genres et d'apprécier leur renouvellement. A tous les niveaux de la scolarité, ce patrimoine est l'objet et le sujet d'un enseignement auquel les programmes accordent de plus en plus de place, depuis la Sixième, avec l'étude des textes fondateurs de l'Antiquité et la lecture d'extraits d'Homère, d'Ovide ou de Virgile, jusqu'au lycée, avec les Enseignements d'exploration (EE) « Langues et cultures de l'Antiquité au carrefour de l'Europe ». Au même titre que notre patrimoine architectural, les œuvres anciennes, en version traduite ou en version originale, sont dotées de la faculté de ranimer constamment la mémoire de ce passé ; elles constituent notre patrimoine commun, à l'image de ces statues du dieu Janus *bifrons*, tournées vers le passé pour mieux nous aider à maîtriser les défis d'aujourd'hui et de demain.

Monique Legrand, IA-IPR (site des langues anciennes de l'académie de Versailles, 2011)

Les langues anciennes ont vocation à être mises en résonance et en perspective avec les langues anciennes

« Le détour par le latin permet d'assurer aux élèves la maîtrise du français, qui seule permet de penser et de s'exprimer avec vigueur, exactitude et nuance. Tous les autres apprentissages dépendent de celui-là, et d'abord l'apprentissage de soi-même, celui de la vie en société et celui du métier de citoyen », écrit Michel Zink, professeur au Collège de France.

Le renforcement de la maîtrise du français par les langues anciennes, notamment le latin ?

Cet argument souvent répété n'est pas un faux argument, comme le démontre Heinz Wismann. La fréquentation d'un système linguistique différent, flexionnel comme celui du latin, incite à un travail d'analyse fine, facilité par le fait qu'en latin les différences entre les formes sont clairement marquées.

Le latin a vocation à faire réfléchir sur la langue française, en permettant une autre approche de la langue, comme système, par comparaison raisonnée des continuités et des ruptures avec les langues anciennes devenues « langues mortes ». L'interrogation porte sur les différentes activités à mettre en œuvre pour aider les élèves à consolider leurs connaissances de la langue française et à pallier leurs lacunes.

Comment le travail sur le latin ou le grec, qui amène les élèves à réaliser de constants va-et-vient d'une langue à l'autre lors d'activités multiples et variées, occasionne-t-il des approches du lexique, de la grammaire et de l'orthographe, nouvelles et spécifiques, propres à aider les élèves dans l'acquisition de la langue française ?

Le lien entre l'apprentissage de la langue latine et l'enrichissement de la pratique que l'élève peut avoir de la langue française est fortement rappelé dans les programmes, qu'il s'agisse de l'acquisition du lexique ou des acquisitions grammaticales.

Notre langue maternelle française est une entité linguistique devenue indépendante de ses origines latines. Certes, mais la connaissance de ses origines facilite son écrit et surtout la lecture des textes abstraits : par la maîtrise du lexique abstrait et des structures syntaxiques complexes.

Le latin est remarquable, on le sait, pour sa clarté et sa concision, comme le rappelle si bien le poète français Yves Bonnefoy :

« Avec les ablatifs absolus, les propositions infinitives, les participes futurs, on pouvait contracter dans un mot, ou une structure dense, second degré de l'esprit, ce que le français n'eût exprimé qu'en le dénouant. Loin de les affaiblir, ce resserrement me semblait aller plus intimement aux relations significatives; et découvrir ainsi, bien que de façon voilée, quelque chose d'une intériorité inimaginée (d'une substance) du fait verbal. » (*L'arrière-pays*, Genève/Paris, Skira/Flammarion, « Les sentiers de la création », 1972, 1982 pour l'édition de poche, p. 96).

Langues à flexion, en effet, dissociant donc la place du mot dans la phrase et sa fonction, elles déjouent et déroutent les attentes syntaxiques. Cet aspect relativement ingrat est, on le sait, un facteur d'abandon, il a contribué à l'image d'une discipline très exigeante et rébarbative.

Mais nombre d'élèves soulignent en même temps que cette singularité constitue, quoi qu'il en coûte, une expérience précieuse : ils ont le sentiment d'une plus-value irremplaçable pour la formation radicale de l'intelligence, qui est affrontée en permanence au déchiffrement de l'altérité ; de plus, devant associer dans la phrase des éléments distants pour faire sens, devant oser rapprocher ce qui est lointain, l'intelligence y est sollicitée pour développer sa nature propre (*inter-legere* : cueillir en traversant la distance).

Principes et méthodes

La pratique de la lingua Romana au service du français dont elle est la langue mère doit certainement être davantage structurée et organisée dans les classes de LCA. Le lien entre l'apprentissage de la langue latine et l'enrichissement de la pratique que l'élève peut avoir de la langue française est fortement rappelé dans les programmes, qu'il s'agisse de l'acquisition du lexique ou des acquisitions grammaticales. La langue latine présente cette particularité d'être à la fois très proche de la nôtre par son lexique et étrange par ses structures.

A travers la connaissance de mécanismes linguistiques différents, les élèves opèrent un retour sur leur propre langue et sur les langues européennes qu'ils étudient au lycée, afin de mieux les maîtriser. L'enseignement des LCA est ainsi pour les élèves l'occasion de s'engager dans une autre approche de la langue française et des LV. Le professeur cherche à faire découvrir les faits linguistiques et à les mettre en regard avec ceux de la langue française ou d'autres langues européennes. Qu'il s'agisse du lexique ou de la grammaire, les caractéristiques de notre langue des langues romanes, d'autres langues indo-européennes aussi, s'éclairent par leur mise en perspective avec celles des langues de l'Antiquité. Les élèves découvrent ainsi que les langues grecque et latine ne sont pas « mortes » mais au contraire vivaces au travers de leurs prolongements de façon privilégiée et multiple. L'observation du fonctionnement des langues latine et grecque, l'examen comparé du lexique, de la syntaxe, de la morphologie, le regard réflexif sur le langage qu'induisent ces pratiques, les aide à comprendre, à connaître, et à apprendre sa propre langue mais aussi la plupart des langues enseignées dans le second degré.

L'étude du système linguistique des langues latine et grecque place les élèves devant des problèmes réflexifs complexes, dont la résolution aide à l'acquisition de compétences fondamentales et d'attitudes intellectuelles transférables dans de nombreux autres contextes (analyse mise en perspective, induction déduction etc.)

L'enseignement des LCA permet de prendre conscience en les mettant en perspective, du fonctionnement des systèmes linguistiques du français et des langues étrangères, notamment européennes romanes mais aussi germanique et anglo-saxonne.

Les élèves latinistes ou hellénistes sont conscients des atouts qu'offre la singularité de cette discipline, par rapport aux langues vivantes notamment. Ils ont en particulier le sentiment très répandu

que l'étymologie fréquemment pratiquée est un déclencheur décisif pour un autre rapport à la langue maternelle : la curiosité pour les états anciens de la langue française, pour la perception des niveaux de langue ; la capacité à réduire l'inconnu grâce à l'étymologie ; le sentiment aussi de réduire le fossé avec l'adulte cultivé, déjà dans la compréhension ;

Il reste à mieux tirer parti de cet atout, en le valorisant pour faire adhérer à l'aspect plus ingrat :

- en rationalisant cet apprentissage, pour lui ôter son caractère souvent décousu, accumulatif, peu progressif (les nouveaux programmes du collège proposent une progression) ;
- en en faisant progressivement une propédeutique consciente à la réflexion sur toute langue : les élèves souhaitent y être initiés ;
- en l'articulant solidement et souplement sur l'étude de la langue française, du collège à la classe terminale.

Il convient de s'engager dans une autre approche de la langue française par la médiation des comparaisons de traductions.

Erasmus écrit à un ami en 1497 : « *On ne connaît les choses que par le moyen des mots ; celui qui n'a pas de puissance de langage sera nécessairement myope, halluciné et délirant dans son jugement sur les choses* ».

La connaissance de la langue française, dans une confrontation permanente, doit ainsi être un objectif affiché pour chaque séance.

C. Klein, P. Soler – Rapport 2011 du groupe lettres de l'IGEN, extrait.

LCA – Langue française

L'étude raisonnée du lexique

Le programme du collège (BO n° 31 du 27 août 2009) précise que « *Découvrir une langue, c'est d'abord en éprouver la diversité et la richesse lexicales. Pour parvenir à une certaine autonomie dans l'activité de lecture d'un texte latin ou grec, l'élève a besoin d'un fonds de vocabulaire choisi selon une logique fréquentielle* » (Préambule II, 1) et que « *l'étude du vocabulaire latin ou grec donne en effet lieu à une réflexion enrichissante sur le vocabulaire français, sa formation, son orthographe, sur les phénomènes de préfixation/suffixation. Les recherches étymologiques aident tout particulièrement à la prise de conscience de la fécondité en français de l'héritage des langues de l'Antiquité* » (Préambule II, 2).

En Seconde, la première chose dont s'assurera le professeur est que soient bien fixés dans la mémoire des élèves les procédés les plus fréquents de dérivation : prépositions-préfixes, principaux suffixes de dérivation par classe grammaticale, mécanismes phonétiques essentiels tels que l'apophonie, l'assimilation consonantique, ou les contractions vocaliques, dans leurs formes les plus fréquentes. Pour les grands commençants, l'enseignement débutera par ces pré-requis indispensables. L'organisation dans les établissements, ou, mieux encore, dans les académies, de « concours lexicaux », « d'enquêtes sur le secret des mots », ou de « défis étymologiques » doit être encouragée. Ces jeux devraient pouvoir prendre place au sein des épreuves des concours régionaux déjà existants, avec l'accord des associations qui les organisent, ainsi que dans celles du concours général des Lycées, qui seront renouvelées. On peut également, dans la classe, demander aux élèves d'assurer à tour de rôle un bref « billets » de trois ou quatre minutes sur l'histoire ou la famille de tel mot, emprunté aux textes étudiés, aux différentes disciplines que pratiquent les élèves, ou aux débats d'actualité. La liste des possibilités est ici très ouverte.

Le Guide pédagogique des LCA rédigé par l'IGEN (P. Charvet, P. Soler, 2006) aborde la question du lexique : « Le travail étymologique bien conduit permet d'affiner le français et de créer des liens avec les langues vivantes. Il ne faut donc jamais négliger l'étymologie, elle doit être première et conduire à la confrontation entre les autres langues européennes et la nôtre. En relation avec l'étude des textes classiques en français, un travail est possible par exemple sur l'étymon de mots-clés pour le théâtre du XVII^e siècle comme, entre autres, " inquiet ", " triste ", " perfide ", " ennui ". On valorisera les termes au riche contenu anthropologique et culturel, par exemple dans le champ notionnel de la convivialité : les concepts de banquet *symposium*, colloque, entretien, *otium*, *amicitia*.

On mentionnera à bon escient les racines indo-européennes communes au grec et au latin, dès lors que l'on se sert de cette mention comme d'un principe d'éclaircissement

L'acquisition, la mémorisation, et la maîtrise d'un lexique de base est l'enjeu décisif de la didactique des langues, qu'elles soient anciennes ou modernes. Découvrir une langue, c'est d'abord en éprouver la diversité et la richesse lexicales. Pour parvenir à une certaine autonomie dans l'activité de lecture d'un texte latin ou grec, l'élève a besoin d'un **fonds** de vocabulaire choisi selon une logique fréquentielle. Sans ces connaissances lexicales minimales, la compréhension et la traduction seront vécues comme des tâches insurmontables. »

Démarches conseillées

Principes

Le matériel de base est constitué par les textes latins qui sont lus, traduits. Des textes ou des exemples regroupés aux seules fins de l'étude lexicale, des énoncés produits par la classe peuvent également être utilisés en complément. Il faut en effet parfois anticiper sur les lectures, et parfois en approfondir, en prolonger ou en consolider les acquis.

Quelques leçons écrites après plusieurs observations en situation récapitulent les lois essentielles d'évolution.

Pour obtenir la mémorisation durable d'un vocabulaire suffisant, gage d'efficacité du travail de traduction, le professeur assure des répétitions et des réactivations nombreuses et spécifiques (réutilisation des exercices, activités de groupe, mots croisés, champs lexicaux, etc.).

Le contrôle oral de leçon (mots à apprendre, explication d'un mot composé latin dans un texte, sens d'un mot français, justification de l'orthographe d'un mot français, etc.) a lieu au début de chaque heure de cours.

On organise également des « défis étymologiques ».

Le vocabulaire et les textes

Il importe tout particulièrement lors des séances de lecture faite en classe, ou au cours des devoirs sur table, que le recours aux dictionnaires soit systématiquement différé, et, quand c'est possible, limité à *quelques mots* seulement. A cette fin, le professeur accordera un soin tout particulier à l'annotation. Les textes proposés seront accompagnés de notes lexicales très brèves, rigoureusement adaptées à la progression des apprentissages lexicaux : *tous les mots opaques doivent être traduits en note, avec leur valeur en contexte*. Tous les mots laissés sans note sont ou bien connus ou bien reconnaissables par leur étymologie.

En dernier recours, on se tournera vers les lexiques, en commençant toujours par le carnet de vocabulaire des élèves.

Le dictionnaire lui-même ne sera utilisé qu'avant de passer à l'élaboration de la traduction d'un passage précis, et à une double fin : comprendre comment est fait le dictionnaire, et comparer les diverses acceptions proposées avec celles que la classe aura pu proposer.

Pour les mots inconnus et annotés, seuls les plus fréquents d'entre eux, et qui donc sont compris dans la liste-type, ou se rattachent étymologiquement à l'un de ses mots-vedettes, feront l'objet d'un examen approfondi et d'une mémorisation.

Certains textes seront appris par cœur et récités. Certains devront être repris et relus.

Comme pour la morpho-syntaxe, il importe d'éviter la dispersion. On évitera de faire apprendre isolément les divers mots rencontrés à l'occasion d'un texte, ou des mots simplement groupés par champs lexicaux. Les élèves doivent avoir le sentiment que la tâche n'est *ni aléatoire ni infinie*, et s'assurer qu'en sachant bien les seuls mots de la liste, ils peuvent effectivement lire 80% des textes qui leurs sont proposés. Cependant, parallèlement à l'étude méthodique du lexique fréquentiel, à l'occasion de l'étude des groupements de textes et des parcours de lecture d'une œuvre intégrale, on pourra avantageusement fournir une présentation du vocabulaire *récurrent* organisée par champs lexicaux ou sémantiques. Toutefois, même en ce cas, chaque mot devra être expressément rattaché à sa famille étymologique par son mot-vedette.

On ne manquera pas de signaler, dans ce cas, les mots qui ont une affinité stylistique avec le genre des œuvres abordées, en distinguant les registres de langue auxquels ils appartiennent.

Ces groupements lexicaux ou thématiques ne donneront pas lieu à une mémorisation systématique.

Les mots ne seront jamais étudiés isolément, mais toujours au sein de leur famille étymologique, et en relation avec le français et les autres langues vivantes pratiquées dans la classe. Qui connaît *fides / foedus*, doit aisément se rendre transparent *fidus, fiducia, fidere, diffidere, ou confidenter, et foederatus*, par exemple, de même que « foi » ou « faith ». Le groupement par famille étymologique, le respect scrupuleux de la hiérarchie fréquentielle, et la connaissance des suffixes et des mécanismes essentiels de dérivation, font qu'il suffit de faire mémoriser un ou deux mots-vedette (*fides / foedus*) par famille. Qui connaît *copia*, doit reconnaître *opes, inops, inopia, copiosus*. On ne mémorise pas *uehementia* ou *uehementer* : ces mots doivent se déduire du seul adjectif *uehemens*.

A l'occasion de l'étude de groupements de textes ou de parcours de lecture au sein d'une œuvre complète, le vocabulaire récurrent pourra être présenté par champs lexicaux. Chaque mot présenté sera cependant toujours rattaché à sa famille étymologique par son mot-vedette. On signalera l'affinité stylistique que peuvent avoir certains termes avec le genre des œuvres abordées.

Le nombre de mots à retenir, dont la liste figure en annexe au présent arrêté, peut ainsi être utilement abaissé : en latin, outre les prépositions-préfixes, 150 mots environ sont mémorisés en 5ème, 200 en 4ème, 200 en 3ème. Pour le grec, le bagage lexical est d'environ 250 mots acquis en classe de 3ème. L'apprentissage méthodique se poursuivra au lycée, à raison de 150 mots au moins par an. Si l'on observe scrupuleusement la hiérarchie fréquentielle dans ces apprentissages, les 1000 « mots-vedettes » latins appris en fin de lycée permettent de déchiffrer en moyenne plus de 80% du lexique de tout texte. »

Pour acquérir les connaissances lexicales indispensables, il faut recourir à des pratiques susceptibles de faciliter l'effort de mémoire. Si l'on suit l'ordre fréquentiel et si l'on enseigne par l'étymologie, très vite, nombre de mots « nouveaux » pourront être compris par les élèves alors même qu'ils ne les ont jamais encore rencontrés. Dans la préparation d'une lecture, seuls les mots radicalement nouveaux, ceux que l'élève n'a aucune chance de pouvoir se rendre transparents par l'étymologie, seront *présentés* à l'avance, ou fournis en notes. Le lexique sera ensuite *étudié* de préférence à la faveur de l'apparition des unités dans les [] textes étudiés. Les mots sont enfin *mémorisés* le plus souvent *après* leur découverte et leur étude en contexte. Pour les besoins d'une étude raisonnée, il va de soi que certains mots, devront être présentés indépendamment de leur apparition en contexte. Les mots outils (conjonctions, pronoms relatifs, adverbess de négation, prépositions-préfixes, suffixes de dérivation) méritent une attention particulière : leur mémorisation est indispensable à l'appréhension de la cohérence des textes et des phrases. L'élève identifie et apprend les particules, les prépositions, les conjonctions, les adverbess les plus fréquents, en fonction de la progression [] retenue. Il s'habitue à comprendre le sens des mots latins ou grecs grâce à l'identification des différents éléments qui les composent (préfixe, radical, suffixe). Il doit eu à peu devenir capable de comprendre par lui-même le sens de mots latin, grec ou français qu'il ne connaissait pas avant de les rencontrer dans telle ou telle occurrence.

Le lexique à étudier et à mémoriser est retenu en fonction de sa fréquence [], mais aussi pour sa contribution à la maîtrise de la langue française. L'étude du vocabulaire latin ou grec donne en effet lieu à une réflexion enrichissante sur le vocabulaire français, sa formation, son orthographe, sur les phénomènes de préfixation et de suffixation

Au lycée, au début de chaque séance, un temps d'une dizaine de minutes sera réservé à l'apprentissage méthodique et raisonné du lexique fondamental, à sa révision ou à son approfondissement.

Les élèves ont aujourd'hui la mémoire particulièrement volatile. Aussi le professeur veillera-t-il scrupuleusement à *entretenir régulièrement la mémorisation du lexique* en travaillant toujours par fréquence et par familles étymologiques, et en éclairant les rapports avec le français et les autres langues vivantes pratiquées par la classe.

Il est crucial que les élèves disposent tout au long de leur scolarité, du collège au lycée d'*un même moyen matériel de conservation du lexique mémorisé*. Ce moyen devra être exploitable aussi bien en version papier qu'en version numérisée. Les élèves doivent également disposer d'un moyen commode de récapitulation et de révision des suffixes et préfixes latins.

Au lycée, au début de chaque séance, un temps d'une dizaine de minutes sera donc réservé à l'apprentissage méthodique et raisonné du lexique fondamental, à sa révision ou à son approfondissement.

Les élèves ont aujourd'hui la mémoire particulièrement volatile. Aussi le professeur veillera-t-il scrupuleusement à ***entretenir régulièrement la mémorisation du lexique*** en travaillant toujours par fréquence et par familles étymologiques, et en éclairant les rapports avec le français et les autres langues vivantes pratiquées par la classe.

Il est crucial que les élèves disposent tout au long de leur scolarité, du collège au lycée d'**un même moyen matériel de conservation du lexique mémorisé**. Ce moyen devra être exploitable aussi bien en version papier qu'en version numérisée. Les IA-IPR veilleront à la mise en place concertée de tels moyens, bassin par bassin, et si possible à l'échelle de leur académie tout entière.

Des exercices oraux et écrits, très rapides, organisés selon des modalités variées et à l'occasion ludiques, donneront lieu à des évaluations régulières de la mémorisation du lexique de base. L'organisation de concours académiques d'étymologie doit être encouragée. Ceux-ci devraient pouvoir prendre place au sein des épreuves des concours régionaux déjà existants ainsi que dans celles du concours général des Lycées, qui seront renouvelées.

On ne craindra jamais de mettre les élèves en activité et de solliciter leur créativité et leur curiosité langagières : par exemple, des « défis étymologiques », des « enquêtes sur le secret des mots », peuvent être organisés régulièrement. On peut également demander aux élèves d'assurer à tour de rôle un bref « billets » de trois minutes sur l'histoire ou la famille d'un mot, emprunté soit aux textes étudiés soit aux débats d'actualité. La liste des possibilités est ici très ouverte.

Pour les élèves continuants, la première chose dont s'assurera le professeur en Seconde est de vérifier la bonne acquisition au collège des procédés de dérivation, la bonne connaissance des prépositions-préfixes, des suffixes de dérivation par classe grammaticale (dérivation adjectivale, nominale, déverbiale, adjectivale), et des mécanismes phonétiques essentiels tels que l'apophonie ou l'assimilation consonantique dans leurs formes les plus courantes et les plus simples. Pour les grands commençants, son enseignement débutera par ces pré-requis indispensables.

Bernard Combeaud (IGEN)

L'enseignement du vocabulaire latin

L'enseignement du vocabulaire latin se développe donc dans deux directions, d'une part faire acquérir le lexique nécessaire pour pouvoir lire les textes latins et comprendre une civilisation, d'autre part mieux comprendre la langue française en reconnaissant les racines latines.

On s'attachera à :

- faire acquérir progressivement, et de manière raisonnée, un lexique important de mots latins ;
- développer les compétences d'analyse des mots latins (dérivation, composition) ;
- enseigner les principaux mécanismes de filiation, à partir du latin, du vocabulaire français et de celui d'autres langues modernes ;
- montrer le rôle que le latin a joué et joue encore actuellement dans la formation des mots français.

Pistes de travail

1. Quels mots faire apprendre ?

Trois approches à prendre en compte et à concilier :

- par rapport à la lecture des textes latins : le lexique fréquentiel.
Connaître un nombre suffisant de mots pour pouvoir lire et traduire des textes latins : « Les 800 mots latins appris en fin de collège correspondent en moyenne à 80% du lexique de tout texte. ». Le programme de 2008 ne comportant pas de listes de mots à faire apprendre, on se reportera aux listes de mots du programme de 1997. Cependant ces listes ont besoin d'être « toilettées » si on adopte les propositions faites dans cette fiche (apprentissage raisonné).
- par rapport à la civilisation romaine : « les mots-clés » du programme.
Connaître les mots-clés d'une civilisation, parce que « c'est par ses mots qu'une civilisation se construit, se dévoile, s'identifie. »
- par rapport à la langue française : l'approche étymologique.
Le rapprochement d'un mot latin et de dérivés est essentiel pour une meilleure maîtrise du lexique français et celui d'autres langues modernes. L'étymologie permet d'appréhender le sens exact des mots, notamment celui des néologismes, et d'établir des connexions. Elle aide aussi l'élève à améliorer son orthographe française. Les élèves sont entraînés à déceler la formation des mots composés en repérant les racines, les préfixes et les suffixes.

2. Un apprentissage raisonné du vocabulaire latin

Notion de famille de mots : ex. *eo* et ses composés, qui connaît *eo* comprend *aditus* dans un texte.

Suffixes et dérivation : suffixes servant à former des noms (*-tor, -tas, -men, etc.*), des adjectifs (*-idus, -ilis, -ox, etc.*), des verbes (*-tare, -essere, etc.*), et des adverbes (*-e, -ter, etc.*).

Comprendre dans un texte *clamitare, loquax, viator* n'appelle pas le recours au dictionnaire.

Préfixes et mots composés (*ab, ad, cum* etc.) et les lois essentielles de modification du radical lorsqu'il entre en composition avec un préfixe (« apophonie »). On comprend par décomposition *perficere, nefas, etc.*

Mots composés de deux mots, exemples : *naufragus (navis, frango), judex (jus, dico)* etc.

3. L'enseignement de quelques lois essentielles du passage du latin au français

Transmission populaire et transmission savante : les doublets.

Composition récente et néologismes.

Sens des préfixes.

Quelques lois essentielles de l'évolution : traitement des voyelles (disparition en finale, changement de timbre, etc.), des consonnes (disparition et transformation, etc.). Exemples : *lupus* loup, louve ; *canis* chien ; *sto, status*, état ; *insula*, île, etc.

Démarche pédagogique

Le matériel de base est constitué par les textes latins qui sont lus, traduits.

Les élèves doivent disposer d'un moyen de conservation des mots à apprendre et appris (travail actuellement en cours avec des professeurs), des suffixes et préfixes latins.

Quelques leçons écrites après plusieurs observations en situation récapitulent les lois essentielles d'évolution.

Pour obtenir la mémorisation durable d'un vocabulaire suffisant, gage d'efficacité du travail de traduction, le professeur assure des répétitions et des réactivations nombreuses et spécifiques (réutilisation des exercices, activités de groupe, mots croisés, champs lexicaux, etc.). Le contrôle oral de leçon (mots à apprendre, explication d'un mot composé latin dans un texte, sens d'un mot français, justification de l'orthographe d'un mot français, etc.) a lieu au début de chaque heure de cours.

Des « défis étymologiques » sont organisés.

Pièges à éviter dans la mise en oeuvre

- Dispenser, sans contact avec les textes, quelques cours magistraux de phonétique ou d'étymologie et les faire apprendre « par cœur » ;
- abandonner au fil de l'année la préoccupation lexicale ;
- traiter uniquement oralement les explications phonétique et étymologique en comptant sur une mémorisation naturelle de la part des élèves ;
- ne pas conserver le caractère ludique des explorations lexicales.

Dominique Pierrel, IA-IPR, Académie de Nancy-Metz

Latin et morpho-syntaxe de la langue française

Outre la connaissance d'un vocabulaire de base, la lecture des textes latins nécessite la reconnaissance des indices d'énonciation et d'organisation des textes, la maîtrise progressive de la syntaxe du mot et de la phrase, l'examen attentif des formes des mots. Comme pour le lexique, c'est d'abord la fréquence des faits de langue qui détermine la progression méthodique et raisonnée des acquisitions.

Pour aborder efficacement la syntaxe, le professeur s'assure que les savoirs grammaticaux nécessaires sont maîtrisés en français, à commencer par la notion de fonction syntaxique.

La syntaxe apprise doit être fonctionnelle ou « dépendentielle ». On mobilisera donc méthodiquement les notions de « valence », d'« actants », de « déterminants » et de « circonstants ». On mettra chacune de ces catégories fonctionnelles fondamentales en relation étroite avec les valeurs rectrices des cas, ou celle des syntagmes discontinus préposition-régime, comme avec les constructions subordonnées qui, dans la phrase, assument les mêmes fonctions que le nom, l'adjectif ou l'adverbe. Le but est que, à la faveur de l'apprentissage d'une langue ancienne, les lycéens maîtrisent les fonctions syntaxiques et soient capables d'identifier avec sûreté et de comprendre chacune d'elles, quels que soient les constituants par lesquels elles sont réalisées, et ce, à travers la diversité des énoncés, des textes, et des langues.

Le cours de langue ancienne est donc l'occasion de revenir sur les notions grammaticales essentielles, de les consolider, d'en comparer les expressions entre la langue que l'on pratique et celle que l'on découvre. Si l'on identifie les héritages, on s'applique également à repérer les spécificités respectives de la langue antique et de la langue française, pour que le passage de l'une à l'autre langue respecte les caractéristiques de chacune d'elles. On initie ainsi progressivement les élèves aux problématiques de la traduction, en examinant par exemple différentes propositions pour traduire un même passage. À cet égard, la confrontation de traductions sert une meilleure appréhension de la grammaire du français comme des langues anciennes.

Démarches conseillées

Les élèves s'approprient les faits de syntaxe de manière organisée, et le professeur veille à éviter la dispersion.

L'étude raisonnée et progressive de la morphologie, comme celle de la syntaxe, doit toujours procéder d'une présentation cohérente et globale du système morphologique ou syntaxique dans lequel s'insère le mécanisme ou la formation que l'on observe et étudie plus particulièrement. Par exemple, on expose d'abord en une seule fois le système de la flexion nominale ou verbale, sans confondre les désinences significatives qu'il faut connaître (*dominu-m / ianua-m / re-m / leg-(e)m ; ama-[b-a]-t / amau-er-a-t*) et les « terminaisons » globales qui sont à mémoriser (*ianu-am / domin-um / leg-em ; ama-bat/ amau-erat*). Puis, pour le nom, on présentera, en bloc, l'ensemble des formes d'accusatif du singulier et du pluriel. On procédera de même en suivant pour chaque cas. On mémorisera enfin en une fois les formes thématiques, en une autre les formes athématiques. On suivra les mêmes principes pour étudier la flexion du verbe ou celle des pronoms.

Pour éviter que les élèves n'interprètent comme des irrégularités certaines formes qu'ils auront d'autant plus de difficulté alors à mémoriser, des règles phonétiques élémentaires et récurrentes (les phénomènes de vocalisation et de contraction notamment) doivent être sollicitées. La priorité en la matière est d'enseigner avant tout les grandes régularités.

En Seconde et en Première, les lycéens poursuivent – ou entreprennent - l'apprentissage de la grammaire. Comme au collège, ils observent les faits de langue principalement dans les textes ; ils s'habituent à les reconnaître, ils les assimilent et les mémorisent peu à peu. La rencontre d'un fait de langue n'entraîne pas forcément son appropriation immédiate : certaines tournures sont seulement observées et relevées pour être revues ou étudiées plus tard au cours d'une phase de grammaire. Mais inversement, comme pour l'apprentissage raisonné du lexique, certaines notions grammaticales doivent être expliquées ou du moins présentées de façon systématique et donc le cas échéant, de façon préalable à leur rencontre dans les textes. La mise en relation entre apprentissages morpho-syntaxiques et textes peut être ainsi parfois différée dans le temps. Elle doit toujours être faite. Ainsi est mise en place - surtout pour les notions les plus complexes - une stratégie d'apprentissage méthodique et raisonnée, soignée d'opérer par étapes : repérer, expliquer, mémoriser, réinvestir.

La mémorisation des règles s'appuie sur celle des exemples-types.

Bernard Combeaud, groupe lettres de l'IGEN.

Latin et langue française : lexique, orthographe et syntaxe

Les langues anciennes, latin et Grec, devenues LCA, sont des langues de culture et peuvent être appréhendées de façon originale. Un va-et-vient doit s'organiser entre le français, langue finale, langue de réception et le latin ou le grec, langues de départ, langues de culture. En effet, presque tous les textes littéraires de langue française peuvent se tourner vers des sources anciennes et y puiser des informations intéressantes sur la langue française.

On peut dès lors partir, dans l'étude de textes anciens, du lexique, de la syntaxe ou de la morphosyntaxe, de l'orthographe. Pour aller assez rapidement au français qui grâce à ces constatations faites, à ces connaissances acquises peut se trouver « éclairé » aux yeux de nos élèves ; et, réciproquement aller de textes français au texte latin ou grec, qui est souvent de nature à aider la compréhension (on peut penser, par exemple, à l'étymologie) ou à répondre aux apories orthographiques.

On peut ici rappeler le préambule des programmes de LCA au collège (2009) :

« L'observation du fonctionnement des langues de formation et de culture que sont le latin et le grec, l'examen comparé du lexique, de la syntaxe, de la morphologie, le regard réflexif sur le langage qu'induisent ces pratiques, aident l'élève à comprendre et à apprendre sa propre langue, mais aussi la plupart des langues européennes ».

Le programme du lycée publié en 2007 ne disait pas autre chose :

« En lisant, en traduisant eux-mêmes et en confrontant un texte ancien à une traduction française, les élèves s'interrogent sur la syntaxe et la morphologie latines et grecques en même temps que sur celle du français contemporain. Ils affermissent ainsi leur maîtrise de la langue française. »

Il est donc nécessaire que les élèves, collégiens comme lycéens, soient rendus conscients de ce qu'ils peuvent trouver, en lisant quelques lignes de latin ou de grec, pour améliorer et enrichir leur connaissance du français et qu'ils n'oublient pas, sous la conduite de leur professeur, de chercher dans les documents de l'antiquité de quoi mieux comprendre et apprécier le lexique, la syntaxe de leur propre langue.

Principes et méthodes :

Le principe du va-et-vient entre langue de culture et langue de réception étant accepté, on associe autant que faire se pourra l'apprentissage du lexique latin ou grec (ou de la grammaire ou syntaxe de ces deux langues) à l'enrichissement progressif du français.

On n'hésitera pas à privilégier la découverte de ces éléments à partir de la lecture de textes qui entrent dans la séquence de LCA. Les activités trop ponctuelles ou décrochées, même si elles sont possibles (à dose restreinte), sont souvent source de dispersion et présentent moins d'efficacité.

La découverte du lexique constitue souvent la première des approches d'un texte latin ou grec. Le professeur aura intérêt à partir des mots transparents pour cerner le sens global. Une intéressante dialectique entre le sens latin ou grec et le sens correspondant en français peut être observée. Des écarts sont à remarquer. L'étude étymologique ou sémantique permet enfin d'enrichir le vocabulaire français. Chaque mot ayant une histoire, les élèves latinistes ou hellénistes sont les premiers à prendre conscience d'une évolution - des sens nouveaux succèdent au sens premier- mais aussi de l'importance du contexte.

Du point de vue de l'orthographe, l'étude de la formation des mots, l'articulation du radical et des affixes peuvent aider l'élève à justifier un certain nombre de phénomènes et à éviter de nombreux pièges ou approximations. L'orthographe et la sémantique se complètent : illustrer signifie d'abord éclairer, avant de s'éclairer davantage : donner du lustre, du brillant, de l'éclat.

Si les élèves ont souvent un goût et une curiosité pour les mots complexes ou rares (c'est une curiosité qu'il n'y a pas lieu de censurer si on la cultive sans excès), il est également indispensable qu'ils connaissent le sens et l'orthographe de mots simples ou usuels, et qu'ils puissent justifier des expressions ou des tours très souvent empruntés à la rhétorique classique.

Ainsi, que ce soit sous une forme traditionnelle ou ludique (jeux étymologiques, cartes heuristiques, etc.) les élèves peuvent employer des notions ou concepts à bon escient, et acquérir plus d'aisance dans le maniement du français.

G. Lehmann, IA-IPR, académie de Toulouse

Résonances pédagogiques –Lexique, syntaxe, orthographe

Exploiter le lexique des textes latin et le réinvestir : du repérage à l'acquisition. Le vocabulaire du blâme (Proposition de l'académie de Toulouse)

Objectifs

Le contact privilégié avec les langues anciennes permet de mieux comprendre et de mieux apprécier² la richesse de la langue française. Grâce au cours de LCA, les élèves entretiennent un rapport plus étroit avec leur langue maternelle, ce qui contribue à en améliorer la maîtrise. En effet, ils perçoivent l'héritage lexical que leur transmettent le latin ou le grec. L'apprentissage du lexique en LCA facilite la perception des nuances de la langue, l'identification des familles de mots (phénomènes de préfixation / suffixation) et favorise ainsi l'enrichissement du vocabulaire français. Il s'agit, de ce fait, de découvrir le lexique en contexte, de façon cohérente et progressive dans le cadre de l'étude des textes de la séquence, puis de se l'approprier au cours des différentes activités et enfin de le réinvestir dans l'expression écrite et orale.

Liens avec le programme et niveau(x) de classe concerné(s) :

L'action proposée ci-dessous concerne la **classe terminale** en latin dans le cadre de l'entrée : « Conflit de valeurs et mutations culturelles » et plus précisément la notion de décadence.

Présentation de l'action

Nous avons choisi d'aborder le vocabulaire du blâme dans des textes qui dénoncent des comportements scandaleux, contraires aux valeurs du *mos majorum*.

Tout d'abord, on se propose de lire un extrait non traduit du discours de Postumius alertant les sénateurs sur le danger des Bacchanales, présenté par Tite-Live au livre XXXIX de son ouvrage *Ab urbe condita*. Les élèves repèrent dans un premier temps les mots transparents pour cerner le sens global en reconnaissant facilement les termes qui sont à l'origine de mots français. De cette première approche, ils déduisent que l'orateur met l'accent sur le lexique du mal : « *numquam tantum malum in re publica fuit, nec ad plures nec ad plura pertinens. Quidquid his annis libidine, quidquid fraude, quidquid scelere peccatum est, ex illo uno sacrario scitote ortum esse.* »

Le français éclaire ainsi le latin, mais il est intéressant de remarquer les écarts entre la signification du mot latin et celle du mot dérivé. Par exemple, si le premier sens de *libido*, inis est « envie, désir » comme en français, le second correspond à l'idée de dérèglement, de débauche, d'excès, signification que l'on retrouve dans l'adjectif « libidineux ». L'adjectif « scélérat », quant à lui, reprend grâce au latin la violence du nom latin *scelus, eris* : crime, forfait, attentat. L'approfondissement du sens des mots latin révèle donc toute la richesse de l'étymologie.

Lors d'une séance ultérieure, consacrée à la traduction d'extraits des chapitres XI et XII de l'œuvre de Suétone, Vies des douze Césars, les élèves remarquent d'emblée que la plupart des verbes sont à la 3^{ème} personne du singulier du parfait de l'indicatif, dont Néron, jamais nommé dans cet extrait, est le sujet. Cette étude de l'énonciation fait apparaître que Néron est l'instigateur et le metteur en scène de *ludi* indécents, incongrus et symboles de sa mégalomanie. De plus, la traduction du texte et l'attention portée aux verbes mettent l'accent sur un lexique particulièrement intéressant puisque tous comportent des préfixes. On demande aux élèves de relever dans un tableau à 4 colonnes, les formes verbales (a), le préverbe et son sens primitif (b), le verbe, auquel le préverbe a été ajouté, avec sa signification (c), le sens final du verbe qui se trouve dans le texte (d). Par exemple dans ce passage : « *Juvenalibus senes quoque[] recepit ad lusum. Circensibus [] commisitque etiam camelorum. Ludis [] susceptos [] sustinuerunt.* », les élèves repèrent les préverbes « *re-, cum-, subs-* » ajoutés aux verbes : « *capio, mitto, teneo* ». Ils trouvent ainsi plus de 25 formes verbales comportant un préverbe.

Ce travail de traduction est également facilité par une autre activité qui consiste à classer les prépositions présentes dans le texte, sous forme tabulaire selon qu'elles régissent l'accusatif ou l'ablatif. On demande donc aux élèves de chercher le sens de la préposition à l'aide d'un dictionnaire et de donner le sens final qu'elle prend dans le texte avec le mot qu'elle régit : par exemple « *ad lusum* » afin de, pour, construite avec le supin à l'accusatif elle conserve son sens final : pour le jeu, ou bien « *per omnes dies* » : à travers, pendant, prend ici le sens de « de jour en jour », « *e fastigio* », « du haut de » l'avant-scène, « *e* » régit l'ablatif CCL sans mouvement. Les élèves ne manquent pas

de remarquer que les prépositions qui régissent l'ablatif expriment une notion de lieu sans mouvement alors que celles qui régissent l'accusatif indiquent un déplacement spatial ou temporel. Au-delà de cette révision des fondamentaux, l'activité a permis de visualiser l'orchestration décadente à laquelle se livre Néron.

En outre, l'activité de mise en voix du discours de Postumius fait ressortir l'expressivité de la syntaxe. Dans ce passage qui s'appuie sur des oppositions de termes : « *Nunc illi uos singuli uniuersos contionantes timent: iam ubi uos dilapsi domos et in rura uestra eritis, illi coierint, consultabunt de sua salute simul ac uestra pernicie: tum singulis uobis uniuersi timendi erunt.* », les élèves s'aperçoivent que les rôles s'inversent : l'isolement des membres de la secte et leur peur des citoyens réunis en assemblée aboutit à la situation opposée : ce sont maintenant les citoyens qui sont en position de faiblesse face au nombre des ennemis dont il faut craindre l'offensive. Ils se rendent compte que le jeu des antithèses et des parallélismes sert à rendre le discours plus percutant.

L'exercice du commentaire ne manque pas d'intérêt non plus si l'on veut dégager les ressources lexicales, syntaxiques et stylistiques d'un texte. En étudiant la progression des verbes : « *ortum [est]* » ; « *crescit et serpit* » ; « *jam majus est* », les élèves perçoivent la dramatisation opérée par l'orateur : il signale en effet, par la métaphore filée de l'invasion, une avancée insidieuse de l'épidémie, toujours plus préoccupante.

Enfin, des activités ludiques qui permettent une réelle manipulation, et des exercices plus codifiés, comme l'écriture d'invention, viennent parachever l'acquisition de vocabulaire.

Le corpus

Extraits de Tite-Live, Ab Urbe condita, XXXIV (loi Oppia)

Extraits de Tite-Live, Ab Urbe condita, XXXIX (le scandale des Bacchanales)

Extraits de Suétone, Vies des douze Césars, XI-XII

Extraits de Salluste, De Catilinae conjuratione, IX à XII (la décadence romaine)

Focus

Chacun des textes vus précédemment a donné lieu à des activités destinées à faciliter l'apprentissage du vocabulaire rencontré.

1. Par exemple, suite au texte de Tite-Live (discours de Postumius) que les élèves ont découvert, des jeux étymologiques leur sont alors proposés pour fixer le lexique. Ces jeux peuvent prendre la forme notamment de cartes heuristiques. Autour de *malum, i*, les élèves notent les ramifications suivantes : malice et malicieux [de *malitia, ae, f* : méchanceté] ; malin, igne [de *malignus, a, um*] ; médire [de *maledicere*] ; maléfice [de *maleficium*], mais aussi malfaisant, malheur, maladie, etc.

On peut inventer également un portrait chinois des vices et des vertus avec des propositions du type : « Si cet adjectif immoral qualifiait une maladie, il signifierait « dangereux pour la santé, pour la vie ». [Réponse : pernicieux.] / « Si cet adjectif bienfaisant caractérisait un remède, il serait profitable. » [Réponse : salutaire.]

Des citations d'auteurs à trous peuvent être enfin complétées, les élèves disposant d'une banque de mots latins issus des textes de la séquence. Ainsi, à partir de « *pravus, a, um* », de « *scelus, eris* » et d'« *impius, a, um* », les élèves pourront découvrir l'intégralité de trois maximes : depuis La Bruyère (« Les vices partent d'une dépravation du cœur ») jusqu'à Voltaire (« Le courage n'est pas une vertu, mais une qualité commune aux scélérats et aux grands hommes ») en passant par Vauvenargues (« L'impie endurci dit à Dieu : Pourquoi as-tu fait des misérables ? »).

Des sujets d'invention complètent cette approche des enjeux du texte : soit les élèves sont invités à pasticher le style du discours de Postumius, retranscrit par Tite-Live, en abordant un scandale contemporain, soit ils modifient la visée du texte, en célébrant l'affaire des Bacchanales au lieu de la condamner, ce qui implique une recherche de termes latins mélioratifs (thème) qui se subsisteraient aux termes dépréciatifs.

L'évaluation peut enfin consister en la lecture d'un extrait du Discours sur la misère de Victor Hugo où les élèves doivent reconnaître les procédés oratoires hérités du latin.

2. Concernant le texte de Suétone, les élèves élaborent deux cartes heuristiques, l'une autour des racines des verbes *specto* et *specio*, avec le sens de « regarder », l'autre à partir du mot : *circus* : par exemple les mots dérivant de *circum* : circonvolution, circonférence, etc.

Des jeux étymologiques sous forme d'énigmes exploitent les verbes du texte : par exemple « Je suis le verbe composé d'un préverbe signifiant « dessus, sur » et d'un verbe signifiant « s'asseoir » qui suis-je ? *super-sideo* (je suis assis sur) ». Ce jeu permettra aux élèves à la fois d'apprendre les verbes et leurs composés et les préverbes qu'ils peuvent retrouver en composition avec d'autres radicaux.

Les élèves peuvent aussi inventer un jeu sous forme de puzzle composé, d'un côté, du groupe de prépositions et de l'autre celui des mots à l'accusatif ou à l'ablatif avec lesquels elles sont construites dans le texte. Les élèves devront alors associer la préposition avec le cas qu'elle régit.

On peut également leur proposer des portraits chinois pour trouver des verbes français composés des prépositions qu'ils viennent de relever à partir du sens étymologique de la préposition. Exemple « je suis la préposition qui signifie « vers, à » ajoutée au verbe qui signifie « laisser aller » je suis : « admettre ». On peut ainsi faire de même pour *per-durer*, *inter-venir* » etc.

L'évaluation peut consister en l'écriture d'un article de journal dans lequel les élèves devront présenter les jeux institués par Néron dans notre texte, mais du point de vue de l'empereur cette fois-ci, en réutilisant le lexique appris.

Mme Ferraroni Josiane, Lycée Alain-Fournier Mirande (32)

Mme Poles Laurence, Lycée Berthelot Toulouse (31)

Autour d'une thématique, lexique latin, lexique français : l'habitat (Proposition de l'académie de Toulouse)

Objectifs

Mettre en résonance lexique latin et lexique français autour d'une thématique : l'habitat.

Utilisation de dictionnaires de langue française et latine.

Liens avec les programmes

Latin : vie privée, vie publique : exemple « *insula* » ;

Français : le vocabulaire de l'île.

Histoire-Géographie et Histoire des arts : la ville médiévale.

Niveau (x) de classe concerné(s)

Adapté à une classe de 5^{ème}, en particulier les élèves qui peuvent rencontrer des difficultés dans la maîtrise de la langue française.

Présentation de l'action : Lire une image

Support : **aquarelle de Peter Connolly : scènes de la vie quotidienne à Rome.**

1. Établissement d'une liste de mots avec les élèves en lien avec l'image ; classement en champs lexicaux (ex : le bâti ; hygiène, sale, pauvre...).
2. Recherche de l'étymologie des mots par groupes (soit l'enseignant a proposé l'orthographe correcte, soit il laisse les élèves résoudre leurs difficultés orthographiques).
3. Reprise par l'enseignant et définition d'un corpus de mots latins : « *aqua* », « *populus* », « *fons* », « *pauper* », « *immobilis* ».
4. Trouver des mots dérivés (possibilité de développement en carte heuristique)

Le mot « *insula* » :

1. Trouver l'intrus dans une liste de mots donnée par l'enseignant : « péninsule », « insulaire », « île », « insurmontable », « isolé ».
2. Mise en commun avec proposition de définitions par les élèves et / ou réflexion orthographique (ex. « île », « isla », « isola », « island », « Insel », et le curieux « Isola 2000 » en pleine montagne...)
3. Retour à l'image appareillée pour accueillir une légende (par défaut, « *insula* » reliée à « l'immeuble »).

Petites îles dans l'espace de la ville :

Support : plan d'une cité médiévale (selon patrimoine local) ;

Introduction du mot « îlot », mise en relation avec le plan d'une cité médiévale.

Prolongements : En fonction du temps et du niveau du groupe, on peut introduire la notion de « *domus* » et travailler sur un plan de Rome : « Dis-moi où tu habites, je te dirai qui tu es... ».

Support : Titus Flaminus, La Fontaine aux Vestales, J.-F. Nahmias.

Traduction d'un texte à trous :

Support : Juvénal, Satire III, v. 197 à 202 ; démarche :

1. Trous : « *incendia* », « *aquam* », « *fumant* », « *ardebit* », « *pluvia* » ;
2. Etymologie : lien « *ardebit* », « ardent » (sens propre ; sens figuré) ; possibilité de retourner à « *ardor* » en utilisant le dictionnaire latin.
3. Extraits (textes et traductions) de la même satire (rustines sur les logements, insécurité, hygiène...)

Synthèse sous forme de sujet d'invention :

Support : extraits de films : série « Rome » (promenade dans une « insula » puis arrêt sur image) ; démarche : dialogue à rédiger en exploitant les mots sur les immeubles notés au tableau. Exemple de consigne : vous êtes l'un des personnages de l'extrait de la série ; vous dites à votre compagnon tout ce que vous savez sur les immeubles à Rome. (4 à 5 lignes maximum)

Prolongements : support : lecture de *Quo Vadis* et / ou visionnage d'un extrait du film : incendie de Rome attribué à Néron ; piste de travail : réflexion sur le rôle de l'incendie en général dans l'urbanisme à Rome.

Corpus

Aquarelle : Peter Connolly, *Scène de la vie quotidienne à Rome*.

Juvenal, *Satire*, III.

Nahmias J.-F. *Titus Flaminus*, tome 1, *La Fontaine aux Vestales*, Albin Michel jeunesse, 2003

Sienkiewicz Henryk, *Quo Vadis* ; *Quo Vadis*, film de Mervyn LeRoy, 1951

Rome (HBO Entertainment, en association avec la B.B.C.)

Hourlier Fabrice, *Le destin de Rome*, téléfilm en deux parties, dialogues écrits en français, traduits et dits en latin (pour les quelques scènes en grec, c'est le grec moderne qui a été choisi), 2 DVD, Arte

Plan de Rome, Maquettes du Museo della Civiltà Romana : <http://fr.museociviltaromana.it/>

Plan de Rome, restitution virtuelle réalisée par l'Université de Caen et l'Institute for Advanced Technology in the Humanities, Université de Virginie : <http://www.unicaen.fr>

Mullally Evelyn, *Guide de Paris au Moyen Age*, Ed. du Patrimoine, 2011

Carte d'une ville médiévale

Focus

Latin « thérapeutique » ou « au service du français » : ce type d'enseignement du latin a pour objectif de s'appuyer sur la culture humaniste pour mieux s'appropriier sa propre langue. Il va donc s'adresser en priorité aux élèves curieux de découvrir la culture latine et qui veulent progresser dans la maîtrise de la langue française.

Utilisation de la pédagogie de l'erreur, comme levier de progrès.

Appropriation de l'environnement audio-visuel et multimédia (sous condition de possibilités matérielles).

Palmira Alcazar-Jolly, Collège Irène Joliot-Curie, Fontenilles ; Marie Gottié-Zimmerlin, Collège Public, Rieupeyroux ; Véronique Lagarenne, Collège Gambetta, Cahors



LCA – Langues vivantes

Fondements - Mieux maîtriser les langues vivantes grâce à l'étude du Latin et / ou du Grec

En superposant en filigrane une carte de l'empire romain du II^e siècle après Jésus-Christ, et une carte de l'Europe du XXI^e siècle, on peut visualiser de façon saisissante la grande similitude, pour ce qui concerne l'étendue et les limites, de l'espace romain et de l'espace européen, et partant, prendre une première mesure de l'héritage antique ; puis, enrichissant les cartes d'éléments successifs, on y repère d'autres ressemblances et subsistances : tracés des voies de communication, implantation et structure des villes, architecture civile, militaire et religieuse, institutions politiques, dissémination des vestiges de l'urbanisation romaine. Mais c'est lorsque l'on aborde cette comparaison sur le plan linguistique que l'on peut le mieux percevoir l'importance de l'héritage romain. On observe d'abord une répartition à peu près égale en étendue et en nombre de locuteurs des sphères romanes et germaniques dans l'Europe actuelle, qui pourrait laisser penser à première vue que le latin n'a essaimé que dans sa partie méridionale et occidentale, c'est-à-dire dans les pays de langue dite latine. Mais les limites de l'imperium romanum s'étendaient au-delà, englobant également le sud de la Grande-Bretagne jusqu'au mur d'Hadrien, le sud de l'Allemagne, une partie de l'Europe centrale, et enfin le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord.

De fait, les deux langues principales en nombre de locuteurs du groupe germanique, que sont l'anglais et l'allemand, sont elles-mêmes imprégnées plus qu'on ne le croit par la langue latine - et, dans une mesure bien plus réduite, grecque - en raison de plusieurs facteurs qui se sont succédés ou accumulés en vingt siècles d'histoire : occupation romaine, position limitrophe avec les pays de langues latines, échanges commerciaux et intellectuels, emprunts aux termes français, italiens et espagnols dérivés du latin, création de termes techniques fabriqués sur des racines ou des mots grecs et latins prenant le plus souvent une dimension internationale. Ces échanges très féconds ont été favorisés et amplifiés par un enchaînement quasi continu de facteurs historiques : empire de Carolus Magnus (appelé Charlemagne dans les livres d'histoire français, et Karl der Grosse dans les livres d'histoire allemands), expansion progressive en Europe centrale du Saint Empire Romain Germanique (en latin *Sacrum romanum Imperium Nationis germanicæ* ; en allemand *Heiliges römisches Reich deutscher Nation*), courant humaniste de la Renaissance, siècle des Lumières, Révolution industrielle, construction de l'Union européenne, mondialisation. Ajoutons les coups d'accélérateur qu'ont donnés à ces échanges la diffusion du livre, l'accélération des communications, et plus récemment l'avènement de l'ère internet.

Un tel panorama, même rapide et schématique, permet d'expliquer la grande perméabilité des langues européennes entre elles. C'est pourquoi **le phénomène de l'intercompréhension** se vérifie particulièrement sur notre continent : l'intercompréhension est le terme qui désigne le fait qu'un locuteur dispose, pour comprendre partiellement une langue qu'il n'a jamais apprise, de connaissances linguistiques que lui ont apportées l'étude et a fortiori la maîtrise d'une –ou plusieurs – langue (s) tierce (s). Ainsi l'apprentissage de l'anglais sera facilité par la connaissance de l'allemand, ou réciproquement, celui de l'espagnol sera facilité par la connaissance de l'italien, ou réciproquement. Or le latin, du fait de son statut de langue-mère, constitue 80% des langues latines, qui sont parlées par environ 200 millions de personnes en Europe et 900 millions dans le monde ; en outre le latin entre pour 28% du lexique de la langue anglaise, sans compter les termes anglais

empruntés à des mots étrangers, essentiellement français, eux-mêmes dérivés du latin ; enfin le Dictionnaire Duden (l'équivalent allemand de notre Robert ou notre Larousse) ne recense pas moins de 24000 mots d'origine latine dans la langue allemande.

On comprend dès lors que le latin est tout simplement la langue pivot – on pourrait dire en un terme néo-latin récent « l'interface » - de la grande majorité des langues européennes, et par conséquent le meilleur moteur de l'intercompréhension. Et il ne faut pas négliger le grec, dont la place est quantitativement bien plus réduite, sauf dans les termes techniques, mais qui a procuré bien des mots-clés, des mots fondateurs, adoptés par la plupart des langues de notre continent, comme musée, lycée, politique, académie, ou gymnase. Enfin l'étude du latin et du grec oriente nécessairement vers l'étymologie comparée, qui éclaire cette intercompréhension par l'apport des racines indo-européennes, et nous invite à rapprocher nos langues latines et germaniques du sanskrit, du persan, et surtout des langues slaves si importantes dans l'Est de l'Europe.

On comprend ensuite que l'étude du latin et l'étude du grec, passionnantes pour elles-mêmes, et dont l'utilité est communément admise pour la maîtrise de la langue française, compétence 1 du socle commun de connaissances et de compétences, sont un auxiliaire extrêmement précieux pour la maîtrise des langues étrangères d'Europe, parlées peu ou prou, comme langue première ou seconde, par la moitié de l'humanité. Cette maîtrise constitue la compétence 2 dudit socle commun, et aussi la seconde compétence des huit compétences-clés définies par le Conseil de l'Europe. Il s'agit donc de ne pas opposer langues anciennes et langues vivantes, mais au contraire de souligner leur très féconde complémentarité ; c'est pourquoi il est indispensable et crucial de faire dans la pédagogie au quotidien la démonstration de l'apport fondamental et irremplaçable du latin et du grec pour l'apprentissage des langues vivantes, en multipliant les allers-retours et les comparaisons.

En guise de conclusion sur la place primordiale que confère au latin et au grec leur statut de langues non parlées et qui sont non seulement apparentées mais parentes, voici un extrait de la définition de l'intercompréhension proposée par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (site du ministère de la culture) :

L'intercompréhension entre les langues, qu'est-ce que c'est ?

Lire les journaux italiens, espagnols ou portugais, sans parler ces langues ? Comprendre les indications que vous donne un Espagnol à Madrid, renseigner un Italien à Paris, chacun parlant sa propre langue ? C'est possible avec l'intercompréhension entre langues apparentées. Dans cette méthode d'apprentissage des langues, l'effort de communication se concentre sur des compétences de réception de la langue étrangère (lire, écouter) et met entre parenthèses les compétences de production d'une langue étrangère (parler, écrire).

En somme, on pourrait ainsi résumer l'intercompréhension entre langues : « Je comprends la langue des autres, sans être en mesure de la parler. C'est pourquoi, quand j'échange avec eux, je leur parle ma langue et je comprends la leur. » (<http://www.dgflf.culture.gouv.fr>) :

Principes et démarches

De même qu'un professeur de lettres songe fréquemment dans un cours de français à solliciter les connaissances des latinistes, il faut qu'en cours de latin et de grec il sollicite et valorise les connaissances en langues vivantes des élèves du groupe, et qu'il s'appuie sur le phénomène de l'intercompréhension décrit plus haut.

Il ne s'agit naturellement pas de transformer le cours de LCA en un enseignement de linguistique ou de phonétique historique et comparée. En outre les éclairages qu'apportent les mises en relation des langues vivantes et anciennes doivent être choisis, dosés et adaptés en fonction du niveau d'apprentissage. L'essentiel est de songer à rendre les élèves sensibles, de la 5ème à la Terminale, à la perméabilité des langues en proposant des activités multilingues régulières et courtes, qui soient constamment en lien avec les situations de lecture sous des formes variées et avec toutes les exploitations dont elles font l'objet :

- lectures complémentaires comparées en plusieurs langues
- activités de traduction intégrant la comparaison de traductions en différentes langues
- commentaires stylistiques et culturels liant faits de langue et de civilisation
- acquisitions et enrichissements lexicaux

- explorations étymologiques
- projets pédagogiques liant LCA et langues vivantes

Gilbert Guinez, IA-IPR, académie de Strasbourg

Les langues anciennes comme clés des langues - La création d'une conscience linguistique chez l'élève.

Le 11 février 2013, le pape Benoît XVI a annoncé sa démission en latin. L'ensemble des médias a tu pudiquement un détail : personne n'a compris de quoi il était question, et il a fallu la réponse du cardinal Sodano pour comprendre le sens du discours pontifical : il n'y a évidemment plus de contact avec un latin oral, une langue latine vivante capable d'annoncer une nouvelle planétaire. Mais il y a de moins en moins, même parmi les élèves qui étudient le latin, de contact avec la langue, de confrontation avec son fonctionnement. En effet, la lente érosion du nombre d'élèves fréquentant les cours de latin au collège ou au lycée a poussé les concepteurs des programmes pour attirer les élèves à insister sur la culture antique et la civilisation et ce n'est pas un hasard si la discipline aujourd'hui s'appelle « Langues et cultures de l'Antiquité ». Mon propos n'entend pas revenir sur la valeur d'un enseignement à forte valence culturelle vu l'importance que la culture de l'Antiquité peut avoir pour un élève qui étudie l'histoire ou la littérature mais aussi s'il se destine à des études plus scientifiques, il vise à essayer de proposer quelques pistes complémentaires pour que les élèves puissent se confronter avec profit aux langues de l'Antiquité. En effet, au collège, la préférence des élèves pour la « civilisation » a eu pour conséquence à la fois un contact moindre avec la langue, les textes abondamment appareillés disparaissant sous les notes diverses, et une relative renonciation aux exercices de traduction et de lecture. Si bien que les élèves arrivés en troisième ont l'impression de n'avoir pas appris grand-chose, constatent qu'ils ne savent pas comprendre un texte même élémentaire en langue originale, et se décident à aller voir ailleurs à l'entrée en seconde.

L'objectif de l'apprentissage du latin et du grec dans l'enseignement secondaire s'est donc élargi à la culture, à la lecture de textes en traduction, à l'histoire, mais paradoxalement l'objectif d'apprentissage de la langue s'est fortement réduit. Il en résulte, même au lycée où l'épreuve du baccalauréat régule les apprentissages, des pratiques de bachotage (apprentissage de traductions par cœur etc..) qui nuisent à un véritable apprentissage linguistique et une peur de la confrontation avec la langue.

Ainsi, l'apprentissage de la langue dans son fonctionnement est le parent pauvre des études de langues et cultures de l'Antiquité alors que l'on continue à enseigner la grammaire, comme un prêche dans le désert. En ayant observé les pratiques de classe, l'évolution des programmes et les manuels proposés, je suis persuadé depuis pas mal de temps que la didactique de la langue ancienne a peu évolué malgré l'évolution du public et des savoirs dispensés et requis au collège comme au lycée. Les manuels eux-mêmes sont certes plus attrayants, mais proposent en fait depuis des dizaines d'années les mêmes méthodes : les éditeurs ne comptent pas sur le latin pour arrondir leurs ventes, et n'ont pas envie de faire trop d'efforts d'inventivité pour proposer des voies nouvelles, trop risquées, pour un rapport qualité/prix exorbitant. Il en résulte toujours le même schéma épuisant, un texte prétexte, des exercices de grammaire, un encart grammatical ou syntaxique et quelques bribes d'informations culturelles : apprendre une langue, ce n'est plus cela.

L'apprentissage de la langue ne propose jamais un contact réel avec la réalité linguistique du latin ou du grec, mais une approche descriptive, figurée aider à l'exercice roi, aujourd'hui presque disparu du secondaire, la version. Même si la lecture de plus longs textes en langue fait partie des exercices préconisés aujourd'hui, les professeurs osent peu se lancer, par peur d'effrayer les élèves, mais par crainte aussi de se confronter eux-mêmes à des textes qu'ils redoutent de ne pas maîtriser. L'apprentissage de la langue se réduit donc exclusivement à un apprentissage grammatical morphologique et syntaxique, et selon des méthodes surannées qui ont disparu des enseignements de Français ou de langue vivante.

Les programmes ont beau recommander un contact direct avec les textes, d'une part le corpus proposé est insuffisamment large et ne couvre pas l'ensemble de la latinité chronologique : le Moyen Âge est évité, alors que des textes plus accessibles permettraient sans nul doute aux élèves de se familiariser avec la langue, les sites d'information en latin sont peu utilisés alors qu'ils existent depuis des années, et l'on continue de n'étudier exclusivement que le latin classique, celui qu'étudiaient nos pères et nos grands-pères, sans essayer d'élargir le périmètre de la latinité. Et ainsi on s'est privé d'un élément essentiel de l'histoire d'une langue, son évolution, ses variations, sa vie.

C'est que l'enseignement secondaire a oublié que le latin comme le grec ancien étaient des langues.

Le cas du Grec

Pour le grec, cette constatation est encore plus dommageable dans la mesure où le grec se parle encore. Mais tout se passe comme si le grec ancien et le grec moderne étaient deux langues différentes, comme le latin et l'italien, alors que le grec n'a pas cessé d'être parlé, même s'il a nécessairement évolué. La **révérence** à la langue ancienne conduit à ignorer totalement cette réalité-là qui concerne une douzaine de millions de locuteurs. La révérence à la langue ancienne avait déjà poussé les européens philhellènes à créer la langue savante en Grèce au XIXème siècle, car on avait l'impression que le grec parlé alors était une sorte d'avatar bâtard et vulgaire (le dhimotiki : δημοτική) de la langue noble alors qu'on voulait voir se construire une Grèce à l'image de celle de l'Antiquité. Ces débats d'ailleurs ne sont pas neufs et rappellent ceux des grammairiens anciens sur l'atticisme. A cela s'ajoutent des difficultés contingentes qui tiennent à la prononciation : la prononciation moderne du grec n'a rien à avoir avec notre prononciation scolaire, mais on oublie qu'elle a à voir avec celle du grec sous l'Empire romain (iotacisme ou αι prononcé é par ex.) ou à l'époque hellénistique (γϵ et γι prononcés ie et iy par exemple). Par ailleurs, aucun manuel de grec ancien ne fait l'effort de signaler les mots qui aujourd'hui font toujours partie du vocabulaire usuel grec, ce qui serait pourtant une indication simple, et compréhensible par les élèves, de la vivacité de la langue et de son actualité. Qui étudie le grec ancien à l'université pourrait aussi étudier l'histoire de la langue jusqu'à nos jours, et pourquoi pas la Katharevousa (langue savante : καθαρεύουσα) ce qui serait aussi un moyen de rendre au grec sa vie et son histoire, son parcours jusqu'à nous. Plus généralement, et peut-être moins idéalement, il serait peut-être intéressant d'enseigner aux élèves l'histoire de la controverse linguistique en Grèce depuis le XIXème siècle car celle-ci apprend beaucoup sur la relation au grec ancien, sur l'évolution des langues, leur vivacité et la valeur idéologique de certains choix linguistiques. A vouloir isoler le grec ancien dans sa version classique des Vème et IVème siècles av.JC, sans jamais ne parler que de manière incidente de son évolution, de ses variations, de la richesse de cette histoire, on prive les élèves de ce qui fait l'identité de cette langue et d'une histoire susceptible de les passionner.

La fossilisation de l'enseignement du grec, en se limitant au grec ancien et en niant son histoire, et en ignorant ce fait essentiel que le grec se parle aujourd'hui est bien **l'indice que l'enseignement des langues de l'Antiquité ne fonctionne pas comme un enseignement de langue, mais exclusivement un enseignement de langue appliquée à la lecture de textes bien circonscrits dans le temps, à l'exclusion d'autres c'est-à-dire d'un outil au total limité.** Dans l'esprit que je préconise, une étude linguistique et diachronique du grec aurait largement sa place en section européenne, avec une valence culturelle autrement plus profonde que ce qu'on fait aujourd'hui dans les collèges dans les dites sections. Puisque l'étude des langues anciennes aujourd'hui pose la question de leur utilité (les professeurs qui recrutent des élèves ne cessent de chercher des arguments, qui tour à tour s'épuisent un peu plus au fil des années) on peut affirmer que cette étude renouvelée du grec, mis en perspective historique et linguistique, a une utilité directe pour qui étudie les langues vivantes et leur évolution, et permettrait d'introduire chez nos élèves la notion de conscience linguistique que ni en langue maternelle ni en langue vivante nous n'arrivons à instiller dans l'enseignement, c'est-à-dire le fonds nécessaire à l'apprentissage de toute langue. Voilà l'enjeu essentiel aujourd'hui des langues anciennes : en tirant leur célèbre ouvrage, « *L'avenir des Langues, repenser les humanités* » Pierre Judet de la Combe et Heinz Wismann posaient exactement l'enjeu des langues et cultures de l'Antiquité aujourd'hui.

Le cas du latin

Le latin constitue un autre exemple, assez différent, permettant de construire chez nos élèves une conscience linguistique utile aujourd'hui, pour l'apprentissage des langues, enjeu essentiel de la vie du citoyen dans un monde global.

L'histoire du latin comme celle du grec d'ailleurs est l'histoire d'une langue parlée sur de vastes territoires, qui a évolué d'une manière différente selon les régions, mais qui a laissé des traces partout. Il en est de même pour le grec, qui sous l'occupation ottomane a continué de se parler mais qui dans un espace montagneux et peu accessible a connu de nombreuses variations dialectales qu'on a essayé d'unifier sous le nom de dhimotiki (langue populaire) au XIXème siècle, parce que le

territoire considéré était bien plus réduit que le territoire de la latinité : le grec, parlé dans l'Antiquité dans toute la méditerranée orientale, et dans l'Empire byzantin dans sa plus grande extension, a connu les vicissitudes de l'Empire byzantin détesté et a été évidemment dans bien des pays concurrencé par les langues locales, puis par le turc ou l'arabe, langue des dominants. L'aire linguistique grecque s'est au total réduite au territoire actuel de la Grèce, avec quelques îles et la côte turque (jusqu'à la « Catastrophe »).

La pérennité de la latinité s'explique pour des raisons différentes : le latin était bien sûr la langue des conquérants, mais la langue de conquérants envieux (au contraire des byzantins, plutôt impopulaires) qu'on a cherché à imiter plutôt qu'à détruire, les peuples barbares qui ont conquis Rome n'ont eu de cesse que d'imiter la vie à la romaine, dans une sorte de continuité mimétique. Par ailleurs, l'extension du catholicisme, dont le latin était le ciment, le travail des monastères, la transmission des textes, tout cela maintient au latin une certaine vivacité. Le modèle de l'Empire romain reste une référence (« Saint Empire romain germanique ») pour les barbares et un personnage comme Charlemagne n'a de cesse de se référer à la latinité : Eginhard son biographe imite Suétone lorsqu'il parle de son maître. Le latin reste aussi une référence pour la papauté installée à Rome, qui est le dernier avatar d'un pouvoir temporel sur la ville (Urbi) et spirituel sur le monde (Orbi), un avatar qui parle latin (encore aujourd'hui). Ainsi donc, le latin reste vivant longtemps dans le monde occidental (avec une littérature latine qui perdure jusqu'à la Renaissance au moins, et une langue scientifique qui au XVIIIème reste encore le latin). L'évolution des langues dans tous ces territoires où Rome a été présente fait du latin un lien souterrain, évident dans le domaine des langues romanes, car elles en procèdent directement, moins évident mais réel dans celui des langues germaniques. On le signale quelquefois aux élèves, mais en classe, on ne le met jamais en évidence on ne s'y attarde jamais, et surtout, on enseigne des langues singulières, en communiquant peu sur ce qui unit l'ensemble.

Nous avons souligné plus haut l'éloignement progressif des élèves de la langue, et le manque de contact récurrent. Il serait nécessaire de retisser des rapports directs avec la langue latine, qui passaient par d'autres vecteurs que la langue-pour-la-translation, des vecteurs linguistiques peut être plus que strictement grammaticaux. Il s'agit de montrer aux élèves que le latin peut être utile en fortifiant leurs connaissances linguistiques et alimenter voire enrichir leur aptitude à comparer le fonctionnement des langues qu'ils connaissent au fonctionnement du latin. Comparer des fonctionnements permet de prendre de la distance et envisager le latin comme langue, avec son épaisseur, et non plus comme ressource dans laquelle on puise pour traduire. En regardant le latin fonctionner comme une langue, en l'incluant dans la boucle des langues (sans distinguer langues vivantes, langues maternelles, ou langues anciennes, car toutes sont des langues et fonctionnent comme des langues : il est absurde par exemple de ne pas parler du français comme d'une langue vivante, par exemple), on lui donne une autre légitimité qu'une légitimité culturelle, une légitimité inscrite dans notre pratique au quotidien, l'ouverture au latin des sections européennes sera alors pleinement justifiée.

La langue à l'école est l'objet d'apprentissages cloisonnés, mais pas vraiment de réflexion globale car d'un côté (langue maternelle et langue ancienne) on étudie plutôt la grammaire, et du côté des langues vivantes, on essaie de mieux faire pratiquer les élèves la langue étudiée, sans vraiment inscrire les rapports entre les langues, l'observation raisonnée des langues dans les apprentissages : à chacun sa langue, à chacun son tuyau d'orgue. La situation du latin, à la racine des langues étudiées, lui donnerait pleine légitimité pour être ce vecteur commun. On ne fait jamais cas des élèves qui apprennent le latin, c'est-à-dire une langue de plus, comme des élèves capables ainsi de mieux apprendre d'autres langues, car le latin n'est pas abordé à l'école comme une langue qui s'est pratiquée et qui s'est parlée.

Ainsi, le rapport du latin aux langues romanes est effleuré (essentiellement des constatations lexicales), quant au rapport du latin aux langues non romanes, on n'en parle jamais. Ordre des mots, déclinaisons, lexique sont des éléments stimulants à relever pour faire prendre conscience du fonctionnement des langues en général et pour faire clarifier la notion de syntaxe. Aussi pourrait-on imaginer des typologies d'exercices ou de séquences fondées sur l'observation raisonnée des langues en regard du fonctionnement du latin.

Les pistes à explorer peuvent être diverses, citons pour mémoire des pistes en expérimentation à Grenoble dans le groupe Helios :

- Lecture d'un texte latin en s'aidant de la traduction en langue vivante (espagnol, allemand, anglais, italien) qui permet à l'élève de travailler par imprégnation, par comparaison, et d'observer des similitudes ou contrastes de formes, et accessoirement de progresser en langue ET en latin ;

- Travail sur un cas, le génitif par exemple, en observant la manière dont le complément du nom se construit en anglais, allemand, français, et latin, avec une focalisation sur les cas de génitif saxon.
- Travail de comparaison lexicale et étymologique sur certains adverbes de temps : hier aujourd'hui, demain, maintenant
- Travail sur les nombres, compter en grec, latin, et dans d'autres langues européennes.

Les pistes didactiques sont innombrables et **l'on peut sans doute imaginer un manuel « Le latin par les langues » qui aborderait l'étude par ce biais**. Nos élèves verraient immédiatement le profit à tirer du travail en latin dans l'apprentissage linguistique et enlèveraient au latin son statut de curiosité esthétique dans lequel le système le confine aujourd'hui, permettraient de sortir de la ridicule bataille picrocholine dans laquelle s'engouffrent les établissements : « latin contre sections européennes ». Cela suppose évidemment une formation réorientée et surtout un regard différent sur les apprentissages linguistiques : on assiste aujourd'hui à une concurrence entre les langues autres que l'anglais, à une grave difficulté de l'allemand pour se maintenir, parce que ce qui prévaut est une vision utilitariste et erronée de la langue. Dans une société de plus en plus ouverte où la pratique des langues (de plusieurs langues) est une nécessité, mais où l'école peine à suivre ces évolutions, à cause d'un enseignement des langues vécu en destins parallèles et non par mises en relation, l'enseignement du latin pourrait, devrait aider à tisser ces liens, à mieux comprendre comment fonctionnent deux ou trois langues, pour en faciliter l'apprentissage d'un bien plus grand nombre. Le latin à l'origine de l'avenir des langues, comme outil du futur.

Guy Cherqui, IA-IPR, académie de Strasbourg

Résonances pédagogiques

1. Pour des activités d'étymologie multilingue (proposition de l'académie de Strasbourg)

Objectifs

L'une des multiples vertus de l'étymologie, et non la moindre, consiste à « historiciser », c'est-à-dire à inscrire dans l'histoire des langues latin et grec, et ainsi à donner aux langues anciennes du sens, un sens, à inscrire latin et grec dans un panorama diachronique de l'histoire des langues pour en faire saisir la place majeure et fondatrice, originelle.

Longtemps le professeur de langues anciennes a eu tendance à se limiter à illustrer par la seule langue française une racine latine ou grecque. Pourquoi ne pas, de façon plus systématique, montrer le devenir de racines grecques ou latines dans d'autres langues que le français ?

L'apprenant pourra ainsi prendre conscience que les langues anciennes sont des langues mères qui se situent en amont des langues européennes d'aujourd'hui et pourquoi pas saisir aussi qu'elles sont en aval d'une langue plus ancienne encore, « grand-maternelle », l'indoeuropéen qu'il s'agit d'évoquer également.

Ces pratiques qui ont pour effet de créer des liens entre les langues anciennes et les langues modernes visent à ouvrir l'horizon linguistique des élèves et à mettre en lumière le réseau des langues comme un système formant un tout cohérent, une grande famille de langues...

Liens avec les programmes

Cf. Programmes de Langues et Cultures de l'Antiquité, BO n°31 du 27 août 2009 (pages 1 à 4)

- Mise en place d'un apprentissage qui « favorise et renforce aussi notablement la connaissance des langues étrangères » ;
- Adoption d'un « regard réflexif sur le langage » ;
- Mise en place de pratiques qui permettent d'« apprendre et de comprendre sa propre langue, mais aussi la plupart des langues européennes » ;
- Éclairer « les principales caractéristiques [...] des langues romanes ou de la plupart des langues européennes [...] par leur mise en perspective avec les langues de l'Antiquité. »

Niveau(x) de classe concerné(s)

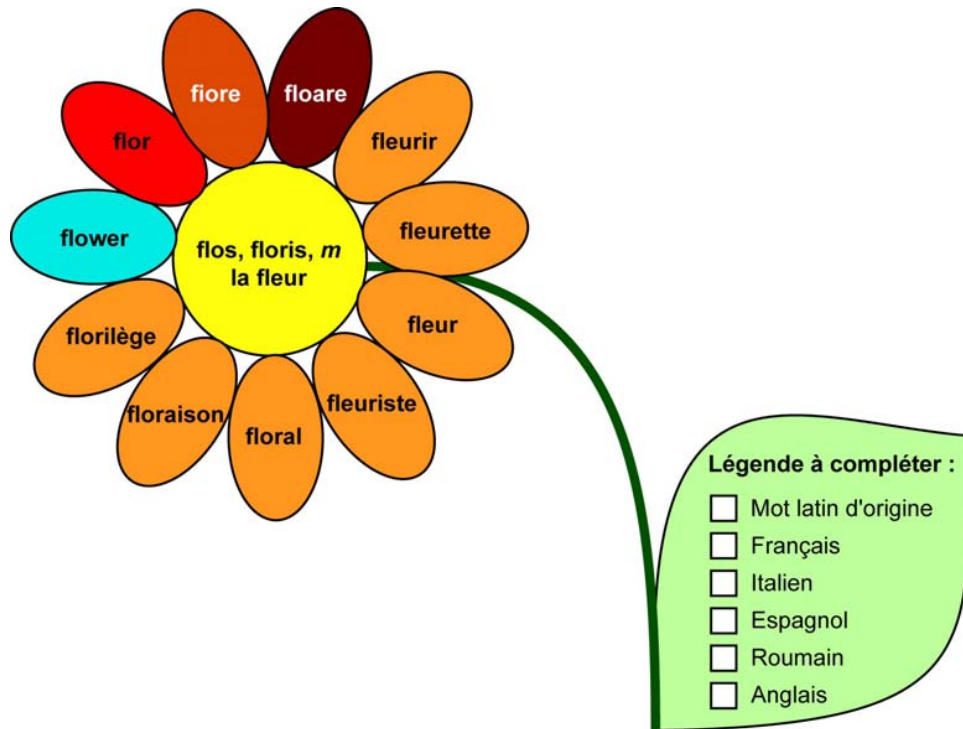
Collège. Tous niveaux (5^e, 4^e et 3^e en latin et 3^e en grec).

Présentation de l'action

• Création de schémas heuristiques : fleur ou pyramide étymologique

Le professeur fait de l'étymologie en représentant ou faisant représenter par les élèves dans un schéma heuristique la racine latine et ses dérivés français. Ce schéma sera une fleur ou un soleil par exemple. On prend l'habitude d'insérer dans ce schéma des dérivés italiens, espagnols voire des termes anglais ou allemands où la racine apparaît.

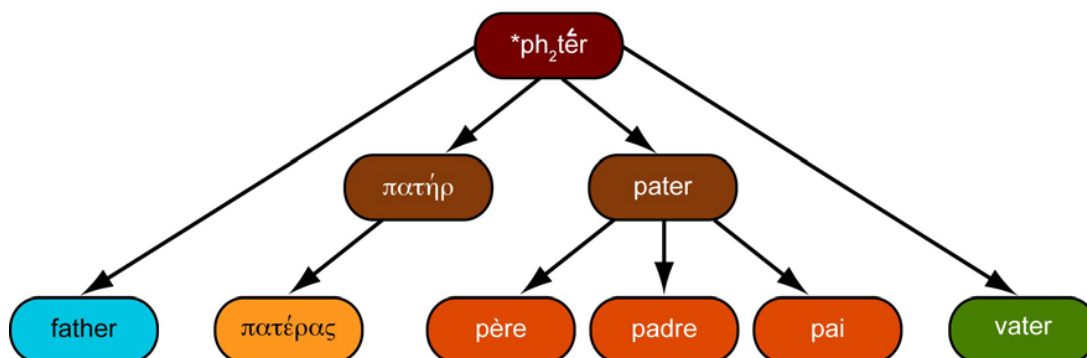
◦ Exemple a : flos, floris, m (fleur étymologique)



On peut imaginer un schéma heuristique intégrant l'indo-européen.

◦ Exemple b : autour de pater (pyramide étymologique)

Pyramide étymologique autour des mots clefs "pater" (latin) et πατήρ (grec)



Pistes d'activités à réaliser par les élèves :

- a. Création d'une fleur ou d'une pyramide étymologique à partir d'une racine donnée
- b. Coloriage des différentes cases à partir de la légende donnée
- c. Cases à compléter à partir de la légende
- d. Légende à compléter (couleurs ou langue)
- e. Ajout de cases avec d'autres langues...

Quelques logiciels gratuits de création de schémas heuristiques :

- Xmind
- Freemind
- SpiderScribe.net

Nota Bene : création possible dans Word également (par onglet « insertion » de « formes »)

• 2 - Création d'un tableau : du grec ancien au grec moderne (en passant par le latin et le français)

Les objectifs peuvent être multiples. L'idée est de créer des liens entre grec ancien et grec moderne, d'initier les élèves au grec ancien et/ou au grec moderne, ou encore de montrer les similitudes entre les racines grecques et les racines latines et le devenir des racines grecques dans les dérivés français.

Les termes de grec moderne proposés peuvent permettre la mise en place de rituels d'oralisation du grec moderne en cours de grec ancien. Il s'agit de se dire quelques mots simples dans le cadre du cours : se saluer, se remercier...

	Du grec ancien...	... au grec Moderne	Conversion en alphabet latin	Signification	... et au français	// Latin
1	ἡ ἡμέρα : le jour καλός, ή, όν : bon	καλημερα	kalimera	Bonjour	Ephémère / éphéméride Calligraphie	
2	καλός, ή, όν : bon	καλησπέρα	kalispera	Bonsoir	Callipyge	
3	ἡ νύξ, νυκτός : la nuit	καληνιχτα	kalinikhta	Bonne nuit	Nyctophobie (grec) Noctambule(latin)	Nox, noctis, f
4		παρακαλώ	parakaló	S'il vous plaît		
5		συγγνώμη	signómi	Pardon		
6	εὐχαριστέω-ώ : dire merci	ευχαριστω	efkharisto	Merci	Eucharistie	
7		Ευχαριστω πολύ	Efkharisto polí	Merci beaucoup		
8		χαρα	khara	La joie		
9		καλη ορεξη	kali orexi	Bon appétit		
10	ὁ χρόνος, ου : le temps	χρόνια πολλα	khronia polla	Bonne fête	Chronologie	
11	ὁ χρόνος, ου : le temps καλός, ή, όν : bon	καλη χρόνια	kali khroniá	Bonne année	Chronique	
12		με λένε	me léne	Je m'appelle...		
13	Καταλαμβάνω : saisir	δέν καταλαβαινω	dén katalavaino	Je ne comprends pas		
14		τι κανεις ;	ti kanis ?	Comment vas-tu ?		
15		τι κανετε ;	ti kanete ?	Comment allez-vous ?		
16		αντίο	antío	Au revoir		
17		τα λέμε αργότερα	ta léme argótera	A plus tard		
18	ναί	ναι	nai	oui		
19	ούχι	οχι	okhi	non		
20	σύν : avec ή φωνή, ής : son, voix, chant	σύμφωνη	símphoni	D'accord	Symphonie	
21	Καταλαμβάνω : Saisir	κατάλανα	katáлана	J'ai compris		

22		δεν ξέρω	den xéro	Je ne sais pas		
23	τήμερον	σήμερα	símera	aujourd'hui		
24	χθές	χθες	khthes	hier		
25	αὔριον	αύριο	ávrio	demain		
26		άσπρο	áspro	blanc	Aspirine	
27	εἶμί : je suis	εἶμαι Γάλλος	ímai Gállos	Je suis français		gallus

Piste d'activités à réaliser par les élèves :

- Compléter l'une ou l'autre colonne du tableau selon les objectifs choisis par le professeur (donner le tableau incomplet)
- Comparer alphabet du grec ancien et alphabet du grec moderne (après recherche B2i)
- Comparer la prononciation du grec ancien et du grec moderne
- Trouver d'autres dérivés français des racines grecques données
- Ajouter quelques lignes pour étoffer le lexique

Corpus

Mots-clefs des programmes de langues et cultures de l'Antiquité (latin et grec)

Cf. Programmes de Langues et Cultures de l'Antiquité, BO n°31 du 27 août 2009 (pages 12 à 26)

Focus

- Ce type d'activités permet de rationaliser les langues et leur histoire, de faire prendre conscience aux élèves de la notion de « familles de langue », d'éclairer les liens étroits qui unissent les langues du monde...

Carine Hassler, Collège Gambetta, Riedisheim

2. « Traduire un extrait des *Res gestae* d'Auguste : du latin aux langues vivantes et vice versa » (proposition de l'académie de Strasbourg)

Objectifs

Le lien entre langue latine et langues vivantes dans les Programmes de langues et cultures de l'Antiquité au collège (BO n° 31 du 27 août 2009) :

La lecture, pratiquée selon des modalités souples et diverses, ainsi que l'analyse et l'interprétation des textes authentiques, sont au cœur de l'apprentissage des langues de l'Antiquité. Grâce à la lecture des textes, l'élève apprend une langue et il découvre qu'elle est de façon privilégiée et multiple à l'origine de la nôtre ; cet apprentissage favorise et renforce aussi notablement la connaissance des langues étrangères, ainsi que la conscience d'une appartenance européenne.

L'observation du fonctionnement des langues de formation et de culture que sont le latin et le grec, l'examen comparé du lexique, de la syntaxe, de la morphologie, le regard réflexif sur le langage qu'induisent ces pratiques, aident l'élève à comprendre et à apprendre sa propre langue, mais aussi la plupart des langues européennes. Les étapes de la lecture et de la traduction l'initient à l'élaboration progressive du sens : l'élève acquiert ainsi des compétences de lecture et d'écriture transférables dans d'autres disciplines.

Savoir lire et comprendre un texte, c'est-à-dire élaborer du sens de façon progressivement autonome. Dépassant le simple déchiffrement mot à mot, la recherche de sens dans un texte latin ou grec met en jeu des compétences et des connaissances multiples et combinées : la maîtrise d'un lexique fréquentiel et d'une grammaire fonctionnelle, la compréhension du système de la langue et celle des enjeux littéraires et culturels qui font la particularité de chaque texte.

La lecture collective permet le repérage d'indices concrets, servant de points de départ aux hypothèses de sens ; l'élève constate que la lecture n'est pas simplement linéaire, mais qu'elle constitue une véritable enquête. Elle invite à un jeu de piste subtil, au terme duquel se découvre la cohérence générale du texte.

Qu'il s'agisse du lexique ou de la grammaire, les principales caractéristiques de notre langue, des langues romanes ou de la plupart des langues européennes s'éclairent par leur mise en perspective avec celles des langues de l'Antiquité.

Liens avec les programmes

Classe de troisième :

Thèmes et textes : Histoire et vie de la cité, La construction d'un empire « Auguste et le principat » et « Figures d'empereurs » (B0 n°31 du 27 août 2009)

Étude de la langue : cohérences du système flexionnel et du système verbal ; expression des circonstances.

Niveaux de classe à privilégier

Collège : 3ème (latin)

Présentation de l'action

L'action prend appui sur le passage des *Res gestae* où Auguste évoque l'*Ara Pacis*.

Le texte est donné aux élèves en plusieurs versions :

- épigraphique,
- sans espace entre les mots latins,
- en latin avec espace entre les mots,
- en plusieurs langues vivantes,

mais jamais en français.

Cette lecture vise 2 objectifs : surprendre et divertir les élèves et les rendre acteurs du cours et de la traduction :

- surprendre et divertir en confrontant les élèves à un texte illisible pour eux (le document épigraphique ; la version sans ponctuation et sans séparation entre les mots latins) et incompréhensible (le texte latin et les diverses versions en langues vivantes étrangères) ;
- rendre les élèves acteurs - et actifs durant toute la lecture – en s'appuyant sur une enquête collective, où interviennent les connaissances et compétences de chacun pour créer finalement ensemble le sens du texte des *Res Gestae*.

Si les premières hypothèses de lecture se font à partir du texte latin, la suite de l'enquête s'appuie essentiellement sur le lexique et un va-et-vient latin-LV : mots connus des élèves en LV et rapprochements faits entre mots latins et mots en LV.

Le travail sur le lexique ayant conduit à une interaction latin-LV et une nouvelle étape de la compréhension du texte, le « jeu » de compréhensions-traduction glisse tout naturellement vers d'autres indices de lecture : les outils de la langue qui viennent ainsi couronner l'enquête et dont la connaissance et l'emploi prennent toute leur valeur puisqu'ils permettent aux élèves d'accéder au sens précis du texte.

Corpus

Le dossier « De la pierre au clavier: l'épigraphie via l'informatique » est publié sur le site académique de Strasbourg : <http://www.ac-strasbourg.fr> (lien direct avec la rubrique : espace pédagogique, LCA collège)

Il comporte la présentation du document sur les *Res gestae* (pdf), un diaporama et le commentaire.

Focus

Le dossier « De la pierre au clavier: l'épigraphie via l'informatique » permet de travailler divers thèmes :

- le principat d'Auguste et / ou les figures d'empereurs
- l'architecture comme outil de propagande (en lien notamment avec l'épreuve d'Histoire des Arts) avec un focus sur l'*Ara Pacis*

Le travail sur la lecture et la traduction du texte latin à partir de traductions en plusieurs langues vivantes peut également être envisagé comme une recherche transdisciplinaire lors des cours de LV, en fonction des langues étudiées dans les établissements scolaires.

Le dossier cité ci-dessus ne comporte pas les références à l'iconographie, très riche, sur l'*Ara Pacis* et indispensable pour la compréhension complète du texte d'Auguste: elle est accessible sur l'internet.

Christine Rempp, Collège du Rhin, Drusenheim

3. Lexique multilingue (proposition de l'académie de Srasbourg)

Ce projet a pour point de départ le voyage des latinistes à Rome en avril 2013, mais a vocation aussi à être poursuivi, développé et enrichi sur plusieurs années (au moins durant le cursus de l'option latin au collège, de la cinquième à la troisième) et être ainsi un outil de culture européenne.

Le projet consiste à **créer et développer un dictionnaire multilingue**, dont le point de départ serait le latin, en associant, à partir de photographies prises par les élèves latinistes lors de voyages ou sorties pédagogiques (musées, sites archéologiques...), un mot latin à sa traduction ou son équivalent en français (langue usuelle de mes élèves),

en anglais

en allemand,

en italien (via un voyage à Rome, par exemple),

et /ou espagnol et roumain, par exemple.

Chaque page du dictionnaire comporterait la photographie d'un objet (élément de statue, de monument...) prise par un élève et accompagnée du mot latin pour le désigner et, en face des drapeaux des divers pays, du mot équivalent dans les langues vivantes représentées.

Le lexique latin aura au préalable été étudié dans les textes choisis en fonction des thèmes donnés, par niveau de classe, dans les Programmes de langues et cultures de l'Antiquité au collège (BO n° 31 du 27 août 2009).

Envisagé comme un projet [eTwinning](#), c'est-à-dire basé sur la collaboration de partenaires dans des établissements scolaires européens, il est également conçu pour un travail en interdisciplinarité avec les cours de LV.

On consultera le site des lettres des deux académies pour plus d'information sur ces expériences.

Christine REMPP, Collège du Rhin, Drusenheim

4. Langues vivantes et langues anciennes - Propositions de démarches (Proposition de l'académie de Grenoble)

Dans quelle(s) mesure(s) les langues anciennes peuvent-elles contribuer à l'apprentissage des langues vivantes et vice versa? Sur quel(s) élément(s) peut-on s'appuyer ?

Il faut s'appuyer sur les réflexions existantes en didactique des langues vivantes, et notamment ce qu'on appelle la didactique intégrée des langues qui vise à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire.

Ainsi, il faut éviter de confronter une multiplicité de langues, mais dans un établissement donné, prôner des moments d'étude, de réflexion, des démarches pédagogiques autour des langues étudiées effectivement par les élèves.

Exemple très simple : lorsqu'on étudie en français le système hypothétique (en 3ème), mettre systématiquement en perspective le système hypothétique en latin.

Quelques principes :

- S'appuyer sur les langues apprises à l'école ou sur les langues connues des élèves (notamment des élèves nouvellement arrivés en France (ENAF), ce qui à la fois leur permet d'apprendre mieux mais aussi d'être valorisés : exemple, système de graphie cyrillique et grec, ou roumain/latin/français ou portugais/latin/français etc...) et donc partir du connu pour aller vers le moins connu.
- Travailler les langues en même temps, ce qui implique un vrai travail interdisciplinaire et une manière d'intégrer le latin comme langue presque « vivante ».
- Faire des aller/retour entre la langue de scolarisation et toutes les langues étudiées par l'élève pour aller (au mieux) vers des pratiques d'éducation bilingue/trilingue.

Les domaines qui peuvent être explorés

Analogies de structures grammaticales des langues anciennes et de langues modernes (notamment en morphosyntaxe): ex., le système hypothétique français/latin/italien.

Travail sur le lexique comparé et les héritages.

Les langues anciennes contribuent à l'apprentissage d'autres langues modernes et apportent de nombreuses explications sur leur fonctionnement syntaxique. Le latin et le grec ancien peuvent contribuer à la didactique intégrée des langues et participer au développement compétences transversales nécessaires à l'apprentissage des langues (langue maternelle ou langue de scolarisation comprise): observation et découverte du fonctionnement d'une langue dans une

démarche qui prend la langue comme objet ; mobilisation de la réflexion par l'analyse, la comparaison, la catégorisation par rapprochement, volontaire ou spontané, avec la langue maternelle et les autres langues vivantes qui lui sont connues ou accessibles

Exemple de domaine possible et de fiches susceptibles d'être réalisées :

1. L'alternance je/tu et les problèmes d'appropriation correspondants, dus à l'instabilité de la référence dans le dialogue (chacun dit « je » à son tour lorsqu'il prend la parole et parle de lui).
2. le rapport langue/réalité et les catégorisations qui ne se recouvrent pas. Selon les langues, la diversité des relations entre les genres (masculin, féminin, neutre) et les classements en humains sexués/non humains et objets non-sexués.
3. le rôle de l'agencement syntaxique lorsque celui-ci est fondamental pour dans la signification (construction de la question, détermination nominale, expression de la possession, système hypothétique, etc.)
4. Le jeu de miroir entre « être » et « avoir » d'une langue à l'autre.

Ces domaines doivent être travaillés dans une perspective de pratique fonctionnelle de la langue, c'est-à-dire à partir de situations organisées selon une logique discursive, c'est-à-dire des textes représentant tout le panel de la typologie textuels.

Méthodologie sur Grenoble :

- Réunion d'un petit groupe (profs de Lettres classiques, modernes, italien, allemand) qui fera appel à d'autres profs de langue autant que de besoin pour construire des fiches et des exercices dans un ou plusieurs des domaines considérés ci-dessus.
- Expérience d'utilisation du latin dans l'enseignement de la langue française à des jeunes étrangers avec un travail sur les parallèles langue d'origine / latin / français. Apprentissage «Lexique multilingue » (proposition de l'académie de Strasbourg).

On consultera le site des lettres des deux académies pour plus d'information sur ces expériences.

5. Intercompréhension : « Le génitif, de la langue latine aux langues vivantes ». Lecture plurilingue du texte latin *Fabula Romuli et Remi* traduit en français, anglais et allemand (proposition de l'académie de Grenoble)

Objectif et niveau(x) de classe concerné(s)

Développer une compétence d'analyse de la langue, une vraie compétence linguistique et cela dès la 5e au collège.

Corpus

Romani Imperii Exordium, Liber III, 16, texte latin adapté de l'Abbé Lhomond, XVIIIe s.

Présentation de l'action

La méthode est inductive. Il faut une ou deux séances selon le niveau et le dynamisme du groupe: les élèves ont pour seul document une fiche quadrilingue « Fabula Romuli et Remi », ils observent le court texte latin donné seul, puis ils découvrent successivement sa traduction en français, anglais et allemand. On peut aborder ou non le texte allemand mais la connaissance de la langue n'est pas nécessaire, l'intercompréhension, c'est justement s'appuyer sur une langue pour appréhender une langue qu'on ne connaît pas.

Le professeur recueille les observations et fait prendre des notes synthétiques sur le fonctionnement de chacune des langues. On découvre essentiellement que deux systèmes prennent en charge le complément du nom : le système prépositionnel ou l'utilisation d'un "casus", le génitif.

Bilan sur l'évaluation des connaissances et compétences acquises

L'évaluation peut être proposée plus d'un mois après la séquence sur le génitif : les élèves à qui l'on donne le texte traduit dans une langue inconnue (ici le serbe, cf.ci-dessous), autre que celles avec lesquelles ils ont travaillé, doivent pouvoir mobiliser à nouveau leurs connaissances acquises ; c'est justement ce qu'on évalue. Passé la surprise première, ils entrent facilement dans le texte par le repérage de mots grâce à la version latine.

Très vite ils remarquent que le serbe est une langue à flexion nominale : ils hésitent sur la traduction du mot "filios" (imao ? dva ? sina ?) mais celles de "duo" et "filii" leur a permis de trancher.

Ils ont découvert eux-mêmes que le "a" final pouvait indiquer le génitif ! Certains ont même également remarqué que ce pouvait être un "e" (Reu/Ree).

Exemple de réinvestissement des connaissances acquises (latin / serbe)

En latin : le génitif

Proca, rex Albanorum, duos filios, Numitorem Amuliumque, habuit. Amulius, pulso fratre, regnavit. Rheam Sylviam, fratris filiam, Vestae sacerdotem fecit. Sed Mars Rheam amavit ; Romulus Remusque Rheae et Martis filii sunt. Amulius eos reliquit .
Lupa Romuli et Remi nutrix fuit.

Traduction en serbe

Proka, kralj Albana, je imao dva sina, Numitor i Amulijus. Amulijus je vladao posle prognavstva Numitora. Postavio Reu, ćerku svog brata, na poziciju sveštenika Veste. Ali Mars je voleo Reu. Romulus i Remus bili su sinovi Ree i Marsa. Amulijus ih je napustio.
Jedna vučica je postala hraniteljka Romulusa i Remusa.

Questions

1/ Comment les mots suivants sont-ils traduits ? (complétez le tableau)

rex	duo	et	sacerdotem	sed	filios	fili

2/ Le serbe est-il d'après-vous une langue à flexion nominale (déclinaisons) ? Justifiez.

3/ Le complément du nom en serbe semble-t-il utiliser les déclinaisons ou un système prépositionnel ? Justifiez.

Compétences mobilisées :

- Repérer des informations dans un texte
- Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire
- Dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu
- Manifester par des moyens divers sa compréhension de textes variés

Focus

- Acquérir une notion grammaticale mal maîtrisée en classe de Cinquième :
 - le complément du nom, les élèves font ainsi moins la confusion entre le complément du nom et le complément d'objet
- Montrer l'héritage latin dans les langues vivantes européennes :
 - Particulièrement actifs et attentifs, les élèves de 5e ont été surpris et fiers de pouvoir "naviguer" entre différentes langues, elles leur ont paru plus proches entre elles qu'ils ne le pensaient, maîtriser le latin leur paraît dès lors un avantage
- Faire comprendre les mécanismes des différentes langues par une approche comparatiste,
 - les élèves ont compris les avantages du système prépositionnel et consolidé leurs notions grammaticales : peu d'entre eux, par exemple, faisaient le rapprochement entre le cas possessif et le complément prépositionnel en anglais.
- Développer des compétences transversales,
 - les élèves sont en mesure de réinvestir leurs connaissances dans d'autres langues. Ils se sentent "grandis" et "valorisés", la démarche est un succès. Évaluer les connaissances acquises en langues anciennes prouve ainsi l'acquisition d'une vraie compétence linguistique et cela dès la 5e au collège.

On n'hésitera pas à proposer d'autres pistes de réinvestissement des connaissances acquises.

Prolongements interdisciplinaires ou interdegrés

- français : l'histoire du français, le cas sujet et le cas régime et les vestiges du système casuel (le pronom relatif, le pronom relatif...)
- anglais : le cas possessif et le complément prépositionnel expriment tous deux le complément du nom
- espagnol : traduction en espagnol du texte latin pour comprendre l'expression du complément du nom dans cette langue
- italien : traduction en italien du texte latin pour comprendre l'expression du complément du nom dans cette langue
- toute autre langue vivante à flexion nominale par approche comparative : serbe, russe...

Véronique Mestre- Gibaud, collègue Pierre Delarbre, équipe Helios

6. Villa in Tusca : le comparatif, travail d'intercompréhension, du latin à l'anglais (proposition de l'académie de Grenoble)

Objectif

Comprendre un texte latin long sans traduction française, faire acquérir des compétences d'intercompréhension, approfondir la notion de comparatif de l'adjectif (latin et langues vivantes)

Niveau(x) de classe concerné(s)

Classe de troisième

Corpus

Pline le Jeune, Lettres, V, 6. *Une maison en Toscane*. (extraits choisis) ; traduction anglaise de ce texte

Présentation de l'action

Le cadre est celui d'une courte séquence (3 à 4h). Le texte latin, assez long, est dans un premier temps soumis tel quel aux élèves par vidéo-projection. L'objectif visé tout d'abord est une compréhension globale avec identification des thèmes abordés dans les différents paragraphes.

Une traduction anglaise de ce texte, assez fidèle à la syntaxe latine, est ensuite proposée. Ces textes, latin et anglais, peuvent également être présentés par syntagmes pour aider les élèves dans leur travail de recherche d'indices de compréhension. Le professeur insiste sur les points à particulièrement observer pour pouvoir comprendre de manière générale un texte en langue étrangère: le lexique et ses champs lexicaux, la structure des phrases, les temps

Une fois l'ensemble bien compris, un point de langue particulièrement exploité dans les textes est étudié : le comparatif de l'adjectif.

Les comparatifs sont mis en évidence dans le texte anglais (en rouge) ; les élèves ont ensuite à repérer les formes correspondantes en latin ; ils proposent également une traduction française à l'oral ou à l'écrit. Au préalable, le professeur pourra faire observer le phénomène de langue en travaillant sur des exemples précis du texte mais cette étape n'est pas indispensable.

Suite à cet exercice, les élèves formulent des hypothèses sur la ou les règles en vigueur en latin, en anglais et en français et une synthèse finale est réalisée par écrit.

Compétences mises en œuvre

- Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire
- Manifester par des moyens divers sa compréhension de textes variés
- Comprendre le sens général de documents écrits et savoir repérer des informations dans un texte

Focus

Cette séance a été testée dans plusieurs établissements, très différents, dont un collège classé RRS (collège J. Prévert, Gaillard), avec le même succès. Les élèves ont eu l'impression d'un cours qui donnait du sens aux apprentissages et répondait à leur grande question sur l'utilité des cours de latin...

Les élèves ont beaucoup aimé le texte de Pline, et ils ont eu l'impression de faire de vrais progrès en latin puisqu'ils se sont prouvé à eux-mêmes qu'ils étaient capables d'aborder des textes en langue originale et de comprendre l'essentiel sans traduction.

La mise en relation du latin avec l'anglais ou l'espagnol a aussi rendu plus légitime l'apprentissage des langues anciennes à leurs yeux. Cette séquence a développé des compétences qu'ils ont eu l'occasion de remobiliser dans d'autres disciplines, ce qui les a réjouis.

Prolongements

Dans le cours de latin, étude de la lettre dans son entier.

Les élèves se rendent sur le site *itineraria electronica* et recherchent la lettre de Pline (texte latin avec traduction française). Ils doivent ensuite retrouver la traduction française des extraits étudiés en latin et en anglais. Le fonctionnement copier / coller est préconisé. Attention, ce travail, bien que simple en apparence, est loin d'être facile et certains élèves auront besoin d'1h environ pour le réaliser. Il demande une lecture très active des textes latins et français ainsi que des choix réfléchis pour la traduction qui contient de nombreux pièges.

interdisciplinarité

Étude du comparatif (prolongement possible avec le superlatif) dans les autres langues vivantes pratiquées par les élèves avec contribution des collègues de langues vivantes pour la réalisation d'un tableau synthétique.

Sitographie : Sur le site *Hélios*, la séquence détaillée : <http://helios.fltr.ucl.ac.be>

Alexandra Huynh, collègue J. Prévert, Gaillard, et Karine Ratel, collègue de l'Épine, Novalaise, équipe Hélios



Oraliser le latin

Réflexions sur l'oralisation dans l'apprentissage du latin.

Les fondements de cette approche à première vue très innovante, voire paradoxale, sont de deux ordres : linguistique et pédagogique.

L'approche orale est fondée à l'origine sur la « grammaire dépendantiale » de Tesnière (voir *Eléments de syntaxe structurale*) qui, orientée vers l'usage, établit les notions de procès, d'actants dont les rôles se distribuent à partir du verbe, et de valences. Tesnière reste à cet égard, plus opératoire pédagogiquement qu'une théorie plus purement descriptive comme celle de Chomsky. Les concepts-clés de Tesnière, structure, classes de mots, valence, métataxe, jonctions, translations, sont aujourd'hui impliqués dans l'apprentissage des langues étrangères. Il distingue notamment la chaîne parlée, avec l'ordre de ses éléments, et l'ordre des connexions qui lie les éléments. Cette distinction est à l'origine des études sur la « structure superficielle » vs la « structure profonde » des discours.

Toute langue est d'abord parlée, l'écrit n'intervient qu'après-coup. Cette oralité, en général, fait rapidement évoluer une langue ; mais dans le cas du latin, on a le « latin littéraire », latin *parlé* jusqu'en 476, s'il fallait prendre une date, mais ensuite d'une remarquable stabilité sur six siècles pendant lesquels cette langue est restée disponible au discours oral.

L'objectif des enseignements de langues et cultures de l'Antiquité est de « découvrir directement et personnellement la richesse et la fécondité des textes fondateurs qui ont nourri et ne cessent de nourrir la pensée, la création artistique, la vie politique et sociale » et au lycée. Non seulement il y est très peu question d'oralité, mais il est même, dès le début, affirmé : « Ne relevant plus de la communication orale, les langues latine et grecque ont acquis le statut de langues de culture » (*Programme collège*, p.1/26). De fait, il s'agit bien d'arriver à « lire » aisément le latin et l'approche oralisée doit être considérée comme moyen, accélérateur et levier, non comme fin en soi. Pour atteindre ces objectifs en latin, il importe de lire des textes latins, *lire* au sens plein du terme, c'est-à-dire comprendre directement ce qu'on lit, sans l'obstacle du déchiffrement mot-à-mot ni la réduction à une structure de phrase française qui vient dénaturer et trahir le mouvement du discours en latin.

Cette lecture fluide, qu'on voudrait aussi aisée qu'en langue maternelle, n'est manifestement pas atteinte par les pratiques pédagogiques actuellement les plus répandues, qui font l'économie du parler latin et même souvent de la lecture à haute voix, par les élèves, du latin. Sans doute n'est-il pas indifférent à ce résultat d'avoir insisté sur la complexité : « l'étude du système linguistique des langues latine et grecque, langues flexionnelles, place les élèves devant des problèmes complexes » (*Programme collège* p.3/26) ; les professeurs, dans leur grande majorité, exigent encore des « prérequis » à l'inscription des latinistes en 5^e, comme des compétences supérieures et une « grande capacité de travail » ! Une approche « mentaliste » des textes latins, comme aussi de la poésie en cours de littérature française dans le second degré, méconnaît le matériau sonore de la langue et dessert ainsi son apprentissage. On perd de vue que, pendant des siècles, des enfants ont tout naturellement surmonté ces « problèmes complexes » pour s'exprimer en latin...

Oraliser le latin, c'est (ré)affirmer fortement la nature linguistique de l'option au collège et au lycée, nature actuellement perdue de vue à la fois par l'organisation administrative et par le pilotage institutionnel : le « groupe académique des langues » régulant la « carte des options linguistiques » exclut... le latin ou le grec, en application des textes officiels parus au B.O.E.N. Cette nature est également oubliée par les pratiques pédagogiques qui ne s'attachent guère à une pratique active du latin, mais seulement à une traduction obtenue avec reconstitution d'une structure de phrase française, lexique fourni, renvoi aux tableaux de déclinaisons et conjugaisons – traduction souvent conçue comme une vérification des acquisitions métalinguistiques ou comme « support » d'acquisitions culturelles et thématiques sur l'Antiquité.

En alignant d'emblée l'approche du latin sur celle des langues étrangères (LVE), on souligne avec clarté le fonctionnement du latin comme langue et l'on obtient chez les élèves la même implication directe et la même motivation qu'ils entretiennent avec l'apprentissage de l'anglais, de l'espagnol, de l'allemand... On obtient bien plus facilement l'identification de chacun avec l'écolier(-ière) romain(e), le héros (l'héroïne), le citoyen(la citoyenne) antique, identification qui devient bien plus forte lorsque les élèves parlent en latin, c'est-à-dire lisent à haute voix, questionnent et répondent en latin. L'appropriation des structures et des tours du discours en latin se fait alors intuitivement, rapidement et de manière plus profonde. Elle se fait directement, c'est-à-dire sans l'intermédiaire de la glose analytique ni de la traduction mot à mot.

Problématique

L'appréhension des professeurs à oraliser l'apprentissage du latin constitue le premier obstacle. Même ceux, très rares, qui ont eux-mêmes bénéficié dans leur propre cursus universitaire, de l'enseignement dispensé par Claude FIEVET, initiateur de la méthode, n'osent pas y recourir et « oublient » complètement cette possibilité : le cadre de la classe de collège et de lycée les ramènent *ipso facto* à leurs propres souvenirs du second degré et à des pratiques scolastiques traditionnelles magistrales et directives, cantonnant *grosso modo* les élèves à des analyses grammaticales, des consultations de listes de vocabulaire et de tableaux de déclinaison ou conjugaison en vue de réaliser des « exercices » toujours écrits, d'application ou de version. Il faut reconnaître aussi que les attentes des parents renforcent encore cet attachement aux traditions académiques, malgré l'introduction massive des TICE depuis une décennie.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est alors utile aux professeurs dans les équipes d'établissement pour rendre lisibles, dans des descripteurs ordonnés par paliers de compétences, les actes de parole ainsi pratiqués par les élèves, comme ils l'étaient, non seulement il y a deux mille ans, mais même encore récemment dans toute l'Europe bien après l'époque des Lumières – et comme ils tendent à nouveau à le redevenir au-delà des limites de l'Europe (voir Jürgen Leonhardt, *La grande histoire du latin*, 2009, p.5 « la pratique active de la langue latine connaît un renouveau dans le monde entier », p.6 « Aux États-Unis, on trouve désormais des cercles de conversation latine (...) et quelques radios qui insèrent dans leur programme des émissions en latin ; les deux fois où la Finlande a exercé la présidence tournante du conseil européen (en 1999 et en 2006), elle a tenu à publier régulièrement des communiqués en langue latine ») ; que la « *regina linguarum* » soit langue cultivée à toujours été et est toujours admis, mais son statut de langue internationale (*Welt sprache*) revient à l'honneur : à nous d'être présent à ce rendez-vous. (voir *ibidem*, p.10 « l'apprentissage du latin – au sein du monde occidental – a été considéré jusqu'au XXe siècle comme une étape indispensable dans la formation de tout individu cultivé » mais « la littérature latine de l'époque moderne demeure de très loin, en Europe, le corpus littéraire le moins exploré. »

Il ne s'agit pas d'aligner l'apprentissage oralisé du latin sur les enseignements de langue vivantes étrangères, dont les objectifs résident tout entiers, surtout au collège, dans la communication quotidienne la plus banale ; aux niveaux de compétence A1 ou A2, visés dans les premières années d'apprentissage, il s'agit de pouvoir « survivre » à l'étranger, se présenter, demander son chemin, trouver un restaurant ou un hôtel, exprimer ses besoins immédiats ou ses projets d'activités. On comprend bien qu'en fonction de ces objectifs, l'immersion linguistique qui conditionne la pédagogie des LVE interdit presque l'usage du français en classe : il n'est pas question de cela en latin, puisque la comparaison des langues et la prise de distance consciente avec sa langue maternelle doivent rester à chaque séance au centre du travail pour donner profondément sens à l'apprentissage d'une langue ancienne.

Il s'agit tout simplement de s'appuyer sur le besoin naturel des élèves de « parler » une langue inconnue présentée à leur apprentissage, quelle que soit cette langue ; nous avons là un levier pédagogique tout à

fait normal aux yeux des élèves, dont les professeurs se sont privés à tort jusqu'ici, faisant apparaître du même coup le latin comme une langue qui ne s'apprend pas comme une langue, en l'utilisant tant à l'oral qu'à l'écrit, mais qu'on se contente de lire avec les yeux et dont on ne commente ensuite les termes qu'en traduction. On est frappé de voir à quel point l'oralisation du latin semble, non seulement intéressante et ludique aux élèves dans le cadre des expérimentations accompagnées dans l'académie de Bordeaux, mais encore tout à fait normale, puisque toutes les autres langues proposées à leur apprentissage, même scolaire, s'enseigne ainsi, y compris telle ou telle langue à flexion. Les personnes, les temps verbaux, l'ordre des mots dans le discours sont découverts et structurés progressivement et intuitivement à partir de l'imprégnation, de l'imitation et du réemploi, sans l'écran préalable du métalangage morphologique ou syntaxique.

Le professeur de lettres classiques, majoritairement formé en France dans un contexte universitaire socio-historique qui évacuait sévèrement la prononciation accentuée, trop proche du latin clérical, n'ose pas, par sentiment d'incompétence, oraliser, encore moins le faire faire aux élèves. On peut heureusement exploiter de nombreuses ressources extérieures disponibles en classe grâce aux TICE et aux outils multimédias, « podcasts » (téléchargements) et balado-diffuseurs ; des actualités en latin, *nuntii latini*, sont proposées en ligne par une radio finlandaise, YLE, ainsi que par la radio de Bremen. On peut entendre de la poésie latine restituée enregistrée par Vojin Nedeljkovic (www.ac-grenoble.fr)

L'objectif de l'oralisation doit rester clair : il s'agit d'obtenir des progrès plus rapides dans l'acquisition du vocabulaire courant, notamment des « mots-outils » et dans l'appréhension des structures de la langue. L'enjeu est d'accélérer l'accès aux premières bases qui permettront ensuite de lire et comprendre les textes authentiques. Utiliser l'oral, à un niveau très simple et en tout début d'apprentissage, permet à chacun de s'approprier la langue : pour que chacun fasse connaissance, les groupes de latinistes rassemblant presque toujours désormais en « barrettes » des élèves provenant de plusieurs classes distinctes, on peut ainsi proposer aux élèves de se présenter en latin, puis d'adopter un *praenomen*, voire un *cognomen* latin, par exemple à l'occasion de l'étude d'une inscription latine sur une stèle funéraire. Les unités lexicales « transparentes » seront particulièrement exploitées, de façon à la fois à légitimer l'enseignement du latin comme matrice du français ou plus globalement des langues et cultures romanes, et aussi à développer immédiatement ou presque le plaisir de parler la langue. Dans la même veine et avec le même double enjeu, le professeur peut aussi installer des rituels valables toute l'année : se saluer à l'entrée et à la sortie en latin, régler en latin les petits problèmes concrets récurrents (ouvrir le cahier ou le livre, ouvrir ou fermer la fenêtre, allumer ou éteindre la lumière, etc.) voire les consignes scolaires les plus usuelles, même si elles relèvent du dialogue pédagogique lui-même et appartiennent moins à la « vie pratique », apporter en cours un proverbe célèbre ou une maxime (voir Renzo Tosi, *Dictionnaire des sentences latines et grecques*, éd. Jérôme Million, 2010, 1789 p.) que l'on expliquera, répètera et inscrira au tableau en demandant à ce qu'elle ne soit pas effacée aux cours suivants ou que l'on affichera/illustrera sur un mur de la salle ou bien au CDI de l'établissement...

Avant d'aborder des textes d'auteurs, il ne faut donc pas hésiter à fabriquer, pour des motifs pédagogiques, ses propres textes : là encore, les professeurs ont à surmonter une répugnance ou un sentiment d'incompétence. Un accompagnement, voire une formation, ainsi que la promotion des innovations conduites en académies, sont de nature à éliminer ces obstacles.

On doit s'attacher à la facilité des textes pour une compréhension globale, donc réfléchir à une progressivité des difficultés et surtout des acquisitions-réinvestissements ; les premiers textes abordés peuvent se limiter aux actes de parole minimaux déjà pratiqués et ritualisés à l'oral (se présenter, se nommer, questionner l'autre sur son identité, décliner l'identité d'un tiers, ses liens de parenté, le déroulement habituel de sa journée, le déroulement d'événements essentiels dans sa vie, etc.) ; on réfléchit aux outils qu'il importe de faire acquérir et qui serviront constamment (pronoms, repères chronologiques, verbes et formes verbales les plus fréquents) et resserviront jusqu'à devenir familiers. On réussit alors à « déscolastiquer » l'enseignement du latin.

Les *Hermeneumata Pseudodositheana* offrent une ressource adaptée, puisque ce sont des manuels de conversation facile pour enfants (rédigés en grec et en latin au début du IIIe siècle après J.-C.)

La lecture magistrale à voix haute des textes, comme en français pour la lecture analytique exigée par les programmes, permet aux élèves, quand elle est expressive et considérée comme une première étape de compréhension, permet déjà aux élèves de prendre confiance et de repérer assez facilement des éléments de sens tels que la tonalité, le registre, la gradation, les articulations, etc., ainsi qu'une

appréhension vivante du propos et du thème. Ce qu'on appelle « compréhension globale » en FLE et en LVE fonctionne bien évidemment aussi à l'écoute du latin et permet de ne pas bloquer l'apprentissage des élèves en se focalisant sur tel ou tel manque de vocabulaire ou de connaissance grammaticale.

Cette démarche oralisée ne doit pas excéder six mois environ, l'essentiel restant d'accéder aux textes et de gagner du temps. Parallèlement, seule une démarche assez intensive peut être efficace : au moins une demi-heure continue d'oralisation en classe par semaine est nécessaire – le reste du temps étant utilisé pour les explications et l'apprentissage méthodique des structures grammaticales - pour que le « sens de la langue » apparaisse, que le vocabulaire s'apprenne par imprégnation, pour que les inhibitions s'atténuent. L'indispensable trace écrite, pendant ces séances, peut être constituée par les réponses en latin aux questions posées.

Sylvie Justome, IA-IPR, académie de Bordeaux

Enseigner la rhétorique

La rhétorique n'est pas moins importante aujourd'hui que sous l'Antiquité. Présente dans l'argumentation publicitaire, la rhétorique est en effet au cœur de la vie publique, dans les débats politiques et sociaux. Par ailleurs nombreux sont aujourd'hui les concours d'éloquence organisés sur tout le territoire ou encore les cours de rhétoriques inscrits dans les cursus universitaires.

Inscrite explicitement dans les programmes de classe de 1^{ère} : *la rhétorique- l'orateur et la puissance de la parole en latin ; la rhétorique- le citoyen dans la cité en grec* », la rhétorique est également présente dans le programme de latin de 3^e au travers des *crises de la République vues par les orateurs*. Par ailleurs, dès le collège, le préambule met l'accent sur *la fécondité de textes fondateurs qui ont nourri et ne cessent de nourrir la pensée, la création artistique, la vie politique et sociale*. Cette orientation est réaffirmée au lycée où les langues et cultures de l'Antiquité permettent aux élèves de *comprendre l'importance du monde gréco-romain dans notre culture politique, historique, morale. (...)*. La lecture et l'interprétation des textes doivent leur permettre de « *se situer dans l'histoire et de comprendre les événements et idées d'aujourd'hui, de mieux maîtriser les formes de discours, de former leur capacité à argumenter et à délibérer.*

Placée sous l'égide de la déesse Peitho la rhétorique, c'est l'art de conduire les hommes à agir, c'est les persuader de prendre une position qu'ils réfutaient au départ. « L'homme éloquent, (...) sera celui qui, devant les juges, et en tout discours public, saura prouver, plaire, émouvoir ». (Cicéron, *De L'orateur*, XXI). Présente naturellement dans les discours politiques et judiciaires des orateurs grecs et latins, la rhétorique est aussi développée dans les autres genres littéraires que sont la tragédie ou la poésie. Pour Quintilien (*Institution oratoire*, chapitre I), Homère est « le père et le modèle de tous les genres d'éloquence (...) il possède au plus haut degré toutes les qualités non seulement du poète, mais de l'orateur ». Rien ne pourra égaler selon lui les introductions de l'*Illiade* et de l'*Odyssée* où il a établi les lois de l'exorde. Les élèves auront donc de multiples occasions de rencontrer la rhétorique et l'art du discours au détour d'œuvres très diverses.

L'étude de l'art oratoire et de la puissance du discours doit permettre aux élèves de développer leur esprit critique, de mieux lire et comprendre les débats et les discours publics d'aujourd'hui mais aussi de développer leur capacité à s'exprimer et argumenter. Enseigner la rhétorique, c'est favoriser également l'expression orale des élèves, c'est mettre en évidence l'importance de la parole mais aussi de la gestuelle, du corps.

Comment mettre en œuvre de manière efficace cet enseignement de la rhétorique, sans se borner à une analyse des figures du discours ? Apprendre la rhétorique n'est-ce pas aussi apprendre à s'exprimer, à prendre la parole en public ?

Démarche

Les discours judiciaires ou politiques sont fréquemment lus et commentés dans le cours de langues anciennes : discours de Démosthène, d'Isocrate, de Lysias, de Cicéron... Il peut être également fécond d'aborder l'étude de la rhétorique non plus seulement en commentant l'organisation des discours et l'analyse de ses figures mais, comme le suggère Patrice Soler dans un bref article introductif intitulé « De l'orateur au poète ? Du poète à l'orateur » in *L'Art du discours dans l'Antiquité*, L'Harmattan (2010), en privilégiant comme entrée « parmi les fameuses cinq parties la plus négligée, l'*actio*, l'éloquence du

corps ». Cicéron insiste en effet sur les trois choses dont doit s'occuper l'orateur : l'invention, la disposition, l'élocution : « La manière de s'énoncer consiste en deux choses, l'élocution et l'action » *De L'orateur*, ch. XVIII. Cette approche, fondée sur la lecture de passages tirés de textes de Cicéron, *De L'orateur*, de Quintilien *l'Institution oratoire* peut permettre de faire prendre conscience aux élèves de l'importance du corps dans la maîtrise de tout discours oral.

Isabelle Lieveloo, IA-IPR, académie d'Aix-Marseille

Résonances pédagogiques

1. Enseigner le latin comme une langue vivante - Compte-rendu d'expérience (Proposition de l'académie de Paris : septembre - mars 2012-2013)

Notre pratique de l'enseignement du latin comme une langue vivante est née du constat suivant : dans nos classes, il nous était relativement simple de transmettre à nos élèves, très demandeurs, la culture antique, mais beaucoup plus complexe de leur enseigner la langue.

Comment remettre la langue au cœur de notre enseignement ?

Nous nous heurtons à certaines difficultés récurrentes et cherchions des solutions :

- comment fixer l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire ?
- comment permettre aux élèves d'investir au service de la traduction les faits de langue que nous leur enseignons ?
- comment surtout leur transmettre l'autonomie nécessaire au plaisir de la traduction, exercice capital face auquel, bien souvent, les élèves se trouvent démunis et par conséquent hostiles ?

Pour remédier à ces difficultés, il fallait mettre en place une approche différente de la langue, et de la lecture des textes.

Objectifs

La pratique du latin comme une langue vivante vise plusieurs objectifs :

- Redonner à la langue latine sa dimension orale, la rendre ainsi vivante, dynamique et attractive.
- Générer la participation et la mobilisation des élèves.
- Favoriser l'assimilation de mots, de tournures, d'exemples grammaticaux qui structurent la langue latine.
- Assurer le maintien durable de ces connaissances.

Faire acquérir, par voie de conséquence, de meilleures compétences de lecture des textes latins, et développer le plaisir de fréquenter ces textes. - Réconcilier les élèves avec l'exercice de traduction.

Lien avec les programmes

Notre pratique veut avant tout remettre au cœur de notre enseignement la lecture et la traduction des textes latins, objectifs présentés comme fondamentaux dans les programmes officiels de 2009, page 2 : « savoir lire et comprendre un texte, c'est-à-dire élaborer du sens de façon progressivement autonome. Dépassant le simple déchiffrement mot à mot, la recherche d'un sens dans un texte latin met en jeu des compétences et des connaissances multiples et combinées : la maîtrise d'un vocabulaire fréquentiel et d'une grammaire fonctionnelle, la compréhension du système de la langue. [...] La traduction est une activité fondamentale du cours de latin. Traduire doit être une expérience de découverte des plus souples, une activité qui doit dès ses débuts être dédramatisée. ».

Niveau(x) de classe concerné(s)

Cette approche concerne tous les niveaux de classe.

Présentation de l'action

Au service de l'objectif défini précédemment, elle revêt différentes formes.

- Communiquer en latin pour se familiariser avec la langue

Pour familiariser les élèves avec la langue latine, son vocabulaire, sa syntaxe, sa musicalité, les formules employées de façon récurrente par le professeur (consignes, questions...) sont toujours prononcées en latin. Les élèves sont encouragés à répondre en latin.

Le vocabulaire et les faits de langue, ainsi abordés de façon intuitive et répétée en situation active de communication, sont mémorisés plus facilement. Leur explication formelle est simplifiée. Ces outils sont ensuite réinvestis plus naturellement au service de la lecture des textes.

- Entrer dans les textes en latin pour mieux les traduire

Pour entrer dans les textes narratifs, un questionnement simple est fait en latin : les élèves sont invités à repérer qui sont les personnages, où se déroule la scène, quand, pourquoi et comment. Rapidement, les principaux mots interrogatifs latins sont maîtrisés, les questions comprises. L'élève circule dès lors volontiers dans le texte latin et en reprend avec plaisir les mots pour répondre aux questions. Ce travail peut être mené à l'oral ou à l'écrit.

Il s'agit de familiariser les élèves avec le vocabulaire et les structures syntaxiques du passage étudié, de favoriser les repérages, de construire le sens global du texte et d'éviter ainsi le morcellement. En somme, de préparer l'exercice de traduction ainsi dédramatisé.

- Écouter et dire le latin pour mieux le comprendre

En ce qui concerne les textes latins créés pour être dits, les élèves sont invités à en construire le sens en commençant par les écouter : dans ces textes, la musicalité de la langue, les effets sonores et rythmiques ménagés par l'auteur sont fondamentaux car ils sont porteurs de sens. En les écoutant, plutôt qu'en les lisant silencieusement, les élèves accèdent plus aisément à leur sens.

L'exercice de traduction qui suit se révèle plus détendu, plus inspiré ; un travail de traduction au sens littéraire du terme, peut être mené, si l'on invite les élèves à reproduire dans le texte français les effets sonores perçus à l'écoute des textes latins.

Les textes ainsi travaillés sont appris par cœur par les élèves, souvent avec une relative facilité, et déclamés. Les connaissances sont fixées.

- Écrire en latin pour réinvestir et fixer ses apprentissages

Suite à la lecture des textes, les élèves sont systématiquement invités à écrire en latin. Ce travail peut prendre différentes formes : rédiger un résumé simple, concevoir un court texte d'imitation par exemple.

Cette pratique d'écriture a pour objectif de réinvestir et fixer le vocabulaire et les faits de langue abordés dans les textes.

Elle est très valorisante pour les élèves qui prennent plaisir à s'exprimer en latin en reprenant les mots et structures des textes étudiés. Bien souvent, les élèves eux-mêmes réclament l'explication de certains faits de langue pour pouvoir exprimer leur pensée. Un bon moyen finalement de leur faire pratiquer l'exercice de thème d'imitation... dans la bonne humeur.

L'enseignement de l'histoire des arts se fait dans le même esprit. Ces temps consacrés à l'acquisition de connaissances artistiques et culturelles sont souvent menés de façon cloisonnée, sans lien avec la langue latine. Pourquoi ne pas demander aux élèves de décrire les documents en latin ?

On donne aux élèves une fiche qui contient les formulations les plus courantes pour ce genre d'exercice, on joint si nécessaire une liste de vocabulaire complémentaire et on propose de commenter l'œuvre en lien avec le passage étudié.

Focus sur les points intéressants, innovants, fondateurs

1- Communiquer en latin pour se familiariser avec la langue

Il s'agit de multiplier les situations de communication ancrées dans la contemporanéité.

Nous ne prétendons pas là mettre en œuvre un latin oral parfaitement authentique. L'objectif est de familiariser les élèves avec la langue latine pour leur en faciliter l'apprentissage et leur permettre un accès plus détendu et intuitif aux textes antiques.

Dans cette perspective d'imprégnation, nous menons différentes pratiques.

Pendant les cours, nous tâchons de nous exprimer en latin tant que possible.

A la façon du *Colloquium Leidense*, un manuscrit du III^{ème} siècle consistant en un guide bilingue grec-latin de la conversation dont nous nous sommes inspiré, nous avons conçu une liste des phrases les plus couramment employées dans la classe par le professeur (pour saluer, encourager, rappeler à l'ordre, conseiller...).

Par exemple, le professeur peut :

- faire l'appel et exiger une réponse en latin, ce qui permettra d'aborder sereinement la conjugaison de sum et ses composés adesse/abesse, ainsi que l'apprentissage des adverbes de lieux hic/illic ;
- donner les consignes en latin, ce qui facilitera considérablement l'apprentissage de l'impératif et du cas accusatif des cinq déclinaisons.

Sur la fiche proposée, les mots ont été accentués pour s'entraîner à redonner sa couleur auditive au latin. Dans cette perspective, nous avons préparé une fiche récapitulative simplifiée sur l'accentuation latine.

A l'écrit aussi, les consignes sont tant que possible formulées en latin (exemple de sujet d'évaluation niveau cinquième en début d'année) ;

Nous traduisons en latin les panneaux d'informations et les affichons au sein du collège (exemples d'affiches) ;

Nous donnons parfois à lire, à entendre, à voir des objets contemporains :

- lire l'actualité en latin sur http://yle.fi/radio1/tiede/nuntii_latini/ ou <http://ephemeris.alcuinus.net/>;
- découvrir des textes de notoriété publique traduits en langue latine : Le Petit Prince, Harry Potter, ou, plus récemment, Le Petit Nicolas ;
- écouter des chansons célèbres interprétées en latin
- consulter des films d'animation pour mieux comprendre la grammaire
- regarder une pièce de théâtre en latin ; les élèves sont ensuite invités à l'apprendre et la jouer
- voir des films en latin – Par exemple, niveau troisième : Hourlier Fabrice, *Le destin de Rome*, téléfilm en deux parties, dialogues écrits en français, traduits et dits en latin (pour les quelques scènes en grec, c'est le grec moderne qui a été choisi), 2 DVD, Arte
- jouer en ligne pour réviser le vocabulaire de la famille et travailler l'accusatif : par exemple sur le site Purposegames la « familia Simpson » - Les élèves de cinquième ont été ensuite invités à situer chaque personnage avec le tour « inter + acc. » (ex : *Ubi est Canis ? – Canis inter patrem et matrem est.*) ?.

Nous proposons aux élèves de 5ème de revisiter la grammaire latine pour mieux se l'approprier. En guise d'exemple, l'enregistrement d'une classe reprenant en cœur une chanson conçue par un élève pour mémoriser la deuxième déclinaison (extrait) et un petit roman-photos pour mieux retenir la première déclinaison.

Plus généralement, nous invitons les élèves à s'exprimer en latin le plus possible :

- en décembre, nous avons amené nos élèves de 5ème au Musée du Louvre pour explorer la section des Antiquités gréco-romaines. Dans le cadre d'une séquence sur les dieux, nous leur avons appris à identifier les divinités d'après leurs attributs ; au musée, ils devaient identifier les statues et nous les présenter oralement, en latin bien entendu. (vidéo élève décrivant une statue en latin au Louvre) ;
- les élèves de 4ème ont rédigé une lettre (en réponse à celle de leur professeur – cf. doc. écrire une lettre en latin), puis après correction, ils ont dû se présenter brièvement en en reprenant les différents éléments (vidéo présentation orale).

2- Entrer dans les textes en latin pour mieux les traduire

Nous avons conçu un document (*Ad scripta legenda*) sur lequel figurent la plupart des mots et structures syntaxiques nécessaires pour entrer dans un texte par un repérage de ses éléments clés (lieu, temps, personnages, actions).

3- Écouter et dire le latin pour mieux le comprendre

Dans le cadre de cette pratique, le travail comprend deux temps :

a- Écouter le texte

- faire écouter aux élèves le texte dit en latin restitué (le site de la Society for the oral reading of greek and latin literature, nourri par des professeurs passionnés de l'Université du Minnesota, met à disposition les lectures en prononciation restituée de quelques textes latins et grecs : <http://www.rhapsodes.fll.vt.edu/Latin.htm> ;

- recueillir les impressions des élèves, travailler sur la façon dont s'exprime la musicalité du texte ; donner à écouter le texte tant de fois que nécessaire pour en dégager les mots importants (facilement repérables à l'écoute) et la structure ; commencer à construire le sens du texte ;
- découvrir le texte écrit, le réécouter, le traduire en se référant aux éléments de sens dégagés par les élèves lors des écoutes préalables (déroulé du cours sur la première catilinaire de Cicéron) ;
- construire un commentaire du texte ; s'appuyer notamment sur les figures de style perçues à l'écoute du texte (allitérations, anaphores ; ou tout autre figure de répétition) ;
- lire et critiquer deux traductions littéraires du texte ; réaliser la pauvreté de la traduction produite en classe et rédiger une nouvelle traduction qui s'attache à respecter au mieux l'idée du texte, mais aussi sa syntaxe et sa musique (deux traductions du poème de Catulle conçues par les élèves).

b- Dire le texte

- s'entraîner à dire le texte (pour préparer la lecture du poème, on scandra ; pour le discours, on lira les conseils que Cicéron formule dans son *De Oratore* et on mènera un travail sur l'*actio* d'après les planches de la *Chirronomia* de John Bulwer) ;

Ensuite, le texte est donné à apprendre par cœur : le fichier MP3 du texte est mis à disposition des élèves ;

- dire le texte ; durant cette séance, les élèves se filment. Au terme de la séance, le montage du film leur est confié (vidéos : un élève récite Catulle).

Le goût et la maîtrise des textes permettent ensuite des prolongements intéressants pour réaliser la pérennité de la culture latine au sein de la nôtre (en regard du poème de Catulle, on lira avec plaisir Louise Labé ou du Bellay) et faire le lien avec le monde d'aujourd'hui et ce qu'il doit à l'Antiquité (suite au discours de Cicéron, on étudiera un discours d'Obama et un article paru sur le net en 2009, Cicéron speechwriter de Barack Obama. Le discours de Barack Obama ayant été lu par les élèves dans une édition bilingue, le professeur d'anglais pourra relayer le travail.)

4- Écrire et parler en latin pour réinvestir et fixer ses apprentissages

Divers sujets d'écriture sont confiés aux élèves suite à la lecture des textes pour favoriser le retour au texte et fixer les apprentissages grammaticaux et lexicaux.

On citera, entre autres :

Niveau cinquième

- De courts dialogues rédigés par les latinistes en tout début d'année, dans le cadre de notre séquence initiale « Ave magistra ! ». Les mêmes élèves, en fin de séquence, ont rédigé un règlement intérieur en latin. L'occasion de réinvestir le vocabulaire des textes étudiés et de travailler l'infinif des verbes et la formation des adverb.

Niveau quatrième

- Dans le cadre d'une séquence intitulée « *Hebdomada gustus* » mise en œuvre lors de la semaine du goût, les élèves ont traduit Apicius, puis réalisé les plats que nous avons ensuite dégustés. Chacun s'est vu chargé de reprendre le texte de sa recette pour en faire un petit recueil de cuisine antique. Les élèves ont, lors de la séance de dégustation, présenté leur plat (cf. doc. Présentation d'un plat et vidéo : patina etc.).

- Pour décrire les tableaux en rapport avec les textes étudiés, les élèves utilisent le document *Ad imagines describendas* qui peut s'accompagner d'une fiche de vocabulaire complémentaire. Les élèves ont aussi décrit oralement au Louvre le tableau de David intitulé : Les licteurs rapportent à Brutus les corps de ses fils (après une petite préparation écrite sur place à l'aide de documents utilisés en classe - doc. vocabulaire complémentaire pour les tableaux de David).

En petits groupes, ils ont également conçu, en latin, sur Images Actives, des commentaires de tableaux de David dont certains ont été vus au Louvre (exemple : Antiochus et Stratonice : cf. le site des lettres de l'académie de Strasbourg.)

Niveau troisième

- Les élèves ont rédigé de courtes biographies d'empereurs pour nourrir leur site Internet en s'inspirant de Suétone, que l'on trouvera aussi sur le même site.

Conclusion

Les bénéfices de la pratique sont importants :

- un bon climat de travail
- une bien meilleure mémorisation, en profondeur, du travail fait en cours
- une approche plus sereine des textes, et un authentique travail de traduction (en version et thème) devenu possible, voir motivé.

Nathalie Blanc et David Sillé-Champême, Collège Oeben, Paris XIIe

2. Découvrir les fondements de l'éloquence. Travailler la mise en voix des textes. (Proposition de l'académie d'Aix-Marseille)

Les Objectifs : Les instructions officielles (Bulletin officiel n°32 du 13 septembre 2007) soulignent au lycée la nécessité de mettre en œuvre des activités orales et écrites : « les pratiques de lecture incluent des exercices variés, oraux et écrits, dont la mémorisation de textes authentiques ». De même au collège (Bulletin Officiel n° 31 du 13 août 2009), « la lecture orale est particulièrement recommandée pour les textes antiques, dont la réception passait par l'oralité ».

Liens avec le programme de Langues et Cultures de l'Antiquité et niveaux de classe ciblés

Les activités proposées correspondent au programme de la classe de 1^{ère} (la rhétorique- l'orateur et la puissance de la parole en latin). Elles pourraient également, avec des aménagements, être mises en œuvre en 3^e pour traiter les crises de la République vues par les orateurs.

Corpus :

Cicéron : *Première Catilinaire* (texte intégral)

Cicéron, *De L'Orateur*, III, IX, 32-34 ; III, LVII, 216-217 ; LIX, 221-223

Quintilien : *l'Institution oratoire*, chapitre XI, 1-3 ; 9-10

Cicéron, *Catilinaire* (lecture en prononciation restituée)

John Bulwer, *Chironomia*. Planche (pdf) accessible sur le site Latine Loquere, académie de Grenoble : <http://www.ac-grenoble.fr/lycee/diois/>

Shakespeare, *Jules César*, extrait de l'acte III, le discours d'Antoine

Jules César, d'après Shakespeare de Joseph L. Mankiewicz, 1953

« Discours de Gaule à la jeunesse allemande », septembre 1962

Présentation de l'action :

L'intérêt de la démarche proposée est de mettre en évidence l'importance du corps dans l'éloquence et de montrer aux élèves que la puissance d'un discours, qu'il appartienne à l'Antiquité ou au monde moderne, naît non seulement des idées et de l'habileté à les mettre en forme mais aussi de sa mise en voix et en action. Cette démarche suppose que soient utilisés des supports audio-visuels en complément de la lecture de textes authentiques afin de souligner combien l'élocution et les variations de la voix, les gestes et le jeu des regards sont au service des idées véhiculées et font partie intrinsèque de l'analyse d'un discours et des procédés rhétoriques. Ce travail d'analyse a pour visée d'améliorer les compétences de lecture et d'écriture mais aussi les compétences à mettre en voix un texte et à argumenter à l'oral.

Focus sur quelques points intéressants

La *Première Catilinaire* fera l'objet d'une lecture intégrale. On veillera à en varier les modalités de lecture en mettant en œuvre les recommandations développées dans la fiche lire/traduire. On fera précéder l'analyse du texte de l'écoute de sa lecture en français puis en latin (lecture réalisée en prononciation restituée) qui permettra de mettre en évidence les procédés rhétoriques les plus caractéristiques, rendus davantage perceptibles par la mise en voix.

On dégagera les enjeux de ce discours et son organisation générale. Les élèves pourront recourir aux TICE pour conduire ces recherches sur le contexte historique et la progression du discours. Le commentaire s'attachera à mettre en lumière les arguments et les procédés rhétoriques récurrents. Quelques brefs passages pourront faire l'objet d'une traduction, en recourant éventuellement à la comparaison de traductions.

Cette lecture sera complétée par la lecture des extraits de *De L'orateur* de Cicéron ainsi que ceux de *l'Institution oratoire* de Quintilien. Il s'agit de mettre en œuvre les conseils de diction et les leçons d'éloquence développés dans ces textes. La lecture et le commentaire de ces textes seront précédés d'une analyse des documents audio et visuels proposés. On insistera notamment sur l'importance à l'oral de l'élocution, de la gestuelle, de la tenue du corps et du regard. On pourra par exemple partir de l'extrait filmique qui permet de mettre en évidence les talents oratoires de Marc Antoine (joué par Marlon Brando) qui, grâce à son éloquence, réussit à persuader la foule de citoyens romains rassemblés lors de l'assassinat de César de se liguer contre les conjurés. On rapprochera cet extrait du discours du général de Gaulle à la jeunesse allemande qui met bien en évidence combien les attitudes et la gestuelle renforcent la puissance d'un discours. Dans une seconde phase, on pourra se consacrer à la lecture des extraits des œuvres de Cicéron et de Quintilien en variant les approches de lecture (lecture du texte latin, en bilingue, comparaison de traductions). Une synthèse pourra permettre de résumer l'essentiel et constituer la base des critères d'évaluation de l'exercice de déclamation qui pourra utiliser la « chironomia » de John Bulwer.

Cette activité pourra donner lieu à deux exercices : une mémorisation et une déclamation d'un passage d'un discours de Cicéron, l'écriture d'un bref discours « à la manière de » et sa déclamation.

Sitographie et bibliographie :

Textes de Cicéron et de Quintilien accessibles dans la banque de textes proposée par l'université catholique de Louvain sur le site « itinera electronica » : <http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be>

Shakespeare, *Jules César*, extrait de l'acte III, le discours d'Antoine, accessible sur le site de l'association Des Livres à Lire et à Entendre : <http://www.litteratureaudio.com>

Les Catilinaires en latin prononciation restituée, accessible sur le site Latine Loquere de l'académie de Grenoble : <http://www.ac-grenoble.fr>

Mise au point sur la rhétorique, sur le site Méditerranées, animé par Agnès Vinas, professeur agrégée de lettres classiques : <http://www.mediterranees.net>

J.P. Elslande, Université de Neufchatel, « La mise en scène du discours » : <http://www.unige.ch>

Patrick Voisin et Marielle de Béchillon (éditeurs) : *L'art du discours dans l'Antiquité, de l'orateur au poète*, actes Université Paris 1 Panthéon Sorbonne, L'Harmattan, 2010

Wilfried Stroh, *La Puissance du discours*, les Belles Lettres, 2010

Discours de Charles de Gaulle à la jeunesse allemande, accessible sur le site de Arte +7 : <http://videos.arte.tv>

Dans le cadre des programmes de 3^e : On trouvera des exemples de séquences consacrées aux discours de Cicéron sur le site Tic et nunc de Nathalie Blanc, professeur à Paris

<http://www.tic-et-nunc.com>

Les EDU'bases lettres sur le site Eduscol proposent une quinzaine de scénarios pédagogiques autour des discours de Cicéron : <http://eduscol.education.fr>

Isabelle Liveloo, IA-IPR de l'académie d'Aix-Marseille

3. Étudier le latin en cinquième comme une langue vivante (Proposition de l'académie de Bordeaux)

Constat

Des élèves connaissant les tableaux de déclinaison, sans parvenir à appliquer ces connaissances à l'étude concrète d'une phrase latine, mais aussi des élèves peinant à manier et reconnaître l'ensemble des cas des trois premières déclinaisons.

Objectifs

- (Re)découvrir les fonctions principales organisant la syntaxe et donc le sens d'une phrase, les retenir en français et en latin.
- Articuler les déclinaisons et les fonctions.
- Faire prendre dès le début un bon virage dans l'apprentissage du système casuel latin, en faisant des élèves non plus seulement des récepteurs du savoir grammatical puis des interprètes, mais des acteurs

du fait latin, employant la phrase latine dans l'invention d'une situation de communication et dans les contraintes de celle-ci, mettant à profit la curiosité et le goût du jeu propre à cet âge.

- S'exprimer en latin !

- Reconnaître plus rapidement et « naturellement » la logique et le sens de la phrase latine dans des textes originaux.

Description de l'action

- Un premier temps : la découverte audio orale des cas latins et des deux premières déclinaisons.

Ce premier temps correspond aux séquences sur les origines de Rome pour une classe, pour l'autre sur la découverte de la famille romaine, qui consiste à présenter les individus qui la composent. Les supports de lecture de textes originaux sont classiques :

- stèle funéraire,
- plans de la domus et de l'Urbs,
- extraits des *Hermeneumata*, de Pline le jeune, de l'éloge d'une matrone romaine,
- extraits de *l'Enéide*,
- de Tite-Live,
- plans du site de Rome et du forum...

Une situation de communication est à chaque fois articulée avec ces découvertes lexicales et culturelles.

Par exemple, se présenter en latin et présenter ses camarades permet d'aborder les nominatifs de première déclinaison et accompagne la lecture d'une stèle funéraire (où se lit une présentation la plupart du temps au nominatif) ; dans un second temps, l'élève doit dire à nouveau qui il est, mais aussi les disciplines qu'il apprécie (découverte de l'accusatif), puis il est invité à lire un extrait des *Hermeneumata* (le quotidien d'un écolier), où se rencontrent en majorité des nominatifs et accusatifs. Bien évidemment, la découverte du site de Rome, de la domus ou de l'Urbs permet d'exprimer l'intralocal et le translocal.

Chaque situation de communication est d'abord exclusivement orale, accompagnée par la présence écrite des éléments de langue indispensables. La difficulté vient de la nécessité de faire participer chaque élève le plus possible : le temps accordé à cette activité dans l'heure de cours (entre dix et vingt minutes) est à la fois relativement long car il exige d'élèves de cinquième une attention complète, même s'il ne participe pas immédiatement, et en même très court pour évaluer sa compréhension du fait de langue. Les phrases de la situation de communication sont ensuite écrites dans le cahier.

Les tableaux de déclinaison ne sont donnés et mis en forme qu'une fois l'ensemble des cas découverts et travaillés.

Cependant, des exercices à trous demandant aux élèves de mettre un mot latin à un certain cas sont donnés régulièrement pour vérifier l'apprentissage.

Il est apparu que les élèves apprenaient très bien et progressivement sans s'en rendre compte, leurs tableaux de déclinaisons en les articulant systématiquement avec leurs fonctions principales.

- Un deuxième temps : employer le latin à l'écrit à partir de supports iconographiques.

Dès le retour des vacances de Toussaint, les élèves ont été habitués à décrire des tableaux en latin. Cette nouvelle activité accompagne les séquences sur les âges de la vie pour une classe et pour l'autre sur la mythologie et en particulier sur les dieux.

Les élèves lisent d'abord des textes originaux en traduction partielle, puis ils sont amenés à décrire des bas-reliefs ou des tableaux représentant l'épisode qu'ils ont lu.

Le vocabulaire nécessaire à cette description est fourni en amont (pour sélectionner les déclinaisons).

Les élèves sont invités d'abord à trouver des phrases en français à partir du vocabulaire, afin d'éviter quelques problèmes en latin (proposition infinitive, relative gênante...). Il est important que les élèves créent ces phrases eux-mêmes. Cela permet d'assurer leur collaboration au processus tout en évitant qu'ils essaient d'écrire des phrases trop difficiles.

Ce passage à l'écrit permet aussi à l'enseignant de passer voir individuellement les élèves, de repérer avec eux leurs propres fautes, en particulier leurs fautes d'inattention.

La mise en commun met souvent en relief des versions alternatives d'une même phrase, en particulier dans l'ordre des mots, ce qui permet d'évoquer très simplement les effets de mise en valeur propres au latin.

Un défi par équipes a aussi eu lieu : chaque équipe devait proposer aux autres des phrases à traduire pour décrire un tableau. Les élèves ont ainsi eux-mêmes cherché la difficulté pour « bloquer » les équipes adverses, par exemple dans l'alternance intralocal/translocal.

Anna Borrás et Germain Teilletche, collège Camille Claudel, Latresne

4. Le *Colloquium Leidense*, un manuscrit du III^e siècle, guide bilingue grec-latin de la conversation (Proposition de l'académie de Paris)

Le *Colloquium Leidense* est un manuscrit du III^e siècle consistant en un guide bilingue grec-latin de la conversation à l'usage d'un Grec ayant affaire avec un Romain ou inversement. Manifestement, le livre était destiné à un jeune garçon allant à l'école.

A la façon de ce texte authentique, voici, à destination des enseignants, une liste des expressions latines utilisables par l'enseignant en classe pour fixer certaines structures latines et simplifier ainsi leur apprentissage. L'initiative de cet enseignement du Latin « langue vivante » est née à la suite des Rencontres Langues anciennes 2012 et de l'écoute d'une conférence sur l'oralisation du Latin selon la méthode Fiévet pratiquée à l'Université de Pau (audio accessible sur le site eduscol : <http://eduscol.education.fr>).

De nombreux articles vantent les apports de cette méthode du Latin langue vivante. Les meilleurs se trouvent sur le site « *Latinitas viva* » qui propose des articles, des pistes pour écouter du Latin et un répertoire des meilleures méthodes de Latin langue vivante. On trouvera par exemple :

- Usborne, le latin pour débutants
- la méthode Assimil (dont le début est téléchargeable sur *Latinitas viva*)
- la fameuse méthode Orberg, la méthode Piper Salve
- *Conversational Latin for Oral Proficiency*, quatrième édition, de John C. Traupman, en anglais dont on trouvera une version consultable en partie sur le Net à cette adresse : <http://books.google.fr>

Dans ces méthodes, il est à déplorer cependant que les textes d'étude ne soient pas authentiques pour la plupart. C'est la raison pour laquelle on commence avec une méthode mixte.

Les mots et expressions contenus dans le tableau suivant sont, autant que possible, tirés de textes authentiques. On notera que les mots de trois syllabes et plus ont été accentués (voyelle en caractère gras et soulignée) dans le but de sensibiliser les élèves à la prononciation restituée. Pour apprendre à accentuer les mots latins, on pourra consulter l'article « Pour redonner sa couleur auditive à la langue latine ».

Entrer en matière.	
Intra / Intra <u>t</u> e ! Impedim <u>e</u> nta ferte. Salut <u>a</u> te magi <u>s</u> trem / magi <u>s</u> tram Ave / salve magi <u>s</u> ter / magi <u>s</u> tra / do <u>m</u> ine/do <u>m</u> ina Salv <u>e</u> te disci <u>p</u> uli / condisci <u>p</u> uli Surge/su <u>r</u> gite de sella, pueri Sede/sed <u>e</u> te Discipul <u>o</u> rum no <u>m</u> ina voco. Respond <u>e</u> te ! Adsum ! Abest. Quaeso. Gra <u>t</u> ias ago. Non inte <u>l</u> lego.	Sortez vos affaires. S'il te pla <u>ît</u> . Merci.

Rappeler à l'ordre

<p>Silentium quaeso. Silentium tene(te). Tace(te) ! Vobis laborare tempus est. Nolite tempus perdere. Heus tu, tibi ego dico. Tu, age, quomodo sis. Maledicta non dicite. Male facis. Teus locus est. Rectus stupes ? Occasiones quaeris ut non agas. Te verte. Nescis quod feriae pueros indoctos faciunt ? Quid stas ? Nondumne fecisti quod tibi dixi ?</p> <p>Quid tibi pertinet ? Ista non curo. Properate ! Quid tibi ?</p> <p>Non licet in latrīman ire / francogaliam linguam loqui. Actum est.</p>	<p>Je réclame le silence. Silence, s'il vous plaît.</p> <p>Toi, fais-le, puisque tu sais ! N'insultez pas. Tu agis mal. C'est ta place. Tu dors debout ? Tu cherches des excuses pour ne pas travailler. Retourne-toi.</p> <p>Pourquoi restes-tu planté là ? Tu n'as pas encore terminé ce que je t'avais demandé ? De quoi te mêles-tu ?</p> <p>Dépêchez-vous ! Que t'arrive-t-il ?</p> <p>C'est fini.</p>
---	--

Vérifier que le travail est fait

<p>Confecistīne tuum praescriptum domesticum ? / Feci. Didicistī verba latīna ? Composuistī scripturam ? Trade mihi. / Ecce. Novistīne tuam lectionem ? / Ita, eam novi. Ergo dic eam memoriter. Ostende, ut videam, quomodo scripsistī.</p>	<p>Montre-moi, que je voie, comment tu as écrit.</p>
--	--

Encourager, féliciter

<p>Omnia bene ? Capitīsne ? Intellegistīsne ? Bene agis. Bene laboravistis. Ego contenta/us labore vestro sum. Ita est. Recte. Certe.</p>	<p>Tout va bien ? Compris ? C'est bien.</p> <p>C'est juste. Tout à fait.</p>
--	---

Encourager, féliciter	
<p><u>O</u>ptime ! Euge ! Jam tenes lectionem tuam ?</p> <p>Parat<u>i</u>ne estis ? Bene fec<u>i</u>sti, modo te laudo.</p>	<p>Parfait ! Bravo, très bien ! Tu connais déjà ta leçon ?</p> <p>Êtes-vous prêts ? Bravo, je te félicite.</p>

Donner des consignes	
<p>In <u>o</u>rdine redite. S<u>u</u>rgite manus. Lat<u>i</u>ne loqu<u>a</u>mur ! Ego dico tibi quid agas. Rursus dico. Aud<u>i</u>te. Lib<u>e</u>llos vestros capite. Scribe / scrib<u>i</u>te. Veni ad atram tabulam. Cretam cape. Tempus est rei grammaticae / etymologiae studere. Da mihi libellum. Aper<u>i</u>te libros ad paginam... Ego lego. Scriptum leg<u>a</u>mus. Lege cum magna voce. Ecce, att<u>e</u>ndo. Att<u>e</u>nde / att<u>e</u>ndite / Densa te ! Bene fac locum ut scribas lectionem. Con<u>v</u>erte hanc sententiam ex lat<u>i</u>na lingua in francogalliam linguam. Aper<u>i</u> / claude fenestram / portam.</p>	<p>Rangez-vous !</p> <p>Je vais te dire ce que tu dois faire.</p> <p>Prends la craie.</p> <p>C'est moi qui vais lire. Lis à voix haute. Bien, je vous écoute Sois/soyez attentif(s) / Concentre-toi ! Fais de la place pour écrire la leçon.</p>

Donner des conseils avisés	
<p>Nulla dies sine l<u>i</u>nea. Fest<u>i</u>na lente. Err<u>a</u>re hum<u>a</u>num est. Labor <u>o</u>mnia vincit <u>i</u>mprobis. Macte animo ! Fel<u>i</u>citer ! C<u>o</u>gita ! Da <u>o</u>peram !</p>	<p>Un travail opiniâtre vient à bout de tout. Bon courage ! Bonne chance ! Fais un effort !</p>

Dire au revoir	
Vale/vale <u>te</u> ! Hodie autem vade / v <u>a</u> dite. Prande ! Prand <u>e</u> te ! Bene sit tibi. Bonas horas.	Pour aujourd'hui tu peux t'en aller. Va/allez déjeuner ! Porte-toi bien. Bonne journée.

Nathalie Blanc, David Sillé-Champêtre, collègue Jean-François Oeben, Paris

5. Cicéron, Première Catilinaire (Proposition de l'académie de Lille)

Objectifs

«découvrir directement et personnellement la richesse et la fécondité de textes fondateurs qui ont nourri et ne cessent de nourrir la pensée, la création artistique, la vie politique et sociale» ;

«lire et comprendre un texte, c'est-à-dire élaborer du sens de façon progressivement autonome»;

«rencontre et dialogue avec les œuvres d'art», (extraits du B. O. n°31 du 27 août 2009).

Niveaux de classe concernés

L'activité proposée s'inscrit dans le cadre du programme de Collège, niveau Troisième: «Histoire et vie de la cité, De la République à l'Empire, Res publica: crises de la République vues par les orateurs et les historiens. »

Les compétences principalement mises en jeu sont «lire et dire», «lire l'image» et «commenter. »

Cette activité est également en rapport avec le programme de Première («La rhétorique — l'orateur et la puissance de la parole»).

Corpus

Cicéron, In Catilinam oratio prima, I, 1

Salluste, De conjuratione Catilinae, V et XXXI

Cesare Maccari, Cicéron dénonce Catilina, fresque (Palais sénatorial, Rome)

Discours d'André Malraux lors du transfert des cendres de Jean Moulin au Panthéon

Présentation de l'action

Au cœur de cette activité se trouve le célèbre exorde de la Première Catilinaire de Cicéron, qu'on souhaite faire découvrir aux élèves non pas, de manière traditionnelle, comme un texte, mais, de façon un peu plus inattendue pour eux, comme un discours. Ils connaissent le personnage de Catilina pour avoir lu le portrait qu'en brosse Salluste.

On les place en position d'auditeurs: l'enjeu est qu'ils soient personnellement touchés par l'exorde cicéronien, que le discours s'adresse à eux, qu'ils en saisissent le sens, comme dans l'opération de lecture en langue maternelle, sans avoir recours à aucune médiation. On se passe d'abord de tout support écrit, et on délègue la lecture: le discours est donné à entendre en une prononciation restituée particulièrement expressive. L'élaboration du sens se fait à partir de l'écoute, puis à partir de l'image — la fresque de Maccari est projetée et confirme les hypothèses de sens précédemment émises.

Les élèves se rendent compte qu'il est possible de comprendre globalement le sens d'un texte sans l'avoir traduit, et sans même l'avoir eu sous les yeux; ils ressentent aussi le besoin de la lecture, désireux d'entrer dans les détails.

On leur fournit alors un texte plus ou moins appareillé, éventuellement traduit, et on procède à une lecture approfondie à la fois du discours de Cicéron et de la fresque de Maccari qu'on pourra mettre en relation, et qu'on gagnera à rapprocher du texte de Salluste.

Les enjeux de l'activité sont multiples: découverte d'un texte fondateur, de quelques notions de rhétorique (à relier au programme de français de Troisième), acquisition de connaissances historiques, poursuite de l'apprentissage de la langue. Mais l'essentiel réside sans doute dans le contact direct avec le discours qu'aura permis l'écoute comme épreuve de l'étranger qui nous étonne, mais qu'on comprend. Cette écoute-là est à même de susciter une appropriation, et une lecture expressive par les élèves, qu'il est

loisible de prolonger par une mise en scène. Cet étonnement-là peut être le point d'appui d'un dialogue avec l'histoire plus récente, si on donne aussi à entendre le discours d'André Malraux lors du transfert des cendres de Jean Moulin au Panthéon (propice à une approche interdisciplinaire).

Focus

L'activité permet de:

- varier les approches de lecture (médiation par le son, l'image);
- développer la compétence herméneutique de manière originale;
- développer le plaisir de la langue en suscitant une appropriation personnelle du discours;
- faire le lien entre les époques et entre les disciplines.

Sitographie et bibliographie

- Textes antiques:

Salluste :

http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/Salluste_Catiliina/lecture/1.htm

http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/Salluste_Catiliina/lecture/4.htm

Cicéron : http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/cicero_Catilina/lecture/1.htm

Cicéron en prononciation restituée:

<http://www.laits.utexas.edu> ou <http://www.rhapsodes.fl.vt.edu>.

Sur le site « *Latine Loquere* » du collège-lycée du Diois (académie de Grenoble) sont disponibles le texte, ainsi que plusieurs liens vers des fichiers audio et vidéo : <http://www.ac-grenoble.fr/lycee/diois/>

- Images fixe et mobile

Fresque de Maccari: <http://commons.wikimedia.org>

Discours de Jean Moulin : <http://www.ina.fr/video/> . Le texte est accessible en archive sur le site du ministère de la culture : <http://www.culture.gouv.fr>

- Lecture complémentaire: Laurent Pernot, *La rhétorique dans l'Antiquité*, Le livre de Poche Références, Paris, 2000

(Joëlle Wasiolka-Lawniczak, collègue Jean Moulin, Berck-sur-Mer (académie de Lille))

6. Discours antiques : Dion-Cassius, Shakespeare et vidéos (proposition de l'académie de Grenoble)

Objectifs

- Prendre la mesure de l'oralité du discours et de son pouvoir.
- Développer des stratégies de compréhension, écrites et orales, de textes en langue originale.

Niveau(x) de classe concerné(s)

Troisième, éventuellement début de seconde.

Corpus

Texte grec de Dion Cassius - Adaptation latine filmographique - Extrait de la tragédie *Julius Caesar* de Shakespeare

Présentation de l'action

L'action se déroule en trois séances :

Séance 1 : Tout d'abord les élèves travaillent sur la lecture d'un extrait de Dion Cassius, *Histoire romaine*, Livre XLIV, 49 "ἀλλ' οὗτος ὁ πατήρ... ἴν' ἐν ταύτῃ σφαγῆς". Le texte est donné sans traduction mais découpé en fragments sur lesquels portent des questions ciblées aidant la compréhension (<http://helios.fltr.ucl.ac.be>). Pour des élèves non hellénistes disposant d'un alphabet grec on peut imaginer un travail plus simple de recherche de mots-clés à travers l'étymologie.

Séance 2 : Les élèves visionnent le discours en latin de Marc Antoine inspiré de Dion Cassius sous titré en français (extrait vidéo ARTE du film réalisé par Fabrice Hourlier "Venger César", 2011, disponible

en DVD). Ils complètent le texte lacunaire de ce discours (<http://helios.fltr.ucl.ac.be>). On peut leur faire apprendre un extrait et les faire jouer devant la classe comme l'acteur français du film pré-cité. (cf. making off).

Séance 3 : Les élèves peuvent comparer ce discours de Marc-Antoine à celui de la tragédie de Shakespeare *Julius Caesar* , acte III, sc 2 en complétant un extrait bilingue anglais/français lacunaire (<http://helios.fltr.ucl.ac.be>) avant d'aborder une approche littéraire et de visionner l'extrait vidéo de ce discours en anglais.

Suggestion d'évaluation finale : proposer l'écriture de l'éloge funèbre d'un héros.

Focus

- Développer l'autonomie de lecteur :
 - lutter contre l'idée qu'un texte ne peut être donné sans traduction ni lexique les protestations initiales des élèves se changent en étonnement voire en fierté de comprendre sans avoir à traduire
- Développer des qualités d'écoute et de sensibilité au phrasé antique :
 - les élèves sont particulièrement actifs et attentifs : ils découvrent que le latin est facile à écrire quand on l'entend car toutes les lettres se prononcent.
- Faire prendre conscience de l'enjeu du discours, son impact sur l'auditoire peut changer le cours des événements :
 - les élèves sont impressionnés, conscients d'acquérir des valeurs culturelles fortes.

Prolongements interdisciplinaires ou interdegrés

Latin : lien possible avec la séquence « Règlement de compte à la Curie », sur le site Hélios : <http://helios.fltr.ucl.ac.be>

Latin : séquence adaptable au niveau seconde (De la légende à l'histoire) et première (la Rhétorique).

Grec : séquence adaptable au niveau seconde.

- En français : le discours argumentatif, convaincre et persuader
- En anglais : le discours d'Antony dans Shakespeare : *Julius Caesar* , acte III, sc 2
- En histoire : le discours funèbre d'André Malraux lors du transfert des cendres de Jean Moulin au Panthéon le 19 décembre 1964 (ina.fr)

Véronique Mestre-Gibaud, Collège Pierre Delarbre, équipe Hélios

Lire le latin et le grec aujourd'hui, traduire

Fondement - Lire le latin et le grec aujourd'hui

Faire lire le latin et le grec aujourd'hui nécessite d'éveiller et de maintenir constamment l'intérêt des élèves par des pratiques pédagogiques qui fassent sens pour eux — qui soient adaptées à eux et conscientes du monde dans lequel ils vivent, que les langues et cultures de l'Antiquité contribuent, à leur mesure, à éclairer. Il s'agit donc de créer un environnement propice à la lecture et de diversifier les approches du texte, notamment en tenant compte du fait que les élèves évoluent dans une société de l'image. Les pistes suivantes ont prouvé leur efficacité au collège et peuvent être adaptées au lycée.

Autour de la lecture : créer un environnement linguistique propice

Les langues anciennes sont de nature à susciter chez les élèves un sentiment d'étrangeté. Source de motivation pour les uns, il peut chez d'autres constituer un obstacle, à tout moment du parcours d'apprentissage. L'instauration de pratiques de lecture modestes permet d'appivoiser le latin ou le grec, de créer un rapport affectif à la langue, mais aussi de stimuler la curiosité intellectuelle.

Parler ou faire parler le latin et le grec : utiliser l'oral, à un niveau simple, pour s'approprier la langue. Pour que chacun fasse connaissance, on pourra ainsi en début d'année proposer aux élèves de se présenter en latin. On aura eu soin de leur fournir un lexique de base composé d'expressions transparentes, et/ou associées à des images, selon leur niveau. Plus généralement, on pourra parler latin ou grec dans des situations récurrentes, pour se saluer, par exemple.

Le plaisir de la langue : consacrer un moment de la semaine à la découverte d'un proverbe latin célèbre ou à une explication étymologique (de l'expression latine passée en français à telle ou telle marque connue dont le nom est emprunté à une langue ancienne) permet de mieux lire (de comprendre) la langue ancienne comme notre propre langue. On pourra charger les élèves de l'explication et leur faire réaliser un affichage dans la salle de classe, en leur demandant par exemple d'utiliser une graphie latine.

Mettre en œuvre ce type de pratiques, c'est commencer à faire lire du latin et du grec, mais c'est surtout créer des conditions favorables pour la découverte de textes plus ambitieux.

Diversifier les approches

Pour la lecture de ces textes, on gagnera à utiliser l'image, à la fois pour faciliter le rapport à l'écrit et pour mettre en œuvre une réflexion sur les images utilisées.

Pour préparer la lecture, on pourra **s'appuyer sur l'image fixe ou mobile** (tableau, film, bande dessinée). Ainsi, mettre en relation les premières lignes du *Bellum Gallicum* avec leur parodie dans « Astérix » révèle aux élèves de manière frappante ce que leur imaginaire doit à la latinité. On peut par exemple leur proposer un exercice de rétroversion en leur donnant à traduire la légende de la carte de la Gaule dans la version latine de la BD, comptant sur leurs souvenirs d'enfance et sur l'image pour les

aider, puis leur faire comparer cette légende avec le texte de César, en réservant pour la fin la révélation de l'identité de l'auteur latin, et la traduction dudit texte. En outre, il est possible d'associer l'image fixe à la mise en voix. Dans le cadre d'une séance consacrée à la conjuration de Catilina, il est loisible de faire découvrir l'exorde de la *Première Catilinaire* en projetant au tableau la fresque de Maccari, « Cicéron dénonce Catilina », et en le donnant conjointement à entendre en prononciation restituée, sans que les élèves ne disposent dans un premier temps d'aucune traduction, ni même d'aucune version latine écrite. Procéder ainsi permet d'introduire des notions élémentaires de rhétorique, de comprendre le sens global du texte latin, et de susciter le désir de le lire pour en saisir la signification dans le détail. On pourra prolonger le travail en comparant au discours de Cicéron un discours moderne et en s'interrogeant sur les formes actuelles de la rhétorique (le discours d'André Malraux lors du transfert des cendres de Jean Moulin au Panthéon, souvent abordé en histoire), mais aussi en faisant réaliser aux élèves une mise en scène de l'exorde, en version latine ou non.

De manière plus générale, l'image peut être mise à profit **à des étapes très variées de la lecture**, avec des objectifs plus ou moins modestes. Ainsi, dans le cadre d'une séance consacrée à la pratique de la dévotion, la lecture de l'extrait de Tite-Live consacré à la dévotion de Decius Mus est susceptible de s'appuyer sur le cycle Decius Mus de Rubens de deux manières : pour introduire la notion de *devotio* d'après l'observation des tableaux, et pour comprendre les étapes de la narration en associant à chaque tableau du cycle un extrait du texte de Tite-Live.

Enfin, **pour prolonger la lecture**, l'utilisation de l'image est tout aussi efficace. Il s'agit d'un moyen commode de mobiliser les élèves, dont l'intérêt va bien au-delà d'une simple étude de réception. Dans le cadre d'une séance consacrée à la mort de Cicéron, on pourra ainsi comparer versions antiques et version moderne — un texte de Plutarque, un texte de Tite-Live, l'extrait d'une série télévisée très récente. De quelle manière les auteurs antiques construisent-ils respectivement l'histoire ? Comment la série présente-t-elle cet épisode de la vie de Cicéron, quel est l'effet recherché ? Les textes ont été donnés à lire en premier, en traduction, et les élèves ont été sensibles à leur violence, alors que le court extrait de la série télévisée les a peu émus de ce point de vue. C'était alors l'occasion de s'interroger sur le pouvoir des mots et sur celui des images, mais aussi sur les préjugés des élèves : pourquoi la violence choque-t-elle davantage dans des textes écrits il y a deux mille ans que sur les écrans d'aujourd'hui ? Pourquoi l'une serait-elle plus « barbare » que l'autre ?

Ces différentes approches offrent l'avantage d'être attractives pour les élèves, mais aussi, à des degrés divers, porteuses d'interrogations. En complément d'autres modes de lecture plus traditionnels, elles permettent de lire le latin et le grec aujourd'hui : de découvrir son étrange proximité. Et cette découverte est tout aussi précise, riche et féconde lorsque la lecture se passe de la traduction.

Lire sans traduire

Appréhender un texte de langues anciennes par la seule lecture est trop souvent l'objet de réticences, tant de la part des collègues (scepticisme sur la qualité de compréhension d'un texte non traduit, réticence devant une pratique qui serait mieux adaptée aux étudiants qu'aux collégiens ou lycéens, fausse modestie, routine...) que de la part des élèves et de leurs parents, pour qui le travail est incomplet si le texte n'est pas traduit (c'est particulièrement le cas lorsque la langue ancienne est choisie en option au baccalauréat).

Il ne s'agit pas, bien sûr, de faire de la lecture sans traduction une méthode exclusive durant l'année scolaire, et une séquence construite avec cette approche différera finalement peu d'une séquence plus traditionnelle, la traduction étant seule absente, sans préjudice pour la compréhension, avec l'avantage d'avoir finalement consacré plus de temps à la lecture du texte. La lecture sans traduction contribue à renforcer la confiance en soi des latinistes et hellénistes (trop souvent dans l'illusion que seul le dictionnaire, ou à défaut une liste de vocabulaire, rend possible l'appropriation d'un texte), et permet d'appréhender des textes plus longs que ceux que l'on ambitionne de traduire. La traduction n'en reste pas moins un exercice exigeant et formateur, dont il n'est pas question de se priver à d'autres moments du cours. Selon le support choisi, cette lecture est accessible aussi bien en collège qu'en lycée, même pour les grands débutants dès lors que les premiers rudiments de la langue ancienne sont acquis.

Tous les élèves et tous leurs professeurs ont fait hors du cours de langues anciennes l'expérience de lire un texte dans une langue étrangère imparfaitement connue, tout en étant capables d'en identifier le thème, le propos, et de formuler des hypothèses de lecture pertinentes sans recourir au dictionnaire. C'est d'ailleurs l'idée de départ d'une célèbre bande dessinée dont les héros, des petits nains bleus, ont un vocabulaire pauvre et pourtant totalement compréhensible...Un nombre limité d'indices culturels et linguistiques suffit à la première lecture, le professeur fournissant les moyens d'aller plus loin que cette première approche. Pour cela il lui faut:

- **créer ou exploiter un environnement culturel** qui donne des indices, du connu vers l'inconnu: on ne peut pas mettre les élèves devant un texte latin ou grec avec pour seule consigne "allez-y, qu'est-ce que vous comprenez?", il faut d'autant plus les guider qu'on les prive de leur point de repère habituel, la traduction construite ou donnée;
- **créer un investissement intellectuel**, un affect, sinon les élèves ne fourniront pas l'effort supplémentaire exigé par la méthode, souvent plus longue qu'une approche plus traditionnelle - mais cet affect n'est-il pas de toute façon de plus en plus une condition nécessaire de l'adhésion des élèves?
- **développer la confiance des élèves en eux-mêmes**, les sevrer progressivement du dictionnaire, même s'il peut rester accessible à certaines étapes du travail. Cet exercice nourrit justement leur confiance, donc permet au professeur d'augmenter progressivement la longueur et la difficulté des textes, et la motivation des élèves.

Lire sans traduire ne veut pas dire sans apprentissage grammatical ou lexical, ni sans commentaire ou apport culturel. La lecture n'est *qu'une étape* du travail.

Plusieurs démarches sont possibles pour que les élèves entrent dans le texte, en voici quelques exemples (expérimentés en lycée, mais adaptables en collège).

Les plus rassurantes, utiliser un document extérieur pour donner des indices.

Environnement culturel: partir d'histoires connues par des textes littéraires français qui y ont trouvé leur source, par exemple faire comprendre des fables de Phèdre d'après leur réécriture par La Fontaine, en l'occurrence *Le Corbeau et le Renard* et *Le loup et l'agneau*. Investissement intellectuel: l'objectif était une théâtralisation des deux fables latines à l'occasion d'une "journée antique" en direction des collèges de recrutement, projet qui a été soutenu par une forte implication des élèves. Le projet théâtral nécessitait une analyse précise des personnages animaux, à la recherche de leur meilleure traduction gestuelle (au prix d'infidélités conscientes dans l'adaptation scénique, par exemple, comment rendre l'attitude du loup "superior").

Environnement culturel: partir d'œuvres dérivées, par exemple l'épisode de La matrone d'Ephèse dans le roman de Pétrone est préparé par la lecture de la fable de La Fontaine, proposée par le manuel, et l'étude d'une séquence filmique (Fellini, *Satiricon*). Une fois la trame narrative connue, la lecture de Pétrone fait alterner paragraphes en latin et paragraphes bilingues. A noter qu'une approche comparable pourrait être faite à partir d'un tableau illustrant une scène historique ou mythologique, d'autant plus facilement s'il y a plusieurs œuvres dont tirer des indices dans un va-et-vient permanent avec le texte antique. La réticence initiale des élèves devant la longueur de l'épisode est contournée par le découpage de quatre extraits faits par le manuel, entre lesquels s'intercalent des résumés en français; il n'y a plus dès lors de solution de continuité dans la perception de la trame narrative. Investissement intellectuel: les élèves de section littéraire, pour qui la réécriture est au programme en français, ont réinvesti dans cette séquence le savoir acquis au cours de français. Pour tous, l'étude d'une brève séquence d'un film qui n'était pas un peplum mais une œuvre à l'esthétique parfois déroutante a également été stimulante.

Environnement culturel: partir d'œuvres parallèles sur le même sujet en latin, par exemple Appien et Florus sur Spartacus: le premier est donné en version bilingue, le second en latin seulement; un repérage initial des noms propres et des mots clefs dans les deux textes permet rapidement d'en saisir le contenu, de classer les éléments communs et d'apprécier les spécificités narratives. Investissement intellectuel: la révolte de Spartacus est un sujet populaire auprès des adolescents, soutenu par le film de

S. Kubrick ou, plus récemment, l'actualité des séries télévisées; le professeur y trouve un moyen de les faire réfléchir sur la réception de l'héritage antique dans l'idéologie moderne et contemporaine.

Les plus autonomes

Il n'est pas toujours possible, ni souhaitable, de passer beaucoup de temps sur des œuvres artistiques dérivées. D'autres approches centrées exclusivement sur le texte antique sont possibles pour amener les élèves à une compréhension fine du texte:

Donner aux élèves le rôle d'éditeurs de manuel. L'extrait à présenter doit être bref, et donné sans aucune indication autre que le nom de l'auteur et les références du passage dans l'œuvre. Cet exercice est particulièrement recommandable en début d'année car il amène à une observation attentive des ressources du manuel utilisé. Avec une consigne du type: "vous êtes les éditeurs d'un manuel de latin / de grec, vous voulez faire figurer cet extrait dans votre livre. De quoi les élèves auront-ils besoin pour le comprendre?", les élèves sont amenés à constituer aux-mêmes l'environnement culturel nécessaire, par la création d'un paratexte. L'exercice, qui leur paraît généralement *a priori* facile, leur demande non seulement des compétences linguistiques (création de notes, de liste de vocabulaire, de questions grammaticales qui pour faciliter la compréhension des lecteurs de cette page fictive de manuel doivent s'appuyer sur une lecture maîtrisée du texte) mais aussi littéraires et culturelles (formulation des questions amenant au commentaire, choix de l'illustration qui doit aider à la compréhension ou permettre d'enrichir le commentaire).

Traiter un texte narratif simple à la manière d'une enquête: Apulée, *Satyricon* 62, l'attaque du loup garou. Le texte est accompagné d'une liste de vocabulaire pour permettre de répondre dès la première lecture aux questions les plus évidentes: qui / quoi / où / comment? Les lectures suivantes, sans vocabulaire supplémentaire mais avec une attention guidée par le professeur, permettent de reconstituer l'histoire en détail, les indices après interprétation étant progressivement surlignés sur le texte projeté. La familiarité des élèves avec ce type de récit est un atout, l'aspect ludique de l'enquête amenant sans réticence les élèves à multiplier les va-et-vient dans le texte.

Partir d'indices formels, logiques ou chronologiques repérés dans le texte, sous forme d'un jeu de remise en ordre fréquemment utilisé dans l'apprentissage des langues vivantes. Le texte de départ était un poème de la Renaissance, écrit par Georgius Buchananus en distiques élégiaques. Pour situer l'auteur, une brève notice de la version latine de Wikipédia a suffi à convaincre les élèves de la relative modernité du texte – en tout cas par rapport à la Rome antique. Seuls sont donnés en place les premier et dernier vers, avec ou sans leur traduction, le reste dans le désordre. La forme du distique élégiaque se prête particulièrement à l'exercice, l'alternance des hexamètres et pentamètres limitant sensiblement le nombre de choix possibles. L'exercice fut réalisé collectivement (dans un groupe à effectif restreint), et en un temps record, avec une émulation certaine des élèves pour défendre leur choix de tel vers à telle place, les amenant à une argumentation solidement appuyée sur les mots latins.

Élaborer le sens à partir du lexique: exercice mené en première année de latin, à l'occasion d'une fiche de vocabulaire sur les préfixes dans un récit de bataille extrait du *De bello Gallico*. L'observation précise des verbes de mouvement et d'action ainsi que des compléments de lieu amène à une compréhension complète des mouvements des forces en présence et de l'évolution de leur position respective sur le champ de bataille, ce qui est l'objet presque exclusif de ce paragraphe.

Bilan

Les points les plus positifs sont la qualité de l'investissement des élèves mis en activité et la possibilité d'aborder ainsi des textes parfois longs, dont la traduction nécessiterait un nombre d'heures important; le temps passé à la lecture dans la langue originale donne aux élèves une plus grande familiarité avec le texte, et facilite sensiblement le commentaire ultérieur.

Ludovic Fort, IA-IPR, académie de Lille

FONDEMENTS - Réflexion sur lire n'est pas traduire

Problématique

Il convient de réfléchir aux différents modes de lecture qu'il est possible de proposer en classe de LCA, non seulement en prenant en compte les différents types de textes et leur niveau de difficulté mais également en s'appuyant sur les besoins et les compétences des élèves.

La notion de texte « authentique » est certainement à réexaminer : ne doit-on pas élargir hardiment l'usage des textes authentiques et varier la nature des textes étudiés et lus par exemple en recourant à l'épigraphique à la numismatique, aux sentences (cf. ouvrage de Renzo Tosi¹) ? La latinité ne doit-elle pas être étendue à des textes latins plus tardifs, souvent beaucoup plus simples, issus de toute l'Europe ?

Pour permettre aux élèves d'avoir une compréhension globale d'un texte avant même de le traduire, on réfléchit aux outils qu'il est nécessaire de leur donner pour les rendre autonomes face aux textes non traduits et leur donner confiance en eux. À cet effet, c'est la pratique de la lecture analytique en langues anciennes que l'on doit réinterroger : lire n'est pas traduire, traduire n'est pas comprendre.

Dans ce cadre, quelle réflexion mener sur les manières de présenter les textes en langues anciennes en fonction des niveaux de classe ? Enfin quelle place et quel rôle accorder à une pratique variée des modalités de traduction ? Que penser de la « version scolaire » ? De la traduction cantonnée au statut d'exercice d'évaluation ?

L'opération de lecture se différencie de trois autres techniques complémentaires d'interprétation : l'analyse linguistique qui glose le texte par le truchement d'un métalangage grammatical, le commentaire, qui est une glose en langue maternelle, et la traduction, qui glose de langue à langue. La lecture n'est ni analyse, ni commentaire, ni traduction. Dépassant le simple déchiffrement mot à mot, proscrivant l'analyse grammaticale préalable, et s'appuyant sur la dynamique sémantique propre à l'énoncé latin ou grec, dans l'ordre où il se présente à la lecture, l'opération consiste à construire le sens directement dans la langue originale du texte sans passer par la médiation ni d'une langue tierce, ni de la description grammaticale.

L'activité de traduction ne concerne aujourd'hui dans notre enseignement que fort peu d'élèves. Ce constat malheureusement fondé intervient à un moment où plus que jamais les langues anciennes offrent une rencontre de l'Autre, une « épreuve de l'étranger » indispensable à l'identité du futur citoyen. La classe de grec et de latin reste le premier atelier des échanges interculturels. Pour que l'apprentissage du latin et du grec puisse à la fois favoriser la constitution d'un socle culturel commun à tous les pays d'Europe et la découverte par les élèves de l'altérité, il est nécessaire de refonder une véritable pratique de la traduction scolaire. C'est pourquoi, conformément aux indications des nouveaux programmes, on s'efforcera, plutôt que de traduire pour traduire, d'obtenir des traductions abouties et personnelles sur des textes courts, authentiques, accessibles (qu'ils soient littéraires ou non) en faisant des élèves de vrais apprentis traducteurs.

La traduction n'est pas l'épuisement du texte. De même que la lecture analytique pratiquée en français est une lecture consciente de ses choix, de même la traduction en langues anciennes ne peut prétendre fixer une fois pour toutes la vérité absolue du texte et se perdre dans cette recherche. Pour lutter très tôt contre un perfectionnisme décourageant tout en proscrivant le charabia, on fera prendre conscience que la traduction n'est pas l'épuisement du texte, ni une façon de s'en détourner par la suite, mais qu'elle est un chemin personnel toujours à renouveler. On n'hésitera pas, grâce à l'étude comparative, à problématiser cette traduction.

La compétence de lecture est progressivement construite au collège par des recherches sur un texte accompagné d'une traduction, des exercices de traduction orale cursive, de traduction écrite de brefs passages, des exercices structuraux, des exercices de résumé en français ou en langue ancienne, des usages variés de traductions. Au lycée, la pratique de la traduction devient plus systématique pour tendre, en fin de formation, vers l'exercice traditionnel de la version écrite. Ces deux activités, lecture et

traduction, sont fondées sur l'approche des genres, des problématiques et des textes porteurs de références, replacés dans l'histoire politique, institutionnelle et culturelle, romaine et grecque. Cette approche s'harmonise avec les objectifs du cours de français.

La traduction proprement dite, sous toutes ses formes et adaptée au niveau des élèves, reste donc au lycée une activité fondamentale du cours de latin et de grec. Traduire doit être une expérience de découverte des plus souples, une activité qui doit dès ses débuts être dédramatisée. Pour cela on fera un usage judicieux du mot à mot pour ne pas habituer les élèves à morceler leur appréhension de l'énoncé latin ou grec et à rabattre celui-ci sur l'ordre des mots attendu en français. L'élève apprivoisera les groupes de mots dans leur succession, dans le mouvement de la phrase lors d'entraînements réguliers.

L'objectif premier de l'enseignement des langues anciennes au lycée est que les élèves parviennent à une compréhension autonome des textes auxquels ils peuvent être confrontés, tant dans le travail scolaire que dans l'espace public ou, pour certains, dans la vie professionnelle (inscriptions, actes juridiques antérieurs à 1800, documents d'archive) Comme dans tout enseignement littéraire, en latin et en grec ancien, l'objectif est de savoir lire un texte en le comprenant directement dans sa langue originale. Le but est donc de conduire les élèves à élaborer du sens de façon progressivement autonome sans passer par le métalangage de l'analyse grammaticale ou de la traduction.

Interprétation et acquisition de compétences transversales

Quand à force de temps la langue en est devenue opaque, et que les contextes d'origine ont disparu, les textes les plus anciens requièrent un travail d'interprétation et de réappropriation. C'est ce travail qui est formateur de compétences transférables. Face à une situation inédite, confronté à un artefact, linguistique ou non, qui ne fait pas ou plus sens, mais qui a été produit par l'homme, un lycéen doit en effet acquérir la compétence de décider par lui-même, et avec méthode, d'un sens plausible et cohérent. C'est ainsi qu'on apprend à répondre de façon inventive et novatrice aux situations inédites.

L'apprentissage des langues anciennes y peut plus que tout autre concourir, en raison même du fait qu'on ne les parle plus. Ici, un mélange de rigueur et de finesse intuitive doit en effet suppléer aux automatismes langagiers disparus. Les étapes de la lecture et de la traduction initient les élèves à l'élaboration progressive d'une interprétation sensée de ce qui de prime abord pouvait paraître presque totalement opaque : l'élève acquiert ainsi des compétences de lecture et d'écriture, mais surtout une compétence générale à interpréter. Cette compétence herméneutique est éminemment transférable à la fois à d'autres disciplines, comme aux situations les plus cruciales de la vie professionnelle ou personnelle. Il n'est pas de champ disciplinaire au lycée dans lequel elle soit plus centralement exercée que dans l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité.

Principes de lecture

On lit en latin ou en grec comme on le fait en n'importe quelle langue moderne dès que l'on en est un peu familier : sans traduire. De même qu'on peut traduire sans toujours comprendre (un texte technique, par exemple), de même peut-on lire et comprendre sans nécessairement (tout) traduire.

Lire est le fruit d'un entraînement régulier. L'entraînement se fait en classe et doit se poursuivre à la maison. L'exercice occupe de courtes plages de temps, mais il doit être répété de façon quasi quotidienne. Il porte sur des portions de textes étendues dont on a soin de varier fréquemment la teneur, l'époque et le style. Les élèves instrumentalisent les langues et les cloisonnent. Dans l'opération de lecture, ils s'habituent à retrouver sous le latin ou le grec, de la façon la plus immédiate possible, la transparence du français, ainsi que des langues vivantes qu'ils pratiquent par ailleurs, à l'école comme au dehors. Les habituer à comprendre des textes anciens sans les traduire nécessairement les conduit ainsi à habiter leur langue maternelle, et à s'en approprier les pleins pouvoirs : lire ce qu'un texte dit, mais aussi gloser, traduire ce qu'il veut dire.

Principes et méthodes

Diversifier les approches de lecture

Pour éviter que la séance de **lecture** ne se ramène systématiquement à la traduction mot à mot d'un court passage, on diversifiera d'abord les approches des textes : **lecture cursive** d'un texte long (au moins une page d'une édition universitaire), avec ou sans l'aide ponctuelle de traductions ; **lecture analytique** d'un extrait plus court (douze à quinze lignes de prose, une vingtaine de vers, présentés sans traduction) ; apprentissage spécifique et progressif de la **traduction**, exercice essentiel de lecture et d'écriture auquel il convient d'entraîner les lycéens ; **lectures suivies en présentation bilingue**.

Les portions de textes qu'on lira de près en classe, sous la forme de lectures cursives ou analytiques, seront toujours présentées dans leur contexte élargi, et accompagnées d'un échantillon de leur intertexte, donné ou en langue originale (textes français) ou en version bilingue (textes latins, grecs, en langues étrangères modernes).

Varié les modes de lecture

- La **lecture orale** est indispensable pour les textes antiques, dont la réception passait par l'oralité, individuelle ou collective. Loin d'être une formalité préalable, elle doit impérativement être expressive, et avoir une finalité précise. La première lecture orale doit être assurée par le professeur lui-même, sauf si certains élèves s'en montrent réellement capables, et qu'on leur ait demandé de s'y préparer. Grâce à une **succession** de lectures et de relectures, prises en charge à tour de rôle par le professeur et les élèves, tantôt orales et collectives, tantôt silencieuses et individuelles, on doit retrouver et sentir les articulations décisives d'un passage, tant dans la syntaxe qu'à travers la progression langagière du sens.

- La **lecture collective** permet le repérage d'indices linguistiques précis, servant de points de départ aux hypothèses de sens ; l'élève constate que la lecture n'est pas simplement linéaire, mais qu'elle constitue une véritable enquête en réseau. Elle invite à un jeu d'investigation subtil, allant de la partie au tout et du tout à la partie, au terme duquel se découvre la cohérence d'ensemble du texte.

- La **lecture silencieuse individuelle**, effectuée le crayon à la main, et selon un rituel précis, aide chaque élève à fixer les premiers acquis de la lecture oralisée, à assurer ses repères et ses prises langagières sur le texte lu, et lui permet d'entreprendre de façon méthodique et réfléchie l'élaboration personnelle de ses premières **décisions de sens**.

Questionner le texte

Autant que possible, on utilisera, pour commencer la séance, le latin ou le grec, à l'oral, lors de la mise en commun les premiers éléments retirés d'une lecture, afin de gloser sommairement le type du texte, ses contenus les plus saillants (thème, propos), et les articulations essentielles de son mouvement d'ensemble. Au cours d'une séance de lecture analytique ou cursive, à chacune de ses étapes, le questionnement et les mises en commun peuvent s'effectuer, au moins partiellement, sous la forme de brefs dialogues en latin ou en grec, plus ou moins ritualisés. Quand, en tel endroit, l'énoncé demeure manifestement opaque, une simple glose de médiation, une transposition ou une manipulation structurale, effectuées dans la langue même du texte, un rapprochement entre deux passages du même texte, suffisent souvent à dissiper la difficulté : dans l'activité de lecture, le langage du texte est à lui-même son premier métalangage.

Une fois ces premières approches effectuées, un échange très ouvert s'amorce, en français cette fois, entre chaque élève et le professeur, qui permet de voir ce qui par chacun a été compris ou non. Les passages les plus opaques font l'objet d'une brève reprise méthodique, avec traduction mot à mot, et s'il le faut analyse grammaticale explicite. La portion du texte lu qui doit servir de cœur à la leçon est alors seulement traduite systématiquement, puis commentée.

Il est évident que l'exercice gagnera à être tour à tour improvisé en classe et préparé à la maison.

Traduire

La leçon des traducteurs de l'Antiquité

Les difficultés rencontrées par les Anciens eux-mêmes pour passer d'une langue à l'autre touchent généralement les jeunes élèves et leur font sentir à quel point la traduction constitue, pour eux, débutants, mais aussi pour chacun, y compris pour ceux qu'on leur demande de traduire, un exercice complexe.

Plutarque confie avec humour qu'il a eu du mal à apprendre le latin (Vie de Démosthène, II) : il avoue que son ignorance des mots l'a souvent obligé à se fonder sur sa connaissance des faits pour en déduire le sens des textes qui les relaient : une expérience proche de celle de l'élève qui essaie de " deviner "...

Il peut également être très fécond d'examiner (traductions françaises le plus souvent à l'appui) comment Cicéron traduit (ou adapte) Platon, de comparer par exemple l'histoire de l'anneau de Gyges dans *La République*, II, 359c et dans le *De Officiis*, III, 38-39. (Voir R. Poncelet, *Cicéron traducteur de Platon, l'expression de la pensée complexe en latin classique*, Paris, De Boccard, 1957, p. 260 sq.). Cicéron s'interroge sur la polysémie de certains mots dans sa langue natale : on pourra faire lire à l'apprenti latiniste ses remarques sur *carere* dans *Tusculanes*, I, 87-88.

On peut enfin montrer aux élèves comment les Anciens concevaient la traduction, leur expliquer qu'ils étaient bien moins pointilleux que nous en ce qui concerne le mot à mot, lequel était souvent sacrifié au sens et au mouvement de l'ensemble. Selon Cicéron, il faut traduire non comme un *interpretes*, mais comme un orator (*De optimo Genere oratorum*, V, 14). Et saint Jérôme, le patron des traducteurs, écrit : " *non uerbum e uerbo sed sensum exprimere de sensu* " (*Lettre LVII à Pammachius*). L'élève découvrira qu'il n'y a pas " la bonne " traduction, mais que traduire, c'est prendre des risques.

Faire lire le latin et le grec aujourd'hui nécessite d'éveiller et de maintenir constamment l'intérêt des élèves par des pratiques pédagogiques qui fassent sens pour eux — qui soient adaptées à eux et conscientes du monde dans lequel ils vivent, que les langues et cultures de l'Antiquité contribuent, à leur mesure, à éclairer. Il s'agit donc de créer un environnement propice à la lecture et de diversifier les approches du texte, notamment en tenant compte du fait que les élèves évoluent dans une société de l'image.

Les pistes suivantes ont prouvé leur efficacité au collège et peuvent être adaptées au lycée.

Autour de la lecture : créer un environnement linguistique propice

Les langues anciennes sont de nature à susciter chez les élèves un sentiment d'étrangeté. Source de motivation pour les uns, il peut chez d'autres constituer un obstacle, à tout moment du parcours d'apprentissage. L'instauration de pratiques de lecture modestes permet d'appriivoiser le latin ou le grec, de créer un rapport affectif à la langue, mais aussi de stimuler la curiosité intellectuelle.

Parler ou faire parler le latin et le grec : utiliser l'oral, à un niveau simple, pour s'approprier la langue. Pour que chacun fasse connaissance, on pourra ainsi en début d'année proposer aux élèves de se présenter en latin. On aura eu soin de leur fournir un lexique de base composé d'expressions transparentes, et/ou associées à des images, selon leur niveau. Plus généralement, on pourra parler latin ou grec dans des situations récurrentes, pour se saluer, par exemple.

Le plaisir de la langue : consacrer un moment de la semaine à la découverte d'un proverbe latin célèbre ou à une explication étymologique (de l'expression latine passée en français à telle ou telle marque connue dont le nom est emprunté à une langue ancienne) permet de mieux lire (de comprendre) la langue ancienne comme notre propre langue. On pourra charger les élèves de l'explication et leur faire réaliser un affichage dans la salle de classe, en leur demandant par exemple d'utiliser une graphie latine.

Utiliser l'image

Mettre en œuvre ce type de pratiques, c'est commencer à faire lire du latin et du grec, mais c'est surtout créer des conditions favorables pour la découverte de textes plus ambitieux. Pour la lecture de ces textes, on gagnera à utiliser l'image, à la fois pour faciliter le rapport à l'écrit et pour mettre en œuvre une réflexion sur les images utilisées.

- Pour préparer la lecture, on pourra s'appuyer sur l'image fixe ou mobile (tableau, film, bande dessinée). Ainsi, mettre en relation les premières lignes du *Bellum Gallicum* avec leur parodie dans « Astérix » révèle aux élèves de manière frappante ce que leur imaginaire doit à la latinité. On peut par exemple leur proposer un exercice de rétroversion en leur donnant à traduire la légende de la carte de la Gaule dans la version latine de la BD, comptant sur leurs souvenirs d'enfance et sur l'image pour les aider, puis leur faire comparer cette légende avec le texte de César, en réservant pour la fin la révélation de l'identité de l'auteur latin, et la traduction dudit texte. En outre, il est possible d'associer l'image fixe à la mise en voix. Dans le cadre d'une séance consacrée à la conjuration de Catilina, il est loisible de faire découvrir l'exorde de la Première Catilinaire en projetant au tableau la fresque de Maccari, « Cicéron dénonce Catilina », et en le donnant conjointement à entendre en prononciation restituée, sans que les élèves ne disposent dans un premier temps d'aucune traduction, ni même d'aucune version latine écrite. Procéder ainsi permet d'introduire des notions élémentaires de rhétorique, de comprendre le sens global du texte latin, et de susciter le désir de le lire pour en saisir la signification dans le détail. On pourra prolonger le travail en comparant au discours de Cicéron un discours moderne et en s'interrogeant sur les formes actuelles de la rhétorique (le discours d'André Malraux lors du transfert des cendres de Jean Moulin au Panthéon, souvent abordé en histoire), mais aussi en faisant réaliser aux élèves une mise en scène de l'exorde, en version latine ou non.

- De manière plus générale, l'image peut être mise à profit à **des étapes très variées de la lecture**, avec des objectifs plus ou moins modestes. Ainsi, dans le cadre d'une séance consacrée à la pratique de la dévotion, la lecture de l'extrait de Tite-Live consacré à la dévotion de Decius Mus est susceptible de s'appuyer sur le cycle Decius Mus de Rubens de deux manières : pour introduire la notion de *devotio* d'après l'observation des tableaux, et pour comprendre les étapes de la narration en associant à chaque tableau du cycle un extrait du texte de Tite-Live.

- Enfin, pour prolonger la lecture, l'utilisation de l'image est tout aussi efficace. Il s'agit d'un moyen commode de mobiliser les élèves, dont l'intérêt va bien au-delà d'une simple étude de réception. Dans le cadre d'une séance consacrée à la mort de Cicéron, on pourra ainsi comparer versions antiques et version moderne — un texte de Plutarque, un texte de Tite-Live, l'extrait d'une série télévisée très récente. De quelle manière les auteurs antiques construisent-ils respectivement l'histoire ? Comment la série présente-t-elle cet épisode de la vie de Cicéron, quel est l'effet recherché ? Les textes ont été donnés à lire en premier, en traduction, et les élèves ont été sensibles à leur violence, alors que le court extrait de la série télévisée les a peu émus de ce point de vue. C'était alors l'occasion de s'interroger sur le pouvoir des mots et sur celui des images, mais aussi sur les préjugés des élèves : pourquoi la violence choque-t-elle davantage dans des textes écrits il y a deux mille ans que sur les écrans d'aujourd'hui ? Pourquoi l'une serait-elle plus « barbare » que l'autre ?

Ces différentes approches offrent l'avantage d'être attractives pour les élèves, mais aussi, à des degrés divers, porteuses d'interrogations. En complément d'autres modes de lecture plus traditionnels, elles permettent de lire le latin et le grec aujourd'hui : de découvrir son étrange proximité. Et cette découverte est tout aussi précise, riche et féconde lorsque la lecture se passe de la traduction.

Le laboratoire des ateliers de traduction

Dès le collège, on peut ouvrir de **petits ateliers de traduction** où l'on travaillera sur des textes très courts : traduction collective, ou par groupes, ou individuelles ; traductions intégrales ou partielles comme pour l'épreuve du baccalauréat. Ces ateliers se déroulent selon une périodicité régulière et selon un vrai projet individuel de traduction. Ce dernier pourra être consigné dans un carnet de traduction, assez semblable aux carnets de bord qui accompagnent les TPE ou les enseignements de théâtre.

On doit également au lycée, dans la continuité du collège, favoriser la création d'**ateliers de traduction**, se déroulant selon une périodicité *régulière*, où les lycéens travaillent sur des textes courts, authentiques et accessibles. On s'efforce d'obtenir des traductions abouties et personnelles sur ces textes. Des exercices progressifs d'entraînement à la compréhension et à l'utilisation raisonnée et réfléchie des dictionnaires latin-français et grec-français accompagneront ce travail.

Ces activités constituent également une excellente occasion de revisiter les dictionnaires de langue française.

Les comparaisons de traductions

Aucune traduction n'épuise jamais le texte traduit. Aussi doit-on encourager les *comparaisons de traductions*, la confrontation de deux ou trois traductions différentes : elles stimulent en effet de façon privilégiée l'intérêt pour la langue de départ comme pour la langue cible, elles associent étroitement langue et culture, et contribuent à une meilleure connaissance de la langue française dans son historicité.

En 3ème, les élèves auront des difficultés à analyser une traduction seule ; il sera plus aisé de comparer des traductions très typées, sur des passages courts et accessibles, ou travaillés en classe de manière approfondie.

Cette comparaison de traductions devrait aboutir à une traduction personnelle, ainsi facilitée : on fera appel à la rigueur et à la sensibilité de chacun, afin que les élèves ne se contentent pas de comparer les traductions françaises sans se référer au texte latin. Pour les comparaisons de traduction, l'on n'hésitera pas (surtout au Lycée) à se servir, dans la mesure du possible, de traductions étrangères (anglais, allemand, italien, espagnol).

Si l'utilité de la traduction orale est évidente, il ne convient pas pour autant d'attendre la classe de 3ème pour réaliser une traduction écrite, même modeste ou partielle. Elle peut n'être que collective, mais dans ce cas une production écrite du groupe sera demandée.

Pour parvenir à ce que l'élève mène une vraie réflexion sur la traduction à partir de textes simples, on veille à reprendre et à vérifier l'acquisition des textes traduits. Le retour fréquent vers des textes déjà traduits est recommandé : il ravive le vocabulaire, la reconnaissance des groupes de mots, l'apport culturel du texte.

L'objectif prioritaire est d'obtenir :

- une traduction personnelle qui constitue un véritable travail d'écriture,
- des travaux de comparaison de traductions (traductions littéraires et universitaires) avec mise au net des partis pris de chaque traduction et rédaction (évaluée) de brefs articles critiques exposant les choix des traducteurs.

On veillera à accueillir toutes les propositions et à les discuter avec l'ensemble de la classe, de façon à aboutir à plusieurs traductions possibles.

C'est à partir de ce travail de traduction que pourra s'élaborer un commentaire littéraire établi par les élèves, avec l'aide du professeur.

Commenter pour parfaire l'interprétation et l'appropriation

Aucun texte ne doit être quitté sans avoir fait l'objet d'un commentaire, si bref fût-il. On veillera à ne jamais sacrifier le temps du commentaire, dût-il parfois se réduire à quelques mots essentiels. On devra toujours se demander au moins quel est l'intérêt pour un moderne de lire aujourd'hui le texte en question. Le commentaire constitue un temps fondamental et nécessaire dans la lecture des textes. Il est un moment essentiel de l'élaboration du sens, et permet de dégager les enjeux et les significations propres à chaque œuvre ou extrait. Le temps réservé au commentaire proprement dit peut être à l'occasion tantôt réduit, tantôt plus long, sans excéder une quinzaine de minutes. En effet, le commentaire se construit dès les premières approches du texte ; il se poursuit tout particulièrement à travers les difficultés de la lecture ou de la traduction.

Il associe diverses perspectives, linguistiques, stylistiques, rhétoriques, poétiques (théorie des genres), historiques et esthétiques. Il s'inscrit dans un projet de lecture clairement et explicitement identifié. Le professeur conduit tout au long de la séance l'exercice d'interprétation en ayant soin d'en éclairer et d'en enseigner chemin faisant les voies, les outils et les méthodes.

Le rapprochement du texte étudié avec d'autres textes et avec des documents iconographiques enrichit le commentaire. Une telle démarche favorise la mise en écho des textes et des documents : en relation avec l'histoire des arts, elle a vocation à nourrir la réflexion sur le monde antique et à mettre en évidence ses liens avec le monde actuel.

Les lycéens doivent prendre progressivement conscience de la différence de méthode qu'il y a entre l'interprétation philologique d'un texte transmis et « l'analyse de documents » pratiquée en histoire, la « lecture thématique », ou le « commentaire philosophique ». Seul l'interprète du texte original peut se faire une idée assez précise de l'usage d'un auteur pour dire au philosophe par exemple ce que Lucrèce

a pu chercher en exposant la doctrine épicurienne par le moyen d'un poème. En histoire, comment interpréter avec pertinence une inscription ou un acte si l'on est dépendant d'un tiers traducteur ?

Deux outils privilégiés de l'interprétation : la poétique (ou théorie des genres) et l'exégèse ou contextualisation historique.

La lecture et la traduction se construisent à partir des compétences et des savoirs acquis au collège, en langues anciennes et en français. Les élèves prennent progressivement conscience de la manière dont les genres, les œuvres, les problématiques *s'inscrivent dans l'histoire* romaine et grecque.

Une initiation aux théories littéraires « indigènes » est indispensable, qu'il s'agisse de rhétorique ou de poésie des genres. Des exemples, des citations, certains passages d'Aristote (la *Poétique*, la *Rhétorique*), de Cicéron (*De Oratore*, *Orator* ; ps.-Cic. : *Rhetorica ad Herennium*), d'Aulu-Gelle (*Noctes Atticae*), ou de Quintilien (*De Institutione oratoria*) pourront être ici les bien venus.

A cet égard, on aura garde de ne pas négliger, comme on l'a fait jusqu'ici, l'apport décisif des savants humanistes, celui d'un Scaliger, d'un Ange Politien ou d'un Juste Lipse, par exemple. Quelques extraits choisis de ces auteurs néo-latins permettent une compréhension directe du phénomène de l'imitation à la Renaissance et à l'âge classique en Europe. On y trouvera les meilleures introductions possibles à la « renaissance » des lettres européennes aux premiers siècles des Temps Modernes.

La lecture des textes doit toujours être au moins sommairement située dans une chronologie historique. Les cadres généraux de cette chronologie pourront avantageusement être présentés en début d'année, et repris d'une année l'autre, selon une même présentation, élaborée ou adoptée par l'équipe pédagogique de l'établissement. Cette chronologie générale sera grandement simplifiée et réduite aux articulations majeures. Mais pour chacune de ces grandes scissions temporelles, elle prendra en compte la diversité des aspects de l'histoire, politiques, religieux, économiques, sociaux, matériels, littéraires et philosophiques. Au fur et à mesure de la lecture et de la traduction des textes, le cadre général s'enrichira d'éclairages particuliers plus développés et plus précis.

A cet égard, une corrélation avec les programmes d'histoire et d'histoire des arts sera toujours recherchée au sein des équipes pédagogiques.

La compréhension des textes transmis est susceptible d'interprétations qui varient fortement entre le contexte dans lequel ils ont été originellement produits et reçus et l'horizon d'aujourd'hui. Savoir poser aux textes anciens des questions d'aujourd'hui afin de construire à travers eux des réponses sensées et forcément inédites est l'enjeu essentiel d'une réinterprétation et d'une réappropriation pertinente des textes du corpus. L'exégèse par le contexte d'origine ne doit pas occulter l'essentiel, qui est de permettre aux élèves de nourrir leur réflexion d'aujourd'hui.

Les textes à lire : élargir la latinité

Les listes d'œuvres mentionnées, qui sont parfois copieuses, sont données seulement à titre d'exemples, elles ne sont nullement prescriptives ; elles sont essentiellement destinées à stimuler l'inspiration des professeurs et orienter ceux qui le souhaitent par un choix large et diversifié, qui encourage aussi, à l'occasion, l'étude de textes moins connus, ou empruntés à d'autres périodes historiques qu'à l'Antiquité : textes latins du Moyen Âge, de la Renaissance ou des Temps modernes ; textes byzantins, pour le grec.

Les littératures et les civilisations de l'Antiquité, jusqu'à l'Antiquité tardive, demeurent bien évidemment le cœur de l'enseignement des LCA au lycée.

Toutefois, on évitera de n'étudier que des textes proprement littéraires. Pour se préparer à l'enseignement supérieur, et réfléchir à leur orientation, les cours de LCA peuvent être une occasion privilégiée d'inviter les lycéens à se pencher sur quelques textes latins et grecs d'ordre juridique, scientifique ou technique.

De futurs médecins peuvent s'intéresser à Celse en latin ou à tel passage bien choisi du *corpus hippocraticum* en grec. Les physiciens en herbe liront avec un intérêt certains des extraits des livres II et VI du *De Natura rerum*, quelques passages d'Archimède ou certains endroits de ce que Diogène Laërce nous a transmis des lettres d'Epicure. Ils pourront s'interroger sur certaines pages de l'architecte Vitruve ou de l'hydraulicien Frontin.

Ceux qui se destinent aux études juridiques ou politiques tireront profit d'avoir examiné quelques pages de la *Constitution d'Athènes* d'Aristote, du *De Legibus* ou du *De Re publica* de Cicéron.

De même que l'étude ne devra pas être centrée *exclusivement* sur la littérature proprement dite, du moins au sens où nous entendons ce mot aujourd'hui, de même, l'Antiquité proprement dite ne devra pas en être l'*unique* objet. Les auteurs latins du début des temps modernes ne seront pas oubliés.

Les élèves qui sont férus de sciences exactes ont souvent plaisir à faire une excursion dans les *Principia philosophiae naturalis* de Newton ou à découvrir une page en latin de Pascal ou de Galilée.

Si l'on étudie en français l'idée de tolérance chez les philosophes des Lumières, pourquoi ne pas faire lire l'*Epistula de tolerantia* de John Locke dans sa langue originale ? Les futurs juristes, dans le même esprit, ne doivent pas tout ignorer des juristes humanistes, de Guillaume Budé (*Annotationes in XXIV libros Pandectarum*), ou de Théodore de Bèze (*De Jure magistratuum*), par exemple. Ceux qui entreprendront des études littéraires pourront tirer profit d'avoir découvert la « roue de Virgile » dans Donat ou l'embryon de la poétique de Corneille dans la prose latin si vive de Scaliger.

Quelles que soient les études envisagées, tout lycéen en Europe doit avoir lu quelques pages en latin du *De optimo statu rei publicae deque noua insula Utopia* de Thomas More. Les corrélations ne manqueront pas entre des textes de cet ordre et ceux d'un Rabelais ou d'un Montesquieu. De même enfin tout le monde peut prendre intérêt à découvrir dans le texte latin d'origine Linné et les principes de la classification binominale des espèces vivantes toujours en vigueur aujourd'hui dans les sciences de la vie.

L'Antiquité s'étudie aussi à travers ses textes tardifs et modernes, qui font partie du corpus transmis. Les langues anciennes ont elles aussi une évolution diachronique. L'enseignement des LCA a tout à gagner à la prendre largement en compte. Cela est d'autant plus important pour le latin, le français étant issu de formes tardives de la langue.

Le professeur reste en tout état de cause maître de l'élaboration de ses parcours et de ses séquences, comme de la sélection de ses documents de travail.

Les textes d'écrivains français qui viennent compléter ces listes et les prolongements proposés dans les domaines artistiques et en littérature ancienne sont une invitation à entretenir la conscience d'une cohérence et d'une communauté culturelles, que l'enseignement des langues anciennes permet de déployer.

La qualité et l'importance des œuvres latines produites à la période moderne, par les humanistes de la Renaissance et jusqu'au XIX^{ème} siècle, sont remarquables pour travailler la notion d'identité européenne. La langue en particulier retrouve son *elegantia*. On en montrera aux élèves la triple dimension : culturelle, linguistique et politique. On rejettera d'autant moins cette littérature qu'elle est, pour une part essentielle, le socle de notre identité européenne. Erasme, en particulier, se justifie dans les programmes de latin, notamment avec *Les Adages*, faciles à lire et qui offrent des entrées d'une extrême richesse pour montrer ce que fut le maniement de l'héritage gréco-latin. Son *Traité sur l'éducation des enfants* peut fournir aussi des passages. On peut penser aussi à Comenius, *La grande didactique*. À côté des passages concrets de correspondances d'humanistes qui témoignent directement de cette Europe lettrée, on pourra prendre par exemple des extraits dans les descriptions de Rome en latin par les visiteurs du XVI^{ème} siècle. Au lycée, tous les liens possibles seront établis avec la perspective d'étude et l'objet d'étude des programmes de français au lycée : histoire littéraire, mouvements littéraires et culturels.

La traduction de textes scientifiques

Ne pas hésiter à la pratiquer, au collège et au lycée dans une perspective transversale et européenne.

En effet le professeur est, bien souvent encore, habité par cette vieille idée héritée de Descartes d'un progrès constant des sciences et du savoir. Ainsi c'est fréquemment d'un point de vue moderne que l'on traduit les termes techniques de manière à faire apparaître l'auteur traduit comme un précurseur, malgré la mise en garde de Canguilhem : " La complaisance à rechercher, à trouver et à célébrer des précurseurs est le symptôme le plus net d'inaptitude à la critique épistémologique. Avant de mettre bout à bout deux parcours sur un chemin, il convient d'abord de s'assurer qu'il s'agit bien du même chemin. " G. Canguilhem, "L'objet de l'histoire des sciences", p. 21. *Études d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris, Vrin, 1968.

Une initiation peut être faite en 4^{ème} ou 3^{ème} à la traduction des termes techniques, pour montrer la singularité de l'approche des Anciens qui ne disposaient d'aucun lexique spécialisé et systématique.

L'Antiquité, en effet, à la différence de ce qui caractérise notre littérature technique européenne d'aujourd'hui, ne connaît pas de lexique technique ou scientifique normalisé avec une systématisation des rapports entre les termes - et ceci non seulement dans le champ des diverses œuvres d'un même auteur

mais aussi à l'intérieur d'un même ouvrage. Les Anciens n'avaient pas un souci de cohérence et de communauté terminologiques au niveau d'une " discipline ", mais plutôt une préoccupation linguistique du sens littéral du mot.

On pourra ainsi faire relever dans des corpus de textes de savoir, touchant à des champs aussi divers que la zoologie, la médecine, l'astronomie, les mathématiques, ce recours au littéral pour décrire choses, objets, ou matériaux. À partir d'exemples simples et en faisant encore jouer ici pleinement la valeur étymologique des termes, on pourra faire toucher aux élèves la différence entre un lexique normalisé européen (avec éventuellement les variantes dans les principales langues européennes) et un lexique antique qui devait, pour sa part, souvent réinventer la description à chaque objet décrit.

Un auteur comme Pline l'Ancien a tenu dans l'histoire des sciences " naturelles " une place essentielle, référence encore vive au temps des Lumières. comme, plus tard pour le médecin, et tenant du positivisme, Émile Littré, le lexicographe, qui en a donné une traduction remarquable. On trouvera des extraits de *l'Histoire naturelle* (édition d'Hubert Zehnacker, Gallimard, Folio Classique, 1999) concernant aussi bien la géographie (et en particulier la notion d'Europe et la Méditerranée), que la zoologie, l'anatomie comparée, la botanique, les métaux, les pierres précieuses, et l'activité humaine qui les travaille. Pline est un savant, mais il ne laisse pas d'être un moraliste qui situe l'homme par rapport aux autres espèces et règnes dans la nature, un historien de la petite et de la grande histoire de Rome et de la Grèce. L'Histoire naturelle de Pline permet donc d'initier à une réflexion sur le savoir encyclopédique ou sur la notion même de nature.

Marie-Laure Lepetit, IA-IPR, académie de Créteil

Résonances pédagogiques

1. Une représentation de Cupidon (proposition de l'académie de Créteil)

Objectifs

Les instructions officielles (Bulletin Officiel n° 31 du 27 août 2009) mettent en avant la nécessité pour les élèves de « *savoir lire et comprendre un texte, c'est-à-dire élaborer du sens de façon progressivement autonome. Dépassant le simple déchiffrement mot à mot, la recherche de sens dans un texte latin ou grec met en jeu des compétences et des connaissances multiples et combinées : la maîtrise d'un lexique fréquentiel et d'une grammaire fonctionnelle, la compréhension du système de la langue et celle des enjeux littéraires et culturels qui font la particularité de chaque texte.* »

Comment comprendre un texte authentique sans passer par une approche classique de la traduction qui consiste à mettre l'élève face au texte, le faire lire et traduire ? Une démarche indirecte, ouverte sur la culture et les connaissances dans le domaine des arts et de la littérature française, peut conduire à l'acquisition de compétences de lecture et de traduction.

Liens avec les programmes et niveaux de classe concernés

Les activités proposées correspondent au programme de collège de Troisième : « Vie publique, vie privée : Le temps des plaisirs : L'art d'aimer : Properce, *Élégies*, II, 12. »

L'entrée « Le temps des plaisirs : Amours et Amour : fresques romaines de Pompéi et peintures (XV^e-XIX^e siècles) » permet l'ouverture vers l'Histoire des Arts.

Le groupement est également en rapport avec le programme de Première : « La poésie - amour et amours : désir et séduction ; passions et tourments ; amour et harmonie ; passions fatales. »

Enfin, une ouverture sur le grec est possible en Troisième sur le thème « Représentations du monde : Dieux et hommes » et en Première « La poésie - *epos* et éros : la poésie érotique. »

Corpus

• Textes de l'Antiquité

Properce, *Élégies*, II, 12

Ovide, *L'Art d'aimer*, I, v. 21-24 ; *Métamorphoses*, I, v. 463-469 ; *Amours*, III, 9.

Apulée, *Métamorphoses*, V, 22.

Anacréon, *Odes*, 40 (« Sur Eros »).

- **Groupement de textes français du XVI^e siècle**

Ronsard, *Les Amours* :

- extrait n°1 : *Le Premier Livre des Amours*, « Amours de Cassandre », L.
- extrait n°2 : *Le Premier Livre des Amours*, « Amours de Cassandre », XXXVIII.
- extrait n°3 : *Le Premier Livre des sonnets pour Hélène*, VII.

- **Groupement de traductions**

Properce, *Élégies*, S. Viarre, Les Belles Lettres, C.U.F., 2005.

Properce, *Élégies*, D. Paganelli, Les Belles Lettres, C.U.F., 1929.

Properce, *Élégies*, Cl. Salomon, Éditions de la Différence, 2011.

- **Comparaison de textes de l'Antiquité développant la même thématique**

Properce, *Élégies*, II, 12 (vers 9 à 16 en particulier).

Ovide :

- extrait 1 : *L'Art d'aimer*, I, v. 21-24.
- extrait 2 : *Amours*, III, 9, v. 7-10.

- **Groupement d'images**

Sur la base de donnée « *Utpictural18* »

- *Mars et Vénus*, maison de Mars et Vénus, <http://www.univ-montp3.fr>

- *Mars et Vénus*, maison de l'Amour fatal, <http://utpictura18.univ-tlse2.fr>

Voir également le site académique lettres et langues anciennes de l'académie de Créteil : <http://lettres.ac-creteil.fr/cms/>

Présentation de l'action

Il s'agit de faciliter le premier contact avec un poète réputé difficile - Properce - en proposant la lecture d'une de ses élégies dans le cadre d'un groupement d'images et de textes permettant de l'éclairer.

L'observation préalable d'images (fresques) dont on observe les codes, puis la lecture de textes français dans lesquels on repère les récurrences de vocabulaire, permettent de familiariser la classe avec le texte latin avant qu'il ne soit présenté. Cette « imprégnation » progressive du thème permet d'éviter les contresens en évacuant d'emblée la question des personnages, identifiés dès le début, et de montrer les échos d'une œuvre à l'autre ainsi que d'une époque à l'autre, sur des supports différents. Il est donc question d'une initiation à la notion de *lieu commun* en littérature.

L'intérêt d'une telle approche est que la variété des supports permet de diversifier les démarches et de mieux les adapter au niveau des élèves : selon l'ordre choisi pour la présentation des différents supports, selon le nombre d'extraits proposés, on module en effet la difficulté.

La lecture de plusieurs traductions de l'élégie, classées éventuellement par ordre chronologique, donne la possibilité aux élèves de confronter leur vision du texte à celles de traducteurs professionnels et de vérifier des hypothèses de lecture. Leur imagination est ensuite sollicitée pour trouver dans chacune les passages qui paraissent les plus adaptés, les plus élégants et surtout pour créer une traduction personnelle qui permette à l'émotion individuelle de s'exprimer.

A la fin de l'activité, le texte a été lu et compris, sans que soit nécessairement intervenu un processus de traduction.

Focus

- **Étude de l'image pour l'HDA et dans l'optique d'aborder le texte authentique avec de nouveaux outils**

L'entrée par l'histoire des arts, ici en particulier par l'étude de fresques, est un moyen de familiariser les élèves avec la thématique du texte qui sera lu ensuite. Sensibiliser les élèves aux représentations qui ornaient les murs des habitations dans le monde romain est également le meilleur moyen de leur permettre de le visualiser.

L'étude permettra de dégager les points communs aux trois fresques et les caractéristiques de la représentation picturale d'Amour (figure de l'enfant, ailes, carquois, flèches). On pourra également prendre le temps d'identifier les personnages qui accompagnent Amour afin d'établir les liens de filiation

nécessaires à la compréhension des textes et de renforcer les connaissances mythologiques des élèves. Un travail sur le titre des fresques peut enfin permettre d'en dégager certaines caractéristiques plus facilement.

Il serait bon d'avoir recours au TNI (ou vidéoprojecteur) pour cette activité afin que les élèves puissent construire eux-mêmes le cours et aient la possibilité de mettre en valeur certaines parties des fresques (l'agrandissement est facilité par l'outil informatique).

• **Étude de textes anciens et français (Ronsard) : comprendre n'est pas traduire**

Sensibiliser à la notion de lieu commun est indispensable pour rappeler que les langues anciennes nous influencent au niveau linguistique mais aussi littéraire. Le contact avec les textes du XVI^e siècle et la poésie de Ronsard en particulier sont l'occasion de rappels du programme de français de 5^e en même temps qu'une ouverture vers le lycée.

Le groupement français permet d'accéder à un autre aspect de la représentation d'Amour : l'opposition entre une apparence enfantine, fragile et toute la puissance, voire la cruauté d'un grand dieu. Cette ambivalence, qui n'était pas vraiment perceptible dans les fresques, est révélée par l'étude du lexique et donne ainsi accès à une autre dimension du mythe.

On peut aussi choisir de partir de la lecture de brefs extraits d'Ovide, en traduction pour des élèves en difficulté ou dans le texte original pour les autres, pour accéder au texte de Properce. Il n'est pas forcément indispensable de faire ce choix pour l'ensemble d'une classe ; c'est au contraire l'occasion de proposer des activités différenciées.

• **Traduire le latin à l'aide de plusieurs traductions françaises**

Sans avoir traduit le texte de Properce, mais après avoir repéré le vocabulaire suite à l'étude de l'image et des textes français, on dégage les structures grammaticales en lisant aux élèves une traduction en vers pendant qu'ils suivent sur le texte latin, ce qui facilite le travail.

La comparaison de trois traductions permet ensuite de montrer qu'il n'y a pas d'attendu : la poésie de Properce peut être aussi bien traduite en vers qu'en prose ; les mouvements du texte peuvent être rendus différemment, selon la sensibilité du traducteur. Les élèves, après ce travail, gagnent en assurance pour les futures traductions et s'autorisent plus volontiers à essayer, à choisir, à donner du sens dans leur langue maternelle à un texte de l'Antiquité, aujourd'hui. Les traductions de différents siècles sensibilisent également les élèves à l'évolution de leur propre langue et au fait qu'une traduction qui a eu du succès dans un siècle peut être détrônée dans un autre.

Enfin, cette comparaison peut donner lieu à une traduction « guidée » mais personnelle : les élèves sont en effet capables de traduire une partie de l'élégie (par exemple les vers 13 à 16, dont le vocabulaire est maîtrisé avec assurance grâce à la démarche par l'image et les textes du XVI^e) avec l'aide des trois propositions. Cela permettra à tous, des élèves en difficulté face à un exercice exigeant aux élèves ayant plus de facilités avec la version, d'élaborer une traduction personnelle. Il sera important de montrer que le choix d'un mot, d'une tournure syntaxique peut entraîner un effet particulièrement bien rendu dans la langue française. C'est un moyen de passer par la grammaire et le vocabulaire de manière indirecte sans « imposer » une leçon.

• **Comparaisons de textes latins développant le même thème (démarche d'intertextualité)**

Le travail fait sur l'élégie de Properce peut permettre d'aborder facilement d'autres textes latins ; il en est un moyen d'accès privilégié. Le but est de montrer qu'on peut comprendre directement sans traduire, mais simplement en lisant (idée qui reste difficile à admettre, en langues anciennes comme en langues vivantes, pour les élèves). Les extraits d'Ovide, courts et très semblables entre eux, permettent d'atteindre cet objectif.

La multiplication des propositions de textes donne enfin la possibilité aux élèves de percevoir la réalité de l'existence d'un lexique fréquentiel sur la thématique de l'amour, renforçant ainsi la compréhension du phénomène du *lieu commun*.

Bibliographie et sitographie

Properce, *Élégies*, S. Viarre, Les Belles Lettres, C.U.F., 2005.

Properce, *Élégies*, D. Paganelli, Les Belles Lettres, C.U.F., 1929.

Properce, *Élégies*, Cl. Salomon, Éditions de la Différence, 2011.

Ronsard, *Œuvres complètes*, (éd. Jean Céard, Daniel Ménager, Michel Simonin), Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1993, t. 1.

Mazzoleni Donatella, Pappalardo Umberto, Luciano Romano, *Fresques des villas romaines*, Citadelles et Mazenod, 2004.

Karine Juillien, collège Pablo Picasso, Champs sur Marne, François Martin, collège Victor Hugo, Noisy le Grand.

2. De *Coloribus libellus* : Lire le latin autrement et dans des sources diversifiées (Proposition de l'académie de Rouen ?)

Problématique et objectifs.

Quand Antonio Telesio de Cosenza écrit en 1528 le *De Coloribus libellus*, c'est avec la volonté d'établir un lexique latin raisonné des couleurs et de retrouver autant qu'il le peut la perception des couleurs du monde antique qui s'est déjà perdue. Professeur de rhétorique et de littérature latine et grecque, il rédige l'ouvrage pour des lecteurs particuliers qu'il précise en préambule de son livre : *philologis, qui Latini sermonis elegantiam studiose inquirunt*. Il s'agit d'un ouvrage de langue qui examine l'emploi de douze termes de couleurs dans la vie quotidienne, dans les traditions et les ouvrages antiques. Antonio Telesio écrit dans la langue qu'il sait lisible par tous les humanistes européens. Le latin est pour lui, langue de culture, scientifique et philosophique. Le livre est donc à la fois bonheur de retrouver l'Antiquité et volonté moderne d'un savant de partager ses recherches.

Antonio Telesio commence par le terme *coeruleus* parce que c'est la couleur du ciel, séjour des dieux. Il expose combien les antiques appréciaient sa beauté et sa saveur. Le bleu est aujourd'hui la couleur préférée des Occidentaux après une longue histoire que Michel Pastoureau a étudiée. Faire travailler les élèves sur l'article *coeruleus* les confrontera à un texte authentique qui ouvrira sur une conception colorée différente de la perception moderne : le ciel est *coeruleus* mais est-il bleu ?

Problématique : Comment appréhender les couleurs du monde antique ? Le cas particulier du bleu

2. Objectifs :

- Didactique de la traduction sur un texte authentique,
- faire appréhender aux élèves le latin comme une langue de communication entre humanistes,
- la fabrication et l'utilisation du bleu dans l'Antiquité,
- appréhender la symbolique du bleu,
- le lexique des couleurs et en particulier, la manière de nommer le bleu.

Interdisciplinarité :

- sciences physiques : la perception des couleurs
- histoire des arts

Progression en fonction des programmes

Thèmes : 3^{ème} latin

1- représentation du monde : a-maîtriser le monde ; b-les *realia*

2- Le latin après le latin

Corpus

Antonio Telesio, *De Coloribus libellus* (1528)

téléchargeable sur Gallica à l'adresse <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k93673d>

Petit traité des couleurs latines, « Les inédits d'Estienne », Paris, 2010

- Pages 1 et 2 du fac similé consacrées à la couleur bleue
- Traduction de Christine Viglino : pages 45 et 46.

Pompéi nature, sciences et techniques, catalogue de l'exposition, Palais de la Découverte, 2001

Michel Pastoureau, *Bleu, histoire d'une couleur*, Le Seuil, 2002

Article « Céruléen » du TLFi, <http://atilf.atilf.fr>;

Annie Mollard-Desfour, « Les mots de couleur : des passages entre langues et cultures », article dans *Synergies Italie* n° 4 – 2008, pp. 23-32

Pascale Lismonde (textes choisis et présentés par), *Le Goût du bleu*, Mercure de France, 2013

Activités possibles

A. Télésio et le bleu

Traduction :

- distribution des deux premières pages photocopiées aux élèves afin qu'ils voient un texte authentique de la Renaissance dans sa mise en page originelle. Insistance sur les différences de graphie
- transcription sous la forme moderne
- lecture de la traduction
- traduction guidée d'un passage
- traduction en autonomie de deux courts passages sur l'épisode du concombre -confrontation avec la traduction et discussion autour de certains choix faits par la traductrice.

Commentaire du texte :

- la méthodologie de Télésio
- la perception du bleu en latin

Recherche lexicale sur le bleu :

- comment nommer la couleur bleue ?
- les expressions qui contiennent le mot bleu (étude de polysémie)

B. Le bleu : une couleur difficile à voir, à nommer et à interpréter

- Le vocabulaire du bleu en latin : *caeruleum* et *caeruleus* dans le latin classique

Après l'examen des nuances de bleu évoquées dans le *De Coloribus libellus*, on peut confronter les différentes acceptions que peut prendre l'adjectif dans la langue du I^{er} siècle avant et/ou après J.-C.

On orientera les recherches des élèves dans le dictionnaire Gaffiot. L'entrée de l'adjectif renvoie à quelques textes littéraires de Virgile, Horace et Ovide; le professeur mène alors une traduction rapide du texte original dans lequel se trouvent les extraits identifiés. L'effort des élèves porte ensuite sur les seuls vers qui mentionnent l'adjectif *caeruleus*.

On pourra ainsi noter, tout comme chez Antonio Telesio, la grande relativité des perceptions du bleu (bleu de la nuée chez Virgile, bleu du feuillage de l'olivier chez Ovide, bleu plus énigmatique encore chez Horace...). On pourra ultérieurement comparer ces connotations antiques du bleu avec les divers sens qu'a pris la couleur au cours de l'histoire de l'art pictural européen.

On propose enfin de s'interroger sur le devenir du mot latin dans la langue française; les élèves sont invités à rechercher et à examiner les termes "céruleen" et "céruleinité"; on suggère alors une recherche sur le dictionnaire TLFi (*Trésor de la langue française informatisé*); du premier terme on fait observer un usage plus restrictif qu'en latin: les connotations de l'adjectif renvoient au bleu intense du ciel et suggèrent un registre de langue très soutenu.

- Le vocabulaire du bleu en français

- Les différentes manières de nommer le bleu

Recherche par les élèves et mise en commun des réponses qui permet de montrer la richesse du lexique et ses réseaux.

Étymologie : à travers l'origine des dénominations du bleu, réflexion sur la perception du bleu.

Lecture du poème « L'oiseau bleu » de Blaise Cendrars, *Feuilles de route*, 1947)

Lecture analytique. En relation avec le programme d'Arts plastiques, on peut proposer de dessiner cet oiseau bleu puis imaginer un animal imaginaire en utilisant différents bleus.

Après avoir dessiné leur propre oiseau bleu, les élèves pourront rédiger un commentaire à la manière d'Agnès Rosenstiehl dans *Bleus, air, eau, ciel* (Autrement, 2001). Dans le livre, les nymphéas bleus de Monet deviennent « Bleu zinzolin : la profondeur sous les nymphéas ».

- La polysémie du mot « bleu » : un exercice de saturation sémantique

« Dans la salle de billards, un bleu qui mangeait du bleu, posa son bleu à côté du bleu et tacha le tapis vert. Dans sa hâte à le détacher, il renversa son verre de gros bleu qui tacha rouge le tapis vert. Il essuya la tache de la manche de son bleu (notre héros est un col-bleu blanc-bleu, rien d'un bas bleu). « Ainsi, pensa-t-il, ils ne verront que du bleu ». En se baissant pour juger de l'effet de son travail, il heurta la bande du vieux billard, et au coin de son œil bleu se donna un bleu qui tourna vite au jaune. « Nom de Bleu ! » conclut-il, vert. »

« Que du bleu » (« *Bleu* », *OULIPO*, « *Maudits* », Mille et une nuits, avril 2003)

- Le bleu au quotidien

- Même stratégie que précédemment : des expressions qui contiennent le mot « bleu »

Bilan : à partir des réponses trouvées, il s'agira de dégager différentes symboliques du bleu :

- Le bleu, symbole du divin et du spirituel ;
- Le bleu, symbole de la France ;
- Le bleu, symbole masculin ;
- Le bleu, symbole de paix et de sécurité ;
- Le bleu, symbole de santé ;
- Le bleu, symbole de fraîcheur et de propreté ;
- Le bleu, symbole de nos émotions
- ...

C. La fabrication et l'utilisation du bleu dans l'Antiquité (aspects scientifiques et techniques) – corpus de textes de Vitruve et de Pline l'Ancien

La couleur bleue, difficile à produire, n'a pas forcément bonne réputation dans le monde antique. Moins familière que le rouge ou le pourpre, couleurs du pouvoir, elle est associée au monde barbare, à l'Autre, sans doute parce que pour la fabriquer, il fallait recourir à des composants venus d'ailleurs ou à une chimie qui pouvait passer pour compliquée aux yeux des Romains.

Un corpus de quatre textes (A-Vitruve, *De l'architecture*, VII, 11, 1 - B-Pline l'Ancien, *L'Histoire Naturelle*, XXXIII, 57 - C-Pline l'Ancien, *L'Histoire Naturelle*, XXXV, 27 - D-Pline l'Ancien, *L'Histoire Naturelle*, XXXVII, 38) évoque la fabrication du bleu :

-l'extraction de la teinture bleue par l'indigotier

-l'azurite

-la poudre de lapis-lazuli, pierre que les Anciens confondent souvent avec le saphir

-un pigment de synthèse « le bleu égyptien » fabriqué dès le III^e millénaire en Egypte et importé à Rome. Le texte de Vitruve évoque la fabrique d'un certain Vestorius, installé à Pouzzolles. (textes A et C)

-une plante évoquée par le terme « herba » dans le texte B par Pline le Jeune. Elle est traduite par le mot « guède » qui désigne une plante tinctoriale utilisée depuis le Néolithique, connue aussi sous le nom de « pastel des teinturiers ».

-le texte B évoque la viola (pensée ou violette ?) qu'on fait bouillir une fois séchée pour en tirer un colorant.

Les Romains connaissaient probablement d'autres façons d'obtenir la couleur bleue, notamment par les plantes tinctoriales, mais nous n'avons pas de textes sur ce point.

Activités possibles :

Ces documents peuvent être exploités de diverses manières :

-ce qu'ils nous révèlent des technologies pratiquées par les civilisations antiques en matière de chimie et de métallurgie : on broie, on brûle, on mélange, on sèche, on mélange, on ajoute, on porte à ébullition, on laisse imbiber, on liquéfie, on fait fusionner....

-ce qu'ils révèlent des pratiques économiques des Anciens : les textes font état de coûts de production, d'échanges commerciaux, de variations des prix en fonction de l'offre et de la demande, de situation de monopole, d'importations....

-on peut aussi analyser ces textes comme des discours qui font preuve de qualités scientifiques : objectivité, recherche d'exactitude... Mais que penser des considérations sur les pierres « mâles » ou « femelles » ?

-il est possible de choisir quelques phrases faciles à traduire pour que les élèves s'y confrontent.

Des recherches peuvent être réalisées sur d'autres points :

-faire situer précisément tous les lieux et les régions mentionnés par les textes, ce qui permettra aux élèves de comprendre à quel point les Romains ont pu faire converger vers leur capitale tout ce qui pouvait servir à faire augmenter leurs savoirs, leurs techniques ou leurs richesses ;

-les élèves peuvent relever tous les termes qui désignent dans ces textes la couleur bleue et ils percevront à quel point la terminologie employée manque d'unité. Ils comprendront ainsi que cette imprécision est un obstacle à la diffusion des savoirs scientifiques. On peut leur faire mesurer l'importance d'une nomenclature officielle que chacun emploie à bon escient ;

-les élèves peuvent faire des recherches sur l'évolution des techniques qui ont permis de fabriquer la couleur bleue au fil des siècles, jusqu'aux pigments chimiques d'aujourd'hui.

Interdisciplinarité

• Sciences Physiques :

Pourquoi le ciel est-il bleu ? Pourquoi devient-il rouge lors d'un coucher de soleil ?

Pourquoi la mer est-elle bleue ? Pourquoi n'a-t-elle pas toujours la même couleur ?

Le professeur de physique-chimie peut intervenir – Le site ENS-Eduscol CultureScience – physique propose des expériences et articles sur la couleur du ciel : <http://culturesciencesphysique.ens-lyon.fr>

• Histoire des arts

Une œuvre antique : le Vase Portland du British Museum de Londres

Le bleu est rarement utilisé dans l'Antiquité mais il existe un vase d'une grande beauté et d'un travail extrêmement raffiné. Il peut être l'occasion de la découverte d'une technique particulière dans le seul cours de latin mais aussi dans un travail interdisciplinaire où les programmes d'Histoire, de Sciences Physiques et de Technologie pourraient se recouper pour permettre aux élèves de comprendre la qualité de l'œuvre et sa place dans le patrimoine culturel et technique.

Iconographie : <http://www.cmog.org/article/portland-vase-iconography>

Le bleu monochrome : une fascination de la pureté dans l'art moderne ?

On peut définir un monochrome par la réalisation d'une œuvre à partir d'une couleur unique. Le terme désigne la technique employée, mais aussi la création finale, qu'il s'agisse d'une peinture, d'une sculpture, d'une affiche ou encore de Land Art.

Les premières œuvres qui relèvent d'une utilisation du bleu monochrome datent des années 20, si l'on excepte une ou deux toiles de la période bleue de Pablo Picasso. Les artistes d'aujourd'hui poursuivent cette recherche avec une certaine passion. Cette tendance touche tous les pays et toutes les formes de techniques.

Le bleu, le ciel et l'eau

◦ Le bleu et la lumière

Dans l'histoire de la peinture, le bleu est la couleur même de « l'impression », la traduction du phénomène lumineux qu'un observateur attentif peut déceler. On vérifierait par exemple ce postulat, en présentant le propos et l'enjeu de *L'Œuvre* d'Émile Zola, puis en conduisant sur internet ou sur une version pdf du roman une recherche sur les mots "bleu" et "bleuissement". En analysant les diverses occurrences de ces deux termes, on parvient aisément et rapidement à cerner les problématiques impressionnistes de Claude Lantier.

De la même façon, on pourrait produire un extrait de *La Jeune Fille à la perle*, de Tracy Chevalier (chapitre « 1665 », pp. 121-123, La Table Ronde, Paris, 2000).

◦ Le bleu et *Le Champ de blé aux corbeaux* de Vincent Van Gogh

Les textes latins montrent que la perception du bleu peut paraître extrêmement variable, que la couleur est rarement liée à un objet en soi ou à un élément naturel particulier ; la langue française cependant fait de « céruléen » une sorte de synonyme de l'azur intense ou du bleu céleste. On peut alors montrer comment des réalisateurs interprètent le sens d'un "ciel bleu", comme celui du *Champ de blé aux corbeaux* de Van Gogh. On pourrait opposer de courtes citations de *La Vie passionnée de Vincent Van Gogh* (Vincente Minnelli, 1956) et *Vincent et Théo* (Robert Altman, 1990).

◦ Le pouvoir des couleurs dans la nouvelle « Comment Wang-Fo fut sauvé » de Marguerite Yourcenar, *Nouvelles Orientales* (Gallimard, L'Imaginaire, 1938)

La nouvelle de Marguerite Yourcenar est courte et facile à lire. Elle transporte les latinistes dans une autre Antiquité, celle de la Chine du III^e siècle avant J.C. et de l'empire des Han. On peut y lire que la couleur donne vie aux peintures de Wang-Fo et fait accéder la réalité à une vie supérieure. C'est ce que reproche l'Empereur de Chine au peintre qui souffre de vivre dans son empire et non dans les tableaux de Wang-Fo.

On pourrait observer comment Marguerite Yourcenar organise la nouvelle autour d'une phrase : « On disait que Wang-Fo avait le pouvoir de donner la vie à ses peintures par une dernière touche de couleur qu'il ajoutait à leurs yeux. » (page 15) :

- La transfiguration du monde de Ling dans les premières pages. La maison de Ling, « peinte en cinabre » (page 12) et le prunier aux fleurs roses sont transformés après la rencontre avec Wang-Fo : le rouge devient la couleur « d'une orange prête à pourrir » (page 13) et le prunier auquel se pend la femme de Ling fait céder le rose au vert : Wang-Fo peint la jeune femme morte « car il aimait cette teinte verte dont se recouvre la figure des morts » (page 14). Le monde réel de Ling doit mourir pour qu'il accède à celui de Wang-Fo.
- La présence de Wang-Fo au monde à travers les couleurs qu'il note.
- La montée des couleurs et du bleu dans la scène finale.

Françoise Robin, IA-IPR de Lettres, Annie-Claude Bruneval, lycée Jehan-Ango, Dieppe ; Cécilia Bussman, collège Guy-Moquet- Le Havre ; Jean-Pierre Damour, lycée Jehan-Ango, Dieppe ; Catherine Martinon, collège Georges-Braque, Rouen.

3. Lire et traduire un extrait d'Horace dans une perspective théâtrale (Proposition de l'académie de Toulouse)

Objectifs

Partant du constat que la méthode analytique de traduction et l'exercice de version traditionnelle s'avèrent peu efficaces pour accéder au texte ancien et à la réalité du monde antique, nous souhaitons proposer à nos élèves de nouvelles stratégies d'accès au texte. Traditionnellement, les « clés » proposées sont essentiellement grammaticales ou lexicales. Or ce sont précisément ces notions morphologiques qui rebutent l'élève, lui donnant l'idée, fautive, que la compréhension du texte passe uniquement par une longue et laborieuse identification de la morphologie et se limite à la simple reconnaissance d'une liste de mots.

Nous souhaiterions renouveler ici cette approche du texte authentique réputé difficile et montrer qu'en renouvelant certaines « clés » d'accès au texte, un élève peut lire ce dernier autrement, se l'approprier pleinement, en en reconstruisant le sens autrement que par la seule morphologie et par le seul lexique.

Le travail présenté ici s'appuie sur un extrait de la *Satire I*, 9 d'Horace, communément intitulée « *Le Fâcheux* ». L'objectif est de procéder à une lecture-réécriture du texte satirique afin de le transformer en texte théâtral destiné à être joué par un groupe d'élèves.

Lien avec les programmes

Comme le rappellent les programmes officiels (Bulletin Officiel n°31 du 27 août 2009), « *la traduction, sous toutes ses formes et adaptée au niveau des élèves, est une activité fondamentale du cours de latin et de grec.* » Il est demandé d'amener les élèves « *à élaborer du sens de façon progressivement autonome* » tout en rappelant que « *traduire doit être une expérience de découverte des plus souples, une activité qui doit dès ses débuts être dédramatisée.* » C'est dans cette perspective que l'action présentée ici a été conçue et élaborée.

Niveau de classe et cycle à privilégier

Le travail proposé concerne la classe de Troisième dans le cadre de l'étude des *Vie privée, Vie publique* : Horace rencontre, sur une des artères principales de la Ville, un fâcheux qui espère approcher, par son entremise, le cercle intellectuel de Mécène. A travers ce texte, il est donc possible d'étudier à la fois les différents lieux de la vie sociale ainsi que les milieux intellectuels de Rome.

Présentation de l'action

L'enseignant invite les élèves à endosser, face aux 19 premiers vers de la satire, le rôle de **metteur en scène**. Leur première tâche est de choisir le décor de la pièce qu'ils s'appêtent à monter en déterminant avec précision le cadre spatial dans lequel se joue la scène rapportée par Horace. Ils doivent également établir la liste des personnages qu'ils auront à diriger. Une lecture orientée des quatre premiers vers de la satire fournit tous ces renseignements et permet également aux élèves-metteurs en scène de comprendre l'état d'esprit dans lequel chacun des deux personnages se trouve : le poète *Horatius* perdu dans ses pensées, un *quidam notus nomine tantum*, au comportement étonnamment familier. On analyse le comique de la situation, né ici du décalage entre les deux personnages. Il s'agit donc de diriger une pièce comique. On peut avec profit revenir sur ce qu'est une satire et faire comprendre aux élèves que réécrire un texte ne signifie pas pour autant le trahir puisqu'on a soin ici de respecter le registre commun au texte satirique et à la comédie.

La deuxième mission des élèves-**auteurs dramatiques** est de transformer ces vers en dialogue théâtral. Pour distinguer les propos de chacun de leurs deux personnages, ils doivent s'appuyer sur la ponctuation liée au dialogue et sur le repérage des verbes de parole. Seul le lexique facilitant le travail de distinction des propos de chacun des deux personnages est donné. L'enseignant utilisera avec profit les fonctionnalités d'un simple traitement de texte telles que le retour à la ligne et la mise en couleurs.

A cette étape de la réécriture, on peut mener un travail de réflexion sur le lexique : certains verbes utilisés par Horace (comme *adsector* ou *occupo*) indiquent un mouvement dans l'espace mais peuvent également induire une prise de parole : le *quidam* qui suit partout Horace, le poursuit aussi de ses paroles importunes tandis que le poète, assailli, tente de lui échapper en devançant ses demandes. Une amorce de réflexion sur le lexique peut ainsi être engagée avec les élèves afin de leur faire prendre conscience qu'établir le sens d'un mot ne peut se faire qu'en contexte.

Enfin, les élèves-**acteurs** travaillent sur la partie du texte qui ne fait pas partie de cet échange de paroles¹ mais peut se lire comme des indications scéniques. Le travail de traduction n'est pas présenté, ici, comme une fin en soi mais comme une étape nécessaire à la réalisation de l'objectif final, qui est de jouer sur scène la rencontre des deux personnages. Les élèves enrichissent également la liste des personnages précédemment établie d'un troisième individu (*puero*) faisant office de figurant. En outre, la difficulté de traduction de l'adjectif *tacitus* (vers 12) doit amener les élèves à comprendre qu'il y a là un aparté, Horace se parlant à lui-même et aux lecteurs-spectateurs de la satire. L'aparté devra donc être prononcé sur un ton particulier. L'enseignant trouve là l'occasion de rappeler l'importance de la double énonciation théâtrale, ici ressort comique utilisé par l'auteur satirique.

Dans la même perspective de mise en scène, certains éléments du texte² peuvent donner lieu à une réflexion d'ordre dramaturgique : pourra-t-on conserver, dans la représentation du texte, ces éléments ? Comment pourra-t-on les restituer sur la scène de théâtre ?

On peut, en fin d'activité, proposer aux élèves de réécrire ces différents passages en véritables didascalies.

Les activités menées ici permettent ainsi aux élèves de comprendre que la traduction n'est pas un exercice scolaire gratuit mais un travail d'appropriation du texte, dans une perspective de mise en scène dont le but est de rendre compte de toute la dimension comique du passage étudié en classe.

¹ cf. les vers 8 à 11 : « *misere discedere quaerens, / ire modo ocuis, interdum consistere, in aurem / dicere nescio quid puero, cum sudor ad imos / manaret talos* »

² cf. vers 12-13 « *cum quidlibet ille / garriret, vicos, urbem laudaret* »

Corpus

Le texte d'Horace et la traduction de Leconte de l'Isle sont disponibles sur le site de la Biblioteca Classica Selecta de l'université de Louvain : <http://bcs.fltr.ucl.ac.be/Traduc02.html>

Focus

Le premier aspect novateur de l'action présentée ici est de délaissier les « clés » d'accès au texte que sont traditionnellement la morphologie et la syntaxe latines. S'appuyant sur les notions de genre littéraire et de registre (savoirs communs au cours de français et de latin), l'enseignant invite les élèves à se mettre à la place d'un metteur en scène, d'un auteur dramatique puis d'un acteur qui auraient à transformer le texte satirique en texte théâtral puis à jouer sur scène le texte ainsi réécrit. Tâche est donnée aux élèves de s'interroger sur le genre du texte ancien, d'en respecter le registre tout en se pliant aux règles de l'écriture théâtrale.

Un autre aspect innovant concerne le traitement du lexique. L'enseignant se fixe comme règle de proscrire toute liste exhaustive et de ne donner que le vocabulaire nécessaire au bon déroulement de l'activité. En outre, certaines activités s'appuient moins sur une liste de sens clairement établis que sur une lecture réfléchie et orientée de certains articles du dictionnaire, amenant parfois les élèves à enrichir le sens d'un adjectif comme *tacitus*.

La prise en compte de la dimension orale du texte par le biais de sa représentation sur une scène théâtrale imaginaire ou bien encore des différentes phases de sa réécriture facilitée par l'outil informatique tend à renouveler modestement les modalités d'évaluation.

Le recours à l'outil informatique n'est pas un habillage ludique et gratuit donné à l'activité : il n'a de sens que s'il débouche sur une véritable appropriation du texte par les élèves, amenés, par ce biais, à comprendre l'enchaînement des répliques et le jeu des questions-réponses auquel se livrent les deux personnages de la saynète. C'est précisément cette cohérence des répliques qui permet la construction progressive du sens. L'enseignant veillera donc à associer travail de mise en page informatique et réflexion sur le sens dans une même activité.

On pourra prolonger ce travail par la lecture de la scène 1, acte I de la pièce de Molière *Les Fâcheux* à l'adresse suivante : <http://www.espace-horace.org/litt/moliere.htm>.

Les élèves seront ainsi amenés à comprendre que l'extrait sur lequel ils ont travaillé a, de longtemps, fait l'objet d'une lecture théâtrale.

Anne Attler, collègue Condorcet, Nailloux

4. Faire de l'élève un acteur de la traduction en le mettant dans la position du chercheur en paléographie (Proposition de l'académie de Toulouse)

Objectifs

Cette étude se propose de déplacer – concrètement ou virtuellement – le cours de langues anciennes (latin, grec ou ECLA) dans les bibliothèques du patrimoine, les services des archives et les musées archéologiques, de rencontrer des conservateurs du patrimoine, et d'accéder à des textes authentiques rédigés en latin classique ou tardif et en grec ancien, les « documents patrimoniaux ».

Elle postule que, parmi les problèmes que pose la traduction en classe, celui de la passivité de l'élève dans sa relation au texte est majeur. Mettre l'élève dans la position du chercheur le rendrait actif et changerait sa représentation de la traduction. Elle postule aussi que l'intérêt de l'élève est motivé par l'accès à des textes inédits en pédagogie, accessibles dans leur forme originale, et le cas échéant, liés à l'histoire de sa ville ou de sa région.

Cette étude est fondée sur plusieurs expérimentations en collège et en lycée dans le cadre du travail du groupe de recherche-formation « Pour une pratique du latin/grec en Midi-Pyrénées » (Mafpen de Toulouse, 2000).

Liens avec le programme

La notion de « documents patrimoniaux en langues anciennes » n'est pas proprement définie par les textes officiels. Cependant, on pourra se référer à deux sources : la définition des textes du « latin après le latin » du B.O. n° 31 du 27 août 2009 et le préambule de ce même B.O. qui recommande la visite des musées, expositions et sites archéologiques.

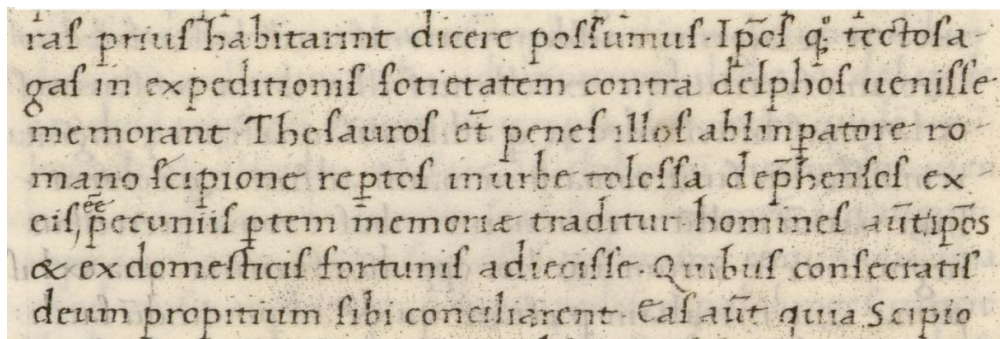
Niveaux de classe et cycles

Cette démarche peut s'adresser à tous les niveaux du collège et du lycée en latin, en grec ou en ECLA. Elle varie selon les établissements puisqu'elle est liée aux ressources locales des bibliothèques du patrimoine, des musées archéologiques et du patrimoine historique.

Présentation de l'action



Deux exemples de démarche pédagogique seront proposés : la transcription d'un fragment du manuscrit latin du Strabon de la médiathèque d'Albi (XV^e s.) et l'exploitation d'une épitaphe pyrénéenne du musée Saint-Raymond de Toulouse.

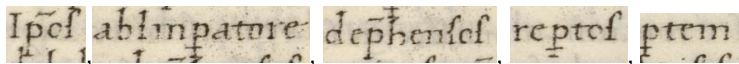
Un exemple d'exploitation du texte latin de Strabon (de Ipsos à conciliarent).



L'objectif de la séance est de transcrire le texte latin pour le traduire ultérieurement.

Les élèves se seront préalablement documentés sur la légende de « l'or de Toulouse ». Ils s'aideront pour le déchiffrement du manuscrit de la version en ligne du texte et de sa loupe.

Après un premier déchiffrement, les élèves se consacreront aux abréviations : l'abréviation courante pour *quidem* sera donnée aux élèves. Les autres abréviations, signalées par les signes  ou , amèneront une réflexion sur les mots :



Le problème de l'absence de séparation entre *ab* et *imperatore* et de la correction du / initial en *i* devra être signalé.

L'apport des dictionnaires de version et de thème, et le cas échéant d'une traduction du texte grec, permettra la formulation d'hypothèses préalables au développement des mots abrégés.

Ce travail se prolongera avec la transcription de l'ensemble du texte concernant les Volsques Tectosages (Tolosates). Une fois transcrit et traduit, le texte latin, accompagné du texte grec original, pourra être utilisé dans le cadre de l'ECLA.

Un exemple d'exploitation d'épithaphe : la famille ariégeoise de Fuscus



L'objectif de la séance est de transcrire le texte pour le traduire.

Les élèves remarqueront la régularité du texte et l'utilisation de la quadrata monumentale, significatives du degré social de la famille de Fuscus. Ils distingueront les deux zones du texte, signalées par VIV et ●, puis liront le texte en s'aidant des marques de séparation des mots.

Trois abréviations devront être développées : si VIV (*vivus*) est transparent, ● devra être donné (<thnêtos>). F apparaît deux fois, mais la direction de la lettre change : en mettant en relation les noms masculin et féminin qui le précèdent, on amènera les élèves à déduire *filius* et *filia*. L'observation d'une ligature permettra de rétablir le nom TOTTONIS.

La traduction commencera par l'identification du nominatif FVSCVS, qui indique le destinataire, et des datifs SIBI, VXORI NEVRESENI, LVCILIO et LVCILIAE, qui indiquent les destinataires. Les élèves compléteront leur lecture en identifiant les génitifs TOTTONIS et SENDI qui indiquent l'origine des deux époux.

Le travail se poursuivra avec les autres épithaphe de la collection du musée en vue de l'établissement d'un corpus. Ces textes permettront d'envisager la romanisation des pratiques funéraires et la préservation des patronymes pyrénéens.

Corpus

- Autour du « Strabon » d'Albi,

Accès au manuscrit d'Albi (MS 29), sur le site de la médiathèque d'Albi, rubrique patrimoine :

<http://www.mediathèque-albi.fr>

<http://archivesnumeriques>

Matthieu Desachy, *Le scriptorium d'Albi, les manuscrits de la cathédrale Sainte-Cécile*, Éditions du Rouergue, 2007

Documentation générale :

Strabon, *Géographie*, Livres III et IV, Les Belles Lettres, 1966, nombreuses rééditions

Patrick Thollard, *Voyage avec Strabon, la Gaule retrouvée*, Éditions Errance, 2011

Extraits des auteurs grecs concernant l'histoire et la géographie des Gaules, traduction d'Edm. Cougny, Éditions Errance, 1986

La Gaule romaine d'après les auteurs antiques (s.n.), Éditions Errance, 2003 (reprint de l'édition de 1884)

Un travail de transcription comparable peut être envisagé autour du manuscrit de la *Mappa Mundi* (VIII^e s.) et du texte d'Orose recopié à côté, extraite des *Historiae adversus paganos* (MS 29).

- Autour des inscriptions du Musée Saint-Raymond

Accès aux collections du musée : <http://www.saintraymond.toulouse.fr/>

L'essentiel des collections, Les guides du MSR 1, 2012

Marbres, hommes et dieux- Vestiges antiques des Pyrénées centrale, catalogue de l'exposition 2008 du MSR ; dossier enseignant accessible en ligne : <http://fr.calameo.com/read/000003055a29be1c87e1c>

Focus

L'exploitation des deux documents précédents de la médiathèque d'Albi et du musée Saint-Raymond de Toulouse a montré la possibilité de l'accès aux documents patrimoniaux. Dans ce contexte l'élève adopte face à la traduction une position différente, comparable à celle du chercheur en paléographie : en transcrivant le texte, il devient acteur de sa traduction.

L'accès à des documents originaux, aux lieux de conservation et au personnel correspondants, l'intérêt local ou régional de ces documents, doivent par ailleurs favoriser sa motivation en renouvelant ses références.

Rémy Dutriaux Lycée Raymond-Naves, Toulouse

5. Lire et traduire un texte grec pour mieux comprendre la science antique (Proposition de l'académie de Toulouse)

Objectifs

Un premier objectif est de susciter chez les élèves l'envie (voire le besoin) de traduire. En effet, cette activité se révèle pour eux trop souvent fastidieuse et surtout vide de sens : au pire, elle risque de se réduire à un pur exercice scolaire.

Il s'agit donc de mettre les élèves face à un problème (ici légèrer des schémas ou reproductions qui illustrent la représentation du monde chez les Grecs) que seule la compréhension d'un texte leur permettra de résoudre. Les termes « traduction, » « lecture » et « compréhension » sont en l'occurrence confondus dans la mesure où il ne s'agit pas d'aboutir à une traduction littéraire, mais de prélever dans le texte les informations essentielles, d'en saisir le contenu.

Le deuxième objectif porte sur la lecture des textes scientifiques, désormais dans les programmes des Langues et Cultures de l'Antiquité. Peu étudiés dans les disciplines traditionnellement littéraires que sont le latin et le grec, les savoirs scientifiques, quand ils sont abordés dans la classe, le sont la plupart du temps par le biais d'activités de « civilisation » (exposés, travaux de recherches...), qui s'appuient rarement sur les textes originaux. Pourtant, ces derniers sont la principale source documentaire dont dispose l'historien des sciences. Un des objectifs est donc, non seulement de permettre à l'élève de mieux connaître les savoirs scientifiques grecs, mais aussi de lui faire prendre conscience que la lecture attentive des textes grecs et/ou latins demeure aujourd'hui encore le meilleur moyen d'accéder aux savoirs que possédaient les Anciens sur les réalités du monde physique.

Lien avec les programmes

- Grec 3^e, entrée « Mesurer et interpréter le monde », sous-entrée « Invention de la science (astronomie) » ; Histoire des arts : « de l'art à la technique et représentations du monde »
- Etude de la langue :
- Indicatif présent (voix active et moyenne) et infinitif ;
- Formation et utilisation des participes présents actifs et moyens (dont génitif absolu) ;
- Degrés comparatif et superlatif de l'adjectif et de l'adverbe.

Niveau de classe : Collège, classe de 3^e.

Présentation de l'action

Les deux activités ont été intégrées dans une séquence consacrée à l'astronomie dont la problématique est : comment les Grecs se représentaient-ils le monde ? Elles permettent de montrer que le cosmos des Anciens est un système clos et harmonieux et permettent de préciser les différences entre le modèle antique et les représentations contemporaines.

Dans ces deux activités, la traduction n'est pas une fin en soi tout en restant une nécessité. Elle n'est qu'un moyen d'accéder à un contenu textuel qui permet, comme un outil, de s'approprier une

connaissance. Le grec et le latin ont ainsi une portée transdisciplinaire et dépassent le clivage – artificiel et récent – entre les domaines littéraire et scientifique : il y a au contraire une profonde complémentarité entre le document littéraire (au sens premier) et les connaissances et théories sur les réalités physiques du monde. Le domaine étudié (astronomie et cosmographie) se prête du reste particulièrement bien à des travaux interdisciplinaires avec les disciplines scientifiques et techniques (mathématiques, science physique, technologie).

Concrètement, les élèves peuvent travailler en autonomie par groupe de deux ou trois. Placés en situation de « chercheurs », les élèves doivent disposer du temps nécessaire (qui n'est pas forcément le même selon les groupes). Mais l'activité ne doit pas non plus être trop longue au risque de devenir lassante.

Outre l'évaluation de l'activité proprement dite (implication de l'élève lors du travail de groupe, justesse des légendes), l'évaluation peut prendre la forme d'une exposition (en ligne ou au CDI), éventuellement interdisciplinaire, sur les représentations antiques et contemporaines du cosmos. Les élèves hellénistes peuvent alors rendre compte de la représentation grecque (du moins celle exposée dans le traité de Géminos), textes à l'appui, en ne se basant que sur les sources grecques antiques, dont ils proposeront une traduction claire et précise.

Activité 1

Texte : Géminos, *Introduction aux phénomènes*, I, 23-30.

Il s'agit pour les élèves de compléter un schéma qui représente la position des différents astres selon les Grecs. Auparavant, le professeur peut reprendre avec les élèves les connaissances actuelles sur le système solaire : le soleil (étoile) au centre, les planètes visibles à l'oeil nu et invisibles, les satellites de certaines planètes (la lune)...

Pour compléter le schéma, les élèves disposent d'un extrait de Géminos, accompagné de notes pour éclairer certains mots et passages difficiles. L'intérêt du texte de Géminos est qu'il est clair et accessible, et que son plan reproduit celui du cosmos tel que le voyaient les Grecs : il commence par la sphère des étoiles et « descend » jusqu'à la terre, considérée alors comme le centre.

Activité 2

Texte : Géminos, *Introduction aux phénomènes*, IV, 1-4 ; V, 1-2, 4-11, 51-54, 66.

Il s'agit de comprendre le principe de la sphère armillaire (à la fois maquette et instrument essentiels dans l'astronomie ancienne) et d'en identifier les différents anneaux grâce à Géminos. La démarche reste la même : les élèves doivent cette fois compléter la légende d'une image de sphère armillaire (par exemple, celle extraite de *l'Encyclopédie*, libre de droits).

L'étude de la sphère armillaire peut faire l'objet d'un prolongement en histoire des arts : on la trouve en effet présente dans de nombreux tableaux d'époques variées dans lesquelles elle se charge d'une dimension philosophique et esthétique.

Corpus :

Oeuvre étudiée : Géminos, *Introduction aux phénomènes*, texte établi et traduit par Germaine Aujac, Les Belles Lettres, Paris, 1975.

Indications bibliographiques :

Aujac Germaine, *Introduction aux savoirs antiques*, CTHS, Paris, 2010.

Dutarte Philippe, *Les instruments d'astronomie ancienne*, Vuibert, Paris, 2006.

Lloyd Geoffrey E.R., *Une histoire de la science grecque*, La Découverte, Paris 1990 (pour la traduction).

Simaan Arkan, Fontaine Joëlle, *L'image du monde, des Babyloniens à Newton*, Adapt éditions, Paris, 1999.

Focus :

- Travail sur un texte (*Introduction aux phénomènes* de Géminos) peu connu et pourtant intéressant, qui présente en l'intérêt d'être bien écrit, dans une langue à la fois simple, claire et précise.

- L'astronomie est un domaine qui plaît à la plupart des élèves. L'intérêt spontané manifesté permet de les amener plus loin, d'aborder des aspects plus complexes et de donner du sens à l'introduction des textes « scientifiques » dans le corpus scolaire, dont ils étaient traditionnellement exclus.

Nancy Maury-Lascoux – Collège Lakanal, Foix

6. Lire et traduire un texte latin "court, authentique et accessible" dans le cadre d'un atelier de traduction : les *ænigmata* de Symphosius. (Proposition de l'académie de Toulouse)

Objectifs

Comment mettre en œuvre et optimiser le recours aux ateliers de traduction ? Ceux-ci sont en effet préconisés dans les nouveaux programmes de L.C.A. au collège (B.O. n° 31 du 27 août 2009, p. 3) :

On doit [...] favoriser la création d'ateliers de traduction, se déroulant selon une périodicité régulière, où les élèves travaillent sur des textes courts, authentiques et accessibles. On s'efforce d'obtenir des traductions abouties et personnelles sur ces textes.

Ces ateliers de traduction doivent participer à la "déramatisation" de la traduction souhaitée par les textes officiels :

Traduire doit être une expérience de découverte des plus souples, une activité qui doit dès ses débuts être dédramatisée. (B.O. du 27 août 2009, p. 2)

Ils font appel à l'usage progressif et raisonné des dictionnaires (y compris ceux en ligne) et aident à la réflexion sur la langue source et la langue cible :

Des exercices progressifs d'entraînement à l'utilisation des dictionnaires latin-français [...] accompagneront systématiquement ce travail. Ces activités constituent également une excellente occasion de revisiter les dictionnaires de langue française.

Dans cette perspective, pour travailler sur des textes "courts, authentiques et accessibles" facilitant une "traduction aboutie et personnelle", on pourra retenir des textes antiques assez peu, voire pas du tout exploités d'ordinaire dans les manuels scolaires ni dans les classes, parfois non disponibles en traduction (cf. les titres ci-dessous avec astérisque ; soulignés, les ouvrages n'existent qu'en format papier), ce qui constituera un défi, une motivation pour les élèves à qui l'on présentera leur travail comme réellement novateur :

- compilateurs / abrégiateurs. Par exemple : Lucius Ampelius (*Liber memorialis*, avec de courts "articles") ; Cetus Faventinus, *Abrégé d'architecture privée* (abrégé de Vitruve) ; T. Liui Periochae (sommaires des livres de l'*Histoire romaine* de Tite-Live) ; Julius Obsequens (*Prodigium liber* : les prodiges contenus dans l'*Histoire romaine* de Tite-Live) ; Julius Paris, *Epitoma historiarum diuersarum exemplorumque Romanorum** et Januarius Nepotianus, *Epitoma librorum Valeri Maximi** (abrégés des *Faits et dits mémorables* de Valère Maxime – éd. Teubner uniquement, en annexe de Valère Maxime¹) ; *Alexandri Magni Macedonis Epitoma rerum gestarum* et *De morte testamentoque Alexandri Magni liber** (éd. Teubner) ; *Excerpta ualesiana** (première partie traitant du règne de Constantin, seconde traitant de celui de Théodoric – éd. Teubner)
- courts poèmes de l'*Anthologia latina* (éd. Hakkert, 1972) : poèmes mythologiques (parmi d'autres, les *Argumenta Aeneidis**) ; poèmes historiques comme les *Carmina de uiris illustribus Romanis** (six vers) ; épigrammes de Luxorius (*Liber epigrammaton**) ; *Aenigmata** de Symphosius (tercets)

La brièveté et l'unité ramassée des textes ou des séquences qu'on peut facilement y isoler sont un atout pour un travail efficace en séance.

De tels textes permettent souvent, complément indispensable, de lire les grands textes patrimoniaux antiques avec lesquels on les met en perspective pour un commentaire plus élaboré, plus complet.

Liens avec les programmes et niveaux de classe concernés

Les programmes précisent au sujet de la traduction en collège (B.O. n° 31, p. 2-3) :

« La traduction, sous toutes ses formes et adaptée au niveau des élèves, est une activité fondamentale du cours de latin et de grec.

¹ Dans ce cas précis, il est possible de s'exercer à la traduction en mettant en parallèle texte et traduction de l'ouvrage de Valère Maxime avec le texte latin de Julius Paris et/ou de Januarius Nepotianus. En même temps qu'une facilitation de l'exercice, cela permettra à l'élève une réflexion sur les choix, les techniques, la langue des abrégiateurs.

Les activités à partir des textes indiqués peuvent être menées en 4° ou en 3^e, en fonction des thèmes des programmes, dès la toute fin du premier trimestre.

Les textes historiques, religieux et mythologiques abrégés ou traités dans de courtes œuvres sont légion ; on usera avec prudence des textes plus techniques, comme celui mentionné de Cetus Faventinus, en raison notamment d'un lexique technique et scientifique spécifique.

Présentation de l'action

Pour stimuler les élèves, on pourra avec profit penser à leur faire adopter une "posture" particulière, celle d'élève "chercheur" et à intégrer leur traduction à un cadre "ludo-pédagogique".

Ainsi proposons-nous de nous intéresser par exemple aux **Ænigmata** de **Symphosius**. Ces poèmes sont des énigmes (devinettes) en trois hexamètres, que la préface du texte présente comme des jeux verbaux improvisés à l'occasion des repas des Saturnales : les éléments définitoires, à interpréter, doivent conduire à reconnaître un animal, un phénomène atmosphérique, un objet, etc.

- Des élèves de 4°, qui auront découvert en 5° la gastronomie romaine, pourront ainsi être amenés à reconstituer avec leur professeur un "repas" de Saturnales ("Des dieux aux hommes, des hommes aux dieux – Religion romaine : rites et fêtes") ;
- des élèves de 3° pourront y travailler dans le cadre d'un réinvestissement des connaissances de 5° (gastronomie) et de 4° (fêtes et rites) et du thème "Le temps des plaisirs" de leur programme.

Voici un exemple d'énigme traduite par un élève de 3°	
<p>Nix. Pulvis aquae tenuis modico cum pondere lapsus, Sole madens, aestate fluens, in frigore siccus, Flumina facturus totas prius occupo terras.</p>	<p>Neige. Fine poussière d'eau et bien légère tombée, au soleil ruisselante, l'été dégoulinante mais sèche au froid, prête à faire des fleuves, d'abord j'occupe les terres entières.</p>

Démarche possible :

a - Recherches au C.D.I. autour de Saturne et de la fête des Saturnales. Lecture possible en classe de quelques extraits des *Saturnales* de Macrobie, du *Satiricon* de Pétrone (chap. 56) et/ou des *Nuits attiques* d'Aulu-Gelle (XVIII, 2 : "Jeux d'esprit par lesquels nous célébrions les Saturnales à Athènes. Énigmes et sophismes récréatifs").

b- Lecture avec le professeur de la préface du recueil de Symphosius distribuée où, sans traduire, l'élève comprend que la période des Saturnales ("*Saturni tempora festa*") est propice à la joie et aux jeux de langage (mots de la famille de *ludus*, termes relatifs à la "folie" et au banquet, et surtout riche champ lexical du langage et de la poésie – termes soulignés).

Voici la *praefatio* du recueil :

Haec quoque Symphosius de carmine lusit inepto.
Sic tu, Sexte, doces ; sic te deliro magistro.
Annu Saturni dum tempora festa redirent
Perpetuo semper nobis sollemnia ludo,
Post epulas laetas, post dulcia pocula mensae,
Deliras inter uetulas puerosque loquaces,
Cum streperet late madidae facundia linguae,
Tum uerbosa cohors studio sermonis inepti
Nescio quas passim magno de nomine nugas
Est meditata diu ; sed friuola multa locuta est.

Nec mediocre fuit ; magni certaminis instar,
 Ponere diuerse vel soluere quaeque uicissim.
 Ast ego, ne solus foede tacuisse uiderer,
 Qui nihil adtuleram mecum quod dicere possem,
 Hos uersus feci subito de carmine uocis.
 Insanos inter sanum non esse necesse est.
 Da ueniam, lector, quod non sapit ebria Musa.

c- Puis chaque élève trouve le texte des *Aenigmata* sur internet (adresse fournie), sélectionne le texte attribué par le professeur et le lemmatise en utilisant le site "*Collatinus*" d'Yves Ouvrard.

L'élève, guidé par le professeur, travaille sur le lexique en supprimant notamment les doublons et en dégageant un ou plusieurs champs lexicaux. Dans l'exemple d'*aenigma* ci-dessus, il est aisé de relever le champ lexical du temps et des saisons (*sole, aestate, frigore*), du liquide (*aquae, madens, fluens, flumina*) opposé à *siccus*.

On peut aussi s'en tenir à une recherche guidée dans le dictionnaire papier.

d- Après traduction des énigmes par tous les élèves, on procède à la mise en commun des noms-titres (qu'on aura ou non fournis avec les énigmes) en vue d'un classement par déclinaison et champ lexical. En vue aussi d'un aperçu d'ensemble.

En langue, le travail permettra notamment une révision générale sur les cinq déclinaisons.

Le vocabulaire sera étoffé à partir du contenu des énigmes (relevé de champs lexicaux en particulier) et l'on pourra analyser des mots-clés : *otium, litterae, carmen, religio*, racine *fas/fes-t*.

En 3°, les élèves peuvent découvrir la prosodie et la métrique et analyser des hexamètres, ce qui permettra une juste lecture des *aenigmata*.

e- Les énigmes de Symphosius pourront être déclamées en latin puis en français avec une intonation adaptée au sujet au cours du "repas" (ou goûter) de Saturnales. On pourra y mêler des devinettes composées en prose ou en vers en français (voire en latin et en prose) par les élèves eux-mêmes selon le principe des *aenigmata* ; les élèves peuvent aussi composer en français des charades.

N.B. : les *aenigmata* étant traduites en anglais sur la toile, on peut aussi envisager de travailler avec cette traduction.

On évaluera le travail d'ensemble des élèves sur la base de toutes les activités et sur celle bien sûr de la production finale. L'oral (déclamation de l'énigme) sera pris en compte. On peut aussi demander aux élèves :

- de composer avec leurs travaux des panneaux exposés au C.D.I. (comportant texte bilingue et éventuellement illustration, avec titre – solution – en petits caractères à l'envers et au bas du document) pour faire profiter tous leurs camarades de leurs recherches ;
- et/ou de composer des pages internet pour l'E.N.T. de leur établissement (activités pédagogiques affichées dans une rubrique spécifique Langues et cultures de l'Antiquité et dans une consacrée aux activités de l'établissement).

Corpus

Pour les textes latins cités *supra* dans les **Objectifs**, on se reportera aux sites internet habituels (intratext, itinera electronica, the latin library, Remacle, Bibliotheca Augustana) ou à des ouvrages spécifiques quand le texte n'est pas disponible sur la toile.

Ainsi pour Symphosius, outre l'*Anthologia latina* éditée par Buechler et Riese (Hakkert, Amsterdam, 1972), consultable en bibliothèque, on se reportera notamment à : on pourra utiliser l'exemplaire numérisé de l'*Anthologia latina* (manuscrit B.N.F.), comportant les *aenigmata* de Symphosius, à l'adresse :

<http://gallica.bnf.fr>

L'élève pourra alors se faire paléographe et transcrire le texte du manuscrit.

On consultera aussi pour Symphosius, pour les *Periochae*, les abrégiateurs de Valère Maxime, l'*Alexandri Magni Macedonis Epitoma rerum gestarum* et le *De morte testamentoque Alexandri Magni liber*, les

Excerpta ualesiana : Nouvelle histoire de la littérature latine, tome 5, Restauration et renouveau, 284-374,
éd. R. Herzog, Brepols, 1993

Focus

Un atelier comme celui proposé ci-dessus fait découvrir des textes authentiques courts, littéraires mais non classiques et peu connus, liés aux *realia*, propres à permettre une recherche lexicale et une traduction assez aisées, et à une réappropriation par leur déclamation en situation et l'écriture d'énigmes et jeux verbaux (en latin et/ou français).

En prolongement, les élèves peuvent découvrir quelques poèmes des *Xenia* et *Apophoreta* de Martial (*Épigrammes*, XIII et XIV), poèmes accompagnant les cadeaux que l'on se faisait au moment des Saturnales. Du point de vue de l'histoire littéraire, on peut fournir aux 3^e quelques *aenigmata* néo-latines (celles de Jules César Scaliger par exemple, in *Anthologie de l'épigramme* par P. Laurens, Poésie/Gallimard) ou quelques jeux de l'Oulipo et quelques rébus de Cioran (*Aphorismes traduits en rébus*, éd. Finitude) en lien avec le programme de Français de ce niveau (« Lecture : La poésie dans le monde et dans le siècle – Nouveau regard sur le monde dans la poésie contemporaine ; expression orale : lecture à haute voix et récitation en prenant en compte la nécessaire mise en valeur du texte »

Jean-Christophe Deydier – Collège Jean-Jaurès, Colomiers



éduscol



Langues et cultures de l'Antiquité

Mondes anciens / Mondes modernes

Lire les traces des mondes anciens dans l'espace public

Fondements –

Notre espace public qu'il soit français, européen ou plus largement encore euro-méditerranéen garde les traces des mondes anciens qui nous ont précédés. Les débats actuels portant sur les questions politiques, les questions éthiques, les rapports à l'autre et à l'étranger, les relations entre les religions font appel à des notions et des valeurs fondamentales héritées de l'Antiquité.

Si l'Antiquité sert de réservoir culturel au discours publicitaire et si certains se sont lancés dans l'édition en latin de journaux en ligne en langue latine (cf. les sites polonais *ephemeris* ou finnois *nuntii latini*), il peut sembler fécond au-delà de ces propositions de mettre en évidence comment les mondes anciens sont parfois utilisés dans le champ politique ou social mais aussi en lien avec l'enseignement de l'histoire des arts, comment l'Antiquité, de manière plus concrète et plus visible, a influencé au fil des siècles notre production artistique et plus particulièrement notre architecture ou nos conceptions urbanistiques.

S'interroger avec les élèves sur cet héritage commun, mettre en évidence l'influence qu'a pu avoir l'Antiquité gréco-romaine sur nos valeurs communes, notre conception du droit, de la vie politique et publique peut permettre aux élèves de mieux comprendre le monde dans lequel ils évoluent, de mieux en percevoir les permanences et les évolutions.

Il s'agit donc de questionner simultanément nos héritages et notre actualité, de faire lien entre passé et présent, de se « dé-prendre » du présent pour mieux le comprendre comme le dit François Hartog dans « Le double destin des études classiques » (2 octobre 2010, conférence en ligne sur le site de l'association « Le latin dans les littératures européennes » <https://alle>).

Démarches

La lecture de textes authentiques, de leurs traductions, de leurs adaptations constitue incontestablement un moyen privilégié de comprendre et de confronter culture antique et moderne. Il peut être fécond par exemple d'interroger au travers des textes la notion de démocratie dont se réclament la plupart des régimes contemporains. Le recours aux textes de l'Antiquité permettra aux élèves de mieux comprendre les fondements de questions qui sont au cœur des débats actuels comme la citoyenneté, les liens entre politique et religion, entre science et religion.

Lire les traces des mondes anciens dans notre espace public peut aussi signifier mieux décrypter son environnement afin de mieux s'y intégrer. Ainsi, il peut être fécond de travailler sur le patrimoine local de montrer combien le passé influe sur la politique urbaine et explique certains choix en matière d'architecture ou d'urbanisme. Ainsi le quartier « Antigone » de Ricardo Bofill s'inspire-t-il explicitement de l'architecture de la Grèce antique, alors que Montpellier n'a aucune racine antique. Marseille tente actuellement de revaloriser ses racines méditerranéennes antiques. C'est également le cas pour d'autres villes comme Arles, Lyon, Nîmes

Étudier ces racines au travers des textes et des sites archéologiques peut permettre de rapprocher les deux bords de la Méditerranée et contribuer à ouvrir les élèves à l'interculturalité.

Isabelle Lievaloo, IA-IPR, académie d'Aix-Marseille.

MEN/DGESCO-IGEN

octobre 2013

<http://eduscol.education.fr/ress-LCA>

Ressources pour le collège et le lycée général

Résonances pédagogiques

1. Vitruve et les artistes de la cour carrée du Louvre (proposition de l'académie de Versailles)

Problématique

La refondation de l'enseignement des Langues anciennes nous invite à aborder l'héritage gréco-romain dans sa continuité afin d'éclairer notre présent en offrant la capacité aux élèves de déchiffrer et comprendre un monde qu'ils contribuent aussi à construire. La lecture des textes fondateurs ne doit pas rester, à proprement parler, lettre morte, mais doit montrer toute sa vivacité et sa pérennité dans les relations que la littérature antique a noué avec les autres disciplines. Ces chaînes ininterrompues qui mènent des textes aux œuvres, des œuvres aux textes, du passé au présent et du présent au passé, sont autant de fils d'Ariane à suivre avec les élèves pour lesquels le monde devient ainsi intelligible. Grâce à l'acquisition de cette culture humaniste définie dans le socle commun de connaissances, les élèves n'occupent plus un monde dans l'immédiateté d'un présent qu'ils ne maîtriseraient pas, ignorants de ses origines. Au contraire, détenteurs des repères nécessaires, ils en deviennent acteurs et citoyens et sont en mesure d'exprimer leur jugement et leur goût à la lumière de l'universalité de ces œuvres. De ce fait, être capable de lire les traces des mondes anciens dans l'espace public d'aujourd'hui conduit à habiter un monde devenu cohérent et donc familier.

Démarche

Selon le rapport de l'inspection générale (n°2011-098, Août 2011), l'enseignement des langues anciennes pourrait adopter une posture assez souple vis à vis du programme en fonction des ressources qu'offre la région ou des opportunités que nous donne l'actualité ou les travaux transdisciplinaires au sein de l'établissement. Un travail portant sur le paysage urbain parisien et plus particulièrement sur les façades du Louvre, trouve ainsi sa place dans la progression pédagogique de la classe sous forme de module complémentaire. Néanmoins et compte tenu de la richesse du site du musée du Louvre, ce travail peut être mené virtuellement et déboucher sur une toute autre visite, dans une autre ville, car les exemples architecturaux abondent et prouvent la prédominance du modèle antique dans l'art européen. D'autre part, cette étude s'appuie sur une mise en relation permanente entre un texte fondateur, le *De Architectura* de Vitruve, et son illustration dans les œuvres contemporaines de Vitruve puis chez les artistes de la Renaissance et du Classicisme.

Nous partons de Vitruve pour offrir les repères indispensables à la constitution d'un savoir scientifique mais sans jamais le désincarner, le couper de l'expression artistique dont il n'est qu'un témoin secondaire dans l'Antiquité. Puis, dans l'histoire culturelle et artistique de l'Europe, Vitruve devient désormais une source, un dépositaire du savoir quand les vestiges gréco-romains s'avèrent altérés par le temps ou simplement disparus.

LCA et arts

Le *De Architectura* de Vitruve est le seul traité d'architecture qui nous soit parvenu. Rédigé au I^{er} siècle avant J-C, il se présente comme une somme de connaissances à l'usage des architectes, des artisans et des artistes. Son vocabulaire technique et l'absence d'illustrations ont pu en rendre la lecture parfois difficile mais il est resté un ouvrage incontournable, plusieurs fois traduit pour en éclaircir les passages les plus contestés. Au demeurant, les vestiges antiques auxquels la Renaissance a redonné toute l'importance qu'ils méritaient, ont également servi de références et de compléments aux écrits de Vitruve. Ensuite, dans le contexte de la querelle des Anciens et des modernes, Vitruve est resté un modèle que d'aucuns ont cherché à dépasser pour créer un ordre typiquement français.

Nous nous proposons de retrouver ce cheminement avec les élèves, cheminement qui conduit du texte à l'œuvre et de l'œuvre au texte dans un va-et-vient continu, tout en traversant les époques pour mesurer la permanence et la réécriture d'un modèle dont la suprématie a pu être perçue comme incontournable voire écrasante.

L'héritage de Vitruve chez les artistes du Louvre de la Renaissance. - Vitruve dans la querelle des Anciens et des Modernes.

Objectifs.

L'objectif de cette étude est de **changer la posture du promeneur** qui, de spectateur aveugle, déambulant dans un monde urbain opaque, deviendrait un promeneur érudit, attentif et clairvoyant. La lecture des façades, le déchiffrement de leurs symboles et la compréhension du message architectural offre un double regard sur le monde présent et sur le monde antique dont le premier s'est nourri. Pour ce faire, notre promeneur doit avoir conscience des réappropriations successives du modèle antique légué en héritage. Par la connaissance de l'histoire des Arts et grâce aux repères qui sont ainsi posés, l'élève retrouve les traces explicites ou implicites d'un fonds culturel qu'il peut s'approprier et faire sien.

Liens avec les programmes et niveau(x) de classe concerné(s).

Ce chapitre peut s'inscrire dans la programmation pédagogique de plusieurs enseignements d'exploration : langues et cultures de l'Antiquité et Patrimoine / Histoire de l'Art. Il entre également dans le programme de Terminale : Interrogations politiques, le mythe de l'âge d'or et l'idéalisation du passé. Il peut faire l'objet d'un module complémentaire au programme en vigueur dans la classe.

Description de la séquence.

Dans un premier temps, il s'agit de découvrir puis différencier les ordres architecturaux à travers la lecture de Vitruve (en permettant tout d'abord la découverte du texte puis l'acquisition d'un vocabulaire technique exploitable). Dans un second temps, les élèves mettent en pratique leurs connaissances dans l'analyse d'œuvres issues du patrimoine architectural français.

Avant de placer les élèves devant les façades du Louvre pour chercher à en lire le sens et à en comprendre la symbolique, nous partons du texte fondateur pour les artistes de la Renaissance : le *De architectura* de Vitruve. L'œuvre de Vitruve n'a jamais été oubliée et le Moyen Âge a su conserver l'intégralité du texte. Néanmoins, il faut attendre 1547 et la traduction de Jean Martin pour que la France et les artistes français disposent d'un accès direct au texte. La distinction des différents ordres étant considérée comme la grammaire du langage architectural, nous proposons aux élèves de découvrir les textes du livre IV qui servent de référence. Ils portent respectivement sur la genèse des ordres dorique, ionique et corinthien à la manière d'un texte étimologique à la fois technique et narratif. Vitruve développe sa démonstration dans une visée à la fois explicative et didactique car son but est justement de garder en mémoire les origines de l'art grec et de transmettre les fondements de cet art aux artistes contemporains et futurs. Vitruve lui-même n'innove pas ; il compile des connaissances. Le travail artistique sur les proportions prend tout son sens : l'ordre dorique repose sur les dimensions de l'homme et s'exprime dans l'architecture des temples des dieux. L'ordre ionique repose quant à lui sur les dimensions de la femme et fut créé en l'honneur d'une déesse. L'exemple de l'ordre corinthien est plus complexe, né du hasard : un panier d'offrandes funéraires déposé sur une racine d'acanthé contrainte au printemps d'en épouser les formes. L'ordre corinthien symbolise renouveau et fertilité mais empreint d'une douce mélancolie qu'apporte le contexte funèbre.

Au terme de cette première étape, les élèves maîtrisent le vocabulaire technique nécessaire et la grammaire des styles indispensables à la lecture des façades du Louvre.

La visite du Louvre peut intervenir en amont ou clore la séquence. Comme elle se fait en extérieur, il n'est pas nécessaire de réserver. Dans une première phase, les élèves peuvent travailler directement sur le site du Louvre puis prendre en charge les commentaires de la visite en jouant le rôle d'un guide touristique bien informé.

Le projet de transformer le château médiéval du Louvre en véritable résidence royale émane de François Ier mais c'est son successeur, Henri II, qui entreprend finalement la construction du premier bâtiment de l'aile Ouest de la cour carrée. La création architecturale de cette époque s'inscrit dans un contexte marqué par la diffusion des textes antiques dont le *De Architectura* de Vitruve. L'intérêt porté à l'art italien lui-même inspiré des vestiges archéologiques romains est renouvelé tandis que s'affirme la volonté d'élaborer un style architectural typiquement français. Comme dans le domaine des lettres où s'expriment

Du Bellay et les poètes de la Pléiade, sculpteurs et architectes cherchent à se définir à la fois comme les héritiers de leurs illustres prédécesseurs antiques et comme des artistes créateurs d'une esthétique propre à la Renaissance française. Pour ce faire, Henri II confie l'édification de la nouvelle aile du Louvre à l'architecte Pierre Lescot, associé au sculpteur Jean Goujon, lequel a illustré les quatre premiers livres du *De Architectura* traduit par Jean Martin. Jean Goujon possède et maîtrise donc le langage ornemental qu'il adapte au dessein d'Henri II. Nous proposons aux élèves de déchiffrer et lire les ornements de la façade comme autant de témoignages de l'héritage antique mais aussi comme l'expression symbolique et esthétique du programme politique du roi.

Le travail avec la classe repose essentiellement sur l'observation puis sur l'interprétation des sculptures extérieures de la **cour carrée du Louvre**. La façade de Pierre Lescot peut se lire de façon verticale en dissociant les avant-corps ou de façon horizontale en distinguant le fronton supérieur et inférieur puis les oculi. L'iconologie antique est omniprésente, déclinée en de multiples variantes dans un processus de réappropriation dont la fidélité aux modèles doit être évaluée : sur le fronton inférieur, Mars fait face à Bellone selon une symbolique propre à chacune des deux divinités, Pan, divinité de la nature sauvage, trouve sa place entre Bacchus et Cérès orné des fruits d'une nature maîtrisée. Sur le fronton inférieur nord, Archimède et Euclide encadrent deux génies de la science que surplombent deux globes terrestres dont l'étude détaillée permettra de déterminer s'ils ont été sculptés à l'antique ou selon le savoir géographique et scientifique de la Renaissance.

En complément, il semble nécessaire de choisir et présenter des sculptures antiques comme élément de référence et de comparaison pour bien mesurer la valeur du modèle antique et le cas échéant, le désir de dépassement de ce modèle : la victoire de Samothrace face aux victoires de Jean Goujon pour son drapé ou ses symboles par exemple.

Au delà de ce foisonnement d'images, on veillera néanmoins à opérer une synthèse pour que les élèves prennent conscience que les valeurs programmatiques d'Henri II se dégagent quel que soit le sens de la lecture. Les thèmes de chaque fronton se répondent et se complètent. L'ornementation est au service d'un dessein politique. Enfin, on interrogera les élèves sur le choix de figures antiques pour illustrer les idéaux de la Renaissance. Nuisent-elles au sens ou au contraire le rendent-elles plus immédiatement perceptible pour le promeneur de la Renaissance ? Pour le promeneur du XXI^e s ?

Une seconde étude porte sur la **grande colonnade du Louvre** et vient compléter le travail sur les artistes de la Renaissance. Quand on contemple la grande colonnade du Louvre, l'héritage antique est bien visible mais son élaboration puis son édification se sont déroulées dans le tumultueux contexte de la querelle des Anciens et des Modernes. Aussi certains éléments stylistiques de la grande colonnade doivent-ils être considérés comme le fruit d'une âpre lutte idéologique et esthétique, l'ensemble de l'aile Est comme la synthèse de deux courants antagonistes dont Louis XIV était l'arbitre. En outre, cette architecture emblématique, ouverte sur la ville, permet de revenir sur la définition du classicisme, sur les règles et enjeux qui guident la création artistique sous Louis XIV et sur l'autonomie ou la servilité des artistes de cette époque.

Pour apprécier l'originalité de la grande colonnade, les élèves doivent connaître les cinq formes d'entrecolonnement connues par Vitruve. Nous nous reportons donc au livre III, chapitre II du *De Architectura* pour apprendre à différencier le pycnostyle, le systyle, le diastyle, aréostyle, enfin l'eustyle ainsi que leurs emplois, leurs avantages et leurs inconvénients. Cette étude forme le point de départ d'une analyse de la grande colonnade du Louvre, de ses emprunts aux Antiques et de ses innovations. L'ordre corinthien est maintenu au détriment d'un ordre français orné de soleils, de fleurs de lys, de dauphins et de coqs. Par contre, les architectes innovent audacieusement en créant un double entrecolonnement, inconnu dans l'Antiquité. Cet habile compromis ménagé par Claude et Charles Perrault témoigne à la fois du poids des modèles antiques et des tentatives d'affranchissement dans le contexte de la querelle des Anciens et des Modernes. En tant que traducteur de Vitruve, Claude Perrault reste le vecteur de la tradition ; en tant que collaborateur de Colbert à la surintendance des bâtiments, il se doit d'affirmer la marque du génie français. Au demeurant, derrière la prouesse technique de la grande colonnade armée de tiges de fer en appui sur deux monolithes, esthétiquement, la perpétuation de l'esprit antique s'impose comme une évidence.

Cette bivalence s'illustre sur le frontispice de l'édition des *Dix livres d'architecture*, de Vitruve traduits par Claude Perraut en 1673 que l'on analyse dans le cadre de l'étude de l'image. Elle représente le don de l'oeuvre de Vitruve à la France et un exemple d'ordre français, puis, à l'arrière plan, trois édifices représentatifs de l'époque de Louis XIV et de l'art classique : un arc de triomphe surmonté de la statue équestre de Louis XIV, la grande colonnade et l'observatoire.

Corpus de documents.

Sur les ordres : Vitruve, *De architectura*, livre IV, 4

Sur les entrecolonnements : Vitruve, *De architectura*, livre III, 2

Focus

Dès lors, en lisant les traces des mondes antiques dans l'espace urbain contemporain, chaque élève retrouve la valeur patrimoniale des édifices qui nous entourent. Les cours du Louvre comme les façades extérieures sont des lieux librement accessibles ; elles appartiennent en propre au promeneur et font partie du paysage urbain parisien. Il serait toujours possible de n'y voir que l'aspect purement ornemental. Or, la lecture du texte de Vitruve permet aux Latinistes de relier le texte fondateur aux choix artistiques des souverains qui construisirent successivement le Louvre. Les élèves peuvent à la fois travailler sur une production littéraire et en observer les réalisations dans un contexte actuel et quotidien. Ils comprennent que de l'Antiquité à nos jours, la chaîne des symboles est ininterrompue et que leur sens s'est transmis. Ce sens se donne d'ailleurs peut-être plus aisément que devant une oeuvre issue de l'art contemporain. Les élèves latinistes deviennent l'un des maillons de cette chaîne dont la signification se perpétue désormais grâce à eux.

6. Bibliographie / sitographie

Les dix livres du *de Architectura* de Vitruve sont disponibles en lignes sur le site Gallica et, entre autres, aux éditions des Belles Lettres.

Sur le site « Les statues de rue de Paris », le décor extérieur du Louvre : <http://louvre.sculpturederue.fr>

Sur le site du musée du Louvre,

- rubriques arts et éducation, mini-sites, un dossier sur Praxitèle : <http://mini-site.louvre.fr>

- base de données Atlas, Julie en Cérès, <http://cartelfr.louvre.fr>

- Collections et départements, notices sur les oeuvres :

Le Tibre : <http://www.louvre.fr> ;

Tête d'Athéna : <http://www.louvre.fr>

Victoire : <http://www.louvre.fr>

Émilie Nguyen, lycée René Cassin, Arpajon.

2. Un exemple de ville gallo-romaine : la ville d'Arles (Proposition de l'académie d'Aix-Marseille)

Objectifs

- Montrer qu'une ville moderne garde les traces de la ville antique.
- Connaître les différents lieux d'une cité romaine et leur rôle. Ouverture vers l'histoire des arts.
- Montrer la romanisation d'une ville conquise.
- Lire et traduire un texte latin.
- Faire des recherches sur internet et utiliser des logiciels tels que Google Earth. (Maîtrise des TICE permettant la validation du B21)

Liens avec les programmes

Les instructions officielles (Bulletin Officiel n° 31 du 27 août 2009) mettent en avant que :

« L'art antique, grec et romain, constitue l'une des principales sources d'inspiration dans l'histoire de l'art occidental : la mise en perspective d'œuvres antiques avec des créations postérieures aide l'élève à acquérir des repères esthétiques et historiques. »

En 4^{ème}, est abordé le thème de « Vie privée, vie publique » à l'intérieur duquel le professeur est invité à faire découvrir « La vie sociale à Rome » (**Lieux de vie sociale** : forum, thermes) ainsi que « Les jeux et loisirs publics » (**Monuments : théâtres, amphithéâtres, cirques (reconstitutions virtuelles)**).

En 3^{ème}, dans le thème « Vie privée, vie publique », il est conseillé au professeur d'explorer « Les villes, campagnes et provinces », en observant « l'urbanisme impérial » et en ouverture vers l'histoire des arts, il est préconisé de travailler sur l'art au service des valeurs impériales avec notamment les représentations des empereurs.

Niveau(x) de classe concerné(s)

- 4° avec des prolongements possibles en 3°

Présentation de la séquence : Un exemple de ville gallo-romaine, la ville d'Arles.

Notre espace public français garde les traces des mondes anciens qui nous ont précédés. Ces traces sont parfois visibles dans le paysage urbain comme c'est le cas pour de nombreuses villes en France. La ville d'Arles peut constituer un exemple concret de l'influence exercée par l'Antiquité sur l'évolution urbaine et architecturale. Les activités menées au sein d'une séquence permettront de mettre en évidence les choix et les circonstances qui ont pu conduire à l'expansion de cette cité.

L'importance de l'emplacement de la ville sera mise en évidence grâce à l'examen d'une carte de la Gaule avec les différentes voies de communication en lien avec l'étymologie du toponyme. (Arelate : nom indigène qui signifierait « habitat dans un lieu marécageux ») ainsi que par l'observation de la table de Peutinger et l'organisation d'un voyage pour rallier Arles, grâce au site *omnesviae*. Ce site internet, en latin, se réfère à la table de Peutinger et permet de calculer les distances et d'estimer la durée du voyage à l'époque antique. La lecture du texte d'Ausone extrait de *Ordo Urbium Nobilium* (10. Arelas) permettra de mettre en évidence les atouts et l'importance de cette cité, rivale de Marseille. Arles a en effet, contrairement à la cité phocéenne a pris le parti de César contre Pompée comme le rappelle un extrait de la *Guerre civile* (CÉSAR, *La guerre civile I*, 34-36). L'étude des différentes maquettes proposées par le site du musée permettra enfin de mieux comprendre l'expansion progressive de la cité antique et les transformations qu'elle a subies au cours des siècles.

Focus

Une ville romaine représentative : Visite virtuelle de la ville d'Arles entre modernité et Antiquité.

Les élèves doivent se déplacer via Google Earth dans la ville actuelle d'Arles pour résoudre des énigmes, à la façon d'un jeu de piste. (sur le modèle d'un jeu de piste à Athènes au V° siècle mis en ligne sur le site des Clionautes : <http://www.college.clionautes.org>).

En fonction du choix de l'enseignant, il pourra soit construire le parcours à l'avance (en jalonnant l'itinéraire des élèves avec des repères jaunes et des questions) soit guider simplement les élèves qui utiliseront de façon autonome Google Earth. Les lieux les plus significatifs font l'objet d'une recherche : la place de la république, les cryptoportiques, la place du forum (monde actuel), les thermes de Constantin, le théâtre, l'amphithéâtre, les Alysamps. Chaque élève dispose d'une fiche permettant d'orienter ses recherches et sa visite virtuelle. L'élève par l'utilisation des TICE (google earth) et grâce aux ressources en ligne répondra à un questionnaire mettant en évidence la présence de l'Antiquité dans la ville moderne.

Le questionnaire est en ligne sur le site pédagogique des lettres de l'académie d'Aix-Marseille :

Prolongements possibles

Exposés :

1. Traces du monde romain dans le monde actuel

Exemple : Timgad en Algérie, une colonie romaine en Afrique fondée comme un camp romain.

2. Résonances : Quand la modernité contrefait et imite l'antique

Pourquoi le monde moderne cherche-t-il à contrefaire l'antique ? Quelques lieux à choisir parmi le Rockefeller center et ses statues de Prométhée et Atlas, l'Arche de la défense à Paris, la Maison Blanche à Washington et le Capitole, l'église de la Madeleine à Paris et l'assemblée nationale, le Quartier Antigone à Montpellier, et les villes modernes conçues sur le modèle hippodamien.

3. En 3° : Comment le pouvoir romain a-t-il conservé la mainmise sur la ville ?

Importance de la propagande d'Auguste (Examen de la statue colossale qui figurait dans le théâtre et comparaison avec ses autres représentations - HIDA)

Rôle de la propagande et prolongement : Comment les dictateurs fascistes ont-ils réutilisé le culte de l'image des empereurs

Bibliographie / Sitographie

Sur la ville d'Arles, l'urbanisme et le processus de romanisation

Musée départemental de l'Arles Antique : <http://www.arles-antique>

Centre National de Documentation Pédagogique, le site Musagora : <http://www.cndp.fr>

Dans le cadre de Marseille Provence Capitale Européenne de la Culture, Les sentiers numériques, ville d'Arles : <http://www.lessentiersnumeriques.com/>

Diaporama présentant La Ville des Romains à nos jours : Ville d'Arles, service Patrimoine, Pôle Sud
<http://www.patrimoine.villearles.fr>

Cartographie

Étude d'une carte ancienne : la Table de Peutinger. Le site OmnesViae.org offre une reconstruction de la Table de Peutinger : <http://omnesviae.org/fr/>

Textes

Texte d'Ausone et de César sur le site de Philippe Remacle, Philippe Renault, François-Dominique Fournier, J. P. Murcia, Thierry Vebr, Caroline Carrat : <http://remacle.org/>

Autres Ressources numériques

Pour utiliser et créer des parcours avec Google Earth : <http://eductice.ens-lyon.fr>

Lesite tv offre un certain nombre de vidéos sur les provinces romaines, la paix romaine etc.

Pour exploiter en classe une image de manière dynamique :

<http://images-actives.crdp-versailles.fr/>

Sur le site francetvéducation, rubrique jouer, un « serious game » pour créer une cité romaine : <http://education.francetv.fr>

Laurence Argentin collègue Belle-de-Mai, et Christine Lamole, collègue Longchamp, Marseille

Mieux lire et comprendre le monde d'aujourd'hui à la lumière des textes anciens

Fondements –

« Les Anciens nous permettent (...) de savoir non seulement qui nous sommes, à savoir qui nous sommes devenus ; ils nous aident à comprendre que nous sommes, nous aussi, des autres » affirme Rémi Brague dans *La Voie romaine*. Mieux lire et comprendre le monde d'aujourd'hui à la lumière des textes anciens, c'est plus que tisser un lien entre passé et présent, entre antiquité gréco-romaine et monde actuel, c'est permettre à l'élève de se *situer dans l'histoire, de percevoir les permanences et les évolutions*.

Cette perspective assignée à l'enseignement des Langues et cultures de l'antiquité est au cœur des programmes du collège et du lycée. Ces rapprochements et ces éclairages, ces allers et retours sont explicitement exprimés dans le préambule des programmes du collège où il convient de faire « *découvrir la fécondité des textes créateurs qui ont nourri et ne cessent de nourrir la pensée, la création artistique, la vie politique et sociale* ».

Que ce soit au collège et au lycée, la lecture des textes anciens doit contribuer à développer l'esprit critique et participer à la formation de l'individu et du citoyen par l'accès à l'héritage linguistique et culturel gréco-romain.

Le risque serait néanmoins de vouloir actualiser les Anciens, de les moderniser, voire de les transformer en précurseurs, de faire naître raccourcis historiques et anachronismes.

« C'est seulement dans une distance reconnue, balisée, que peut surgir un questionnement fructueux d'eux, mais aussi, du même mouvement, de nous-mêmes » selon les mots de François Hartog dans *Le Double destin des études classiques*.

Comment dès lors échapper aux anachronismes, à l'instrumentalisation de l'antiquité ? Quelles pratiques mettre en œuvre pour ne pas développer chez les élèves une image naïve ou idéalisée du passé ?

Principes et démarches

Cette appropriation du passé pour mieux comprendre le présent passe nécessairement par la lecture des textes ainsi que par leur commentaire et leur interprétation. Les méthodes et les pratiques de lecture ont été largement précisées dans la fiche « Lire, traduire » nous ne les développerons pas ici

Nous pouvons néanmoins en retenir la nécessité de se confronter aux textes en langue originale, de s'interroger sur le sens, de réaffirmer le caractère essentiel du commentaire qui devra mettre en évidence le contexte de l'écriture. Les aller et retours entre passé et présent permettront d'effectuer des rapprochements avec la littérature et plus largement avec la production artistique moderne et contemporaine

Plusieurs démarches sont envisageables. On peut soit partir d'un corpus de textes et de documents iconographiques traitant d'une thématique ou d'une problématique s'inscrivant dans les grandes entrées du programme des collèges et lycées (Histoire et vie de la cité/Vie publique, vie publique/représentations du monde) et s'interroger sur le monde présent en rapprochant les textes anciens de textes modernes qui en éclairent le sens et les évolutions .

L'étude des mythes et de leurs réécritures peut par exemple permettre de s'interroger sur la permanence des interrogations que se pose l'homme. Cette étude sera aussi l'occasion de questionner l'interprétation d'un mythe dans une circonstance donnée, de s'interroger sur la fonction du mythe au travers de sa réécriture et ce dès l'époque romaine, sur les échos d'un écrivain à l'autre. Ainsi le mythe grec de l'Age d'or a-t-il été romanisé au premier siècle dans des circonstances politiques tumultueuses par Catulle et Virgile puis repris avec une interprétation différente par Horace, Ovide ou Tibulle. Ce rêve d'un monde idéal resurgit au XVIe siècle sur fond de guerres de religion dans la littérature et la production artistique et continue à nourrir des œuvres contemporaines.

De même on pourra s'interroger sur les réécritures des tragédies grecques (réécriture par Sénèque de la *Médée* d'Euripide que l'on pourra prolonger par la lecture de la pièce d'Anouilh) ou encore suivre les réécritures d'Antigone jusque dans le récent roman de Bauchau. Les adaptations permettent de mettre en évidence la pérennité de certains textes comme *Homère, l'Illiade*, écrit par Baricco en vue d'une lecture publique ou encore la libre adaptation des comédies d'Aristophane par Serge Valletti.

L'examen des traductions successives d'un texte peut également permettre d'accéder au sens du texte et de mettre en lumière ses interprétations successives. Traduire c'est trahir mais c'est surtout interpréter en fonction d'un contexte donné. Ainsi les traductions de V.H. Debidour, en particulier des comédies d'Aristophane tentent, par les libertés qu'il prend avec le texte original, d'actualiser le rire du comique grec.

Une autre démarche peut consister à partir du présent et à utiliser une problématique actuelle comme un déclencheur et afin d'en éclairer le sens et les enjeux en recourant aux textes de l'antiquité.

Les programmes du collège en 3^e invitent par exemple à étudier *les citoyens romains et les habitants de l'Empire*, ceux de la classe de 2^e proposent de travailler la thématique de *l'homme romain, le citoyen, l'esclave, l'affranchi* : quelle était la législation à Rome concernant la citoyenneté ? Quels liens établir entre citoyenneté et nationalité? On pourrait par ex. envisager l'étude de textes tels que des extraits de Tacite *Annales*, XI, 23-24, (réécriture de la table claudienne où Claude plaide le droit pour les Gaulois d'envoyer des représentants au Sénat de Rome), le décret de Caracalla et s'interroger sur le lien qui existe actuellement entre nationalité et citoyenneté ainsi que sur la notion encore floue de citoyenneté européenne.

La figure de l'étranger, de l'autre dans les discours actuels pourrait être étudiée en 4^e (*Construction de l'identité, la découverte de l'altérité, l'autre et l'ailleurs*). On pourrait par exemple comparer la carte de l'empire romain et celle de l'Europe actuelle, étudier la figure du barbare dans textes de César *Guerre des Gaules* (valeur des belges et des Helvètes), Ovide, les *Tristes* V, 10, Tacite *Germanie* XVI-XVII, Tite Live, XXXVIII, 17 mais aussi des passages de *Médée* de Sénèque. On peut prolonger cette étude par des textes comme *Mauvais sang* de Rimbaud, *Les Martyrs, l'armée des Francs* de Chateaubriand, des extraits du *Désert des Tartares* de Buzzati, du *Rivage des Syrtes*, ou encore de Lévi-Strauss *Race et histoire*. On pourrait également étudier la figure des gaulois dans les bandes dessinées (Alix/Astérix) et mettre en évidence combien ces bandes dessinées bien connues s'inscrivent dans l'histoire d'après-guerre.

En classe de 2^e, pour traiter des *figures héroïques*, on pourrait choisir Vercingétorix dans la mesure où ce personnage permet de faire un lien entre passé et présent. On pourrait ainsi envisager d'étudier des passages du livre VII de *la Guerre des Gaules*, éventuellement d'extraits de Florus, III, 10, *Abrégé de l'Histoire romaine* traitant de la lutte entre César et le chef gaulois de janvier à octobre 52 Il peut être intéressant d'étudier avec les élèves la construction de ce mythe identitaire. Ce personnage oublié resurgit sous le romantisme avec l'historien Amédée Thierry, qui célèbre ce personnage dans *Histoire des Gaulois* en 1828, Il apparaît dès lors tel un jeune héros courageux qui a sacrifié sa vie, qui est tombé victime de la répression, image véhiculée également dans la production artistique du XIX e siècle (toile de

Lionel Royer). Il incarne à partir de cette époque l'histoire nationale aux côtés de Jeanne d'Arc. On trouve d'ailleurs au musée des Beaux Arts de Clermont Ferrand une esquisse de sculpture associant ces deux personnages historiques.

Isabelle Lievalo, IA-IPR, académie d'Aix – Marseille

Résonances pédagogiques

1. Les textes anciens n'éclairent pas seulement les mondes anciens : « Faire campagne » (Proposition de l'académie de Lyon)

Objectifs

L'étude proposée vise à s'intéresser à la politique à Rome et plus particulièrement aux campagnes électorales. À partir d'un corpus lexicologique, épigraphique et littéraire, il s'agira de retracer les différentes étapes d'un candidat à la magistrature tout en questionnant des notions de politique, de rhétorique et de stratégies de sens. Ce parcours permettra également de s'interroger sur la place de la politique dans la société romaine. Il sera alors possible de voir en quoi cette réflexion sur les campagnes électorales trouve des résonances dans notre monde moderne.

Liens avec le programme – niveau(x) de classe concerné (s)

Cette étude est dans le prolongement du travail, initié en classe de seconde et poursuivi en classe de 1re, sur « La rhétorique - l'orateur et la puissance de la parole : apprentissage de la rhétorique ; parole et liberté ; grands orateurs » (BO n°30 du 26 août 2010, Programme de 2nde LCA / enseignement d'exploration- BO n°32 du 13 septembre 2007, Programme de 2nde, 1re, Terminale LCA/ Enseignement facultatif, Enseignement spécifique)

Elle propose aussi une approche transversale du programme d'étude de français en classe de seconde « Genres et formes de l'argumentation : XVIIème et XVIIIème siècle » (BO n°9 du 30 septembre 2010)

Déroulement de la séquence

La démarche se veut ancrée dans les *Realia* du monde romain, mais aussi prospective.

Il s'agit dans un premier temps de faire un état des charges électorales électives en prenant soin de rappeler leurs attributions ainsi que le statut de ceux qui les occupent. Vient ensuite la période électorale en elle-même. Elle fera l'objet d'une étude à partir d'une sélection d'inscriptions, avec un travail sur le support, l'écriture, les slogans ou les abréviations courantes. Les acteurs de ces campagnes ne seront pas négligés : candidats, clients, votants feront l'objet d'un focus particulier.

Le regard porté sur la politique peut se prolonger par une approche comparative de slogans, d'affiches de campagnes antiques et contemporaines, afin de mieux dégager les stratégies de communication propres à chaque société. Outre l'analyse vidéo de discours d'hommes politiques en campagne, celle de mises en scène de discours politiques dans des œuvres de fiction (le Discours d'un roi, La dame de Fer...) s'avèrera tout aussi éclairante.

Il sera alors possible de réfléchir, avec les élèves, à l'élaboration et à la production de slogans de campagne. L'organisation d'élections fictives peut également être l'occasion de la rédaction et de l'actio d'un discours.

L'étude de ces aspects donne ainsi des perspectives et des arguments qui permettent de mieux comprendre et surtout mieux interroger la vie politique du XXIème s.

Corpus de textes et documents

- Marcus Tullius Cicéron,
 - Brutus, Les Belles Lettres, 1923
 - Orator, Les Belles Lettres, 1964
 - De Oratore, Les Belles Lettres, (tome I, 1922 ; tome II, 1928 ; tome III, 1930
 - De Inventione, Les Belles Lettres, 1994
- Quintus Cicéron, Lettre à mon frère pour réussir en politique, Les Belles Lettres, 2012

- Quintilien, Institution oratoire, Les Belles Lettres (tome I, 1975 ; tomes II, III, IV, 1976 ; tome V, 1978 ; tome VI, 1979 ; tome VII, 1980)
- Rhétorique à Hérennius, (Anonyme), Les Belles Lettres, 1989

Focus

Le premier aspect novateur consiste à aborder les campagnes électorales par le biais de l'épigraphie. Tel un archéologue, l'élève déchiffre, avance des hypothèses, et tente d'accéder aux représentations mentales de l'autre pour mieux le comprendre et donc mieux se comprendre.

Un autre aspect innovant est la lecture de la vie politique de notre société au regard de celle de l'Antiquité. L'élève pourra alors comprendre les enjeux du «vivre ensemble» et prendre conscience de sa nécessaire implication.

Enfin, l'éclairage de notions modernes au regard des textes latins : Interroger le vocabulaire, c'est mieux cerner les enjeux, c'est-à-dire définir la place de la politique dans les sociétés antiques et dans la nôtre, et dégager les ressemblances et les différences dans une approche anthropologique.

Bibliographie et sitographie

1) Éditions, traductions

- Une présentation, une édition et une traduction, par François Probst, du petit manuel de la campagne électorale de Quintus Cicéron est disponible en ligne : <http://www.tulliana.eu.pdf>

Textes et traductions

- sur le site Itinera Electronica, université catholique de Louvain : <http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be>
- sur le site de Philippe Remacle, Philippe Renault, François-Dominique Fournier, J. P. Murcia, Thierry Vebr, Caroline Carrat : <http://www.remacle.org/>
- le site d'Alain Cornu, Noctes Gallicanae, propose une introduction générale et illustrée à l'épigraphie latine et un riche choix d'inscriptions classées, traduites et commentées : <http://www.noctes-gallicanae.fr/>

2) Conférences/émissions audio en ligne

- « Voter à Rome : une pratique institutionnelle, un rituel politique et une certaine idée de la démocratie », conférence au Collège de France de Virginie Hollard-Zirano, le 8 février 2012, sur le vote à Rome, dans le cadre des séminaires (2011-2012) de Pierre Rosanvallon, titulaire de la Chaire en histoire moderne et contemporaine au Collège de France : <http://www.franceculture.fr>

3) Ouvrages

- Virginie Hollard, Le rituel du vote. Les assemblées du peuple romain, CNRS éditions, 2010.
- Claude Nicolet, Le métier de citoyen dans la Rome républicaine, Gallimard, 1976.
- Karl-Wilhelm Weeber, Fièvre électorale à Pompéi, Les Belles lettres, 2011.
- Cambridge Latin Course, Unit 1, Cambridge University Press, 18e édition, 2011 (Chapitre sur les «Candidati»)

Sur l'épigraphie

- Paul Corbier, L'épigraphie latine, Sedes, Collection Campus, 1998
 - Richard A. Lafleur, Scribblers, sculptors and scribes, Collins Reference, 2010
 - Bernard Rémy-François Kayser, Initiation à l'épigraphie grecque et latine, Ellipses, 1999
- Christelle Laize-Gratias, Lycée du Parc, Lyon*

2. Héros fondateur, héros national (Proposition de l'académie d'Aix – Marseille)

Objectifs

Mettre les langues anciennes en résonance avec le monde d'aujourd'hui.

Lien(s) avec les programmes

En latin, le programme de 5^{ème} lie l'entrée « Les temps héroïques » aux « Fondements de l'identité romaine » : le programme de grec en 3^{ème}, « Autour du mythe fondateur d'Ulysse », suit le même esprit. En 4^{ème}, le professeur est appelé à travailler sur « La *virtus* sous la république », à travers des exemples

morales que l'on peut considérer comme autant d'avatars du héros. En 3^{ème}, le thème « Idéologies impériales et romanisation » permet aussi de s'interroger sur les moyens de la diffusion d'une sorte de « culture nationale ».

Niveau(x) de classe concernés

Collège.

Présentation de l'action :

Le 6 juin, la fête nationale suédoise célèbre Gustav 1^{er} Vasa, fondateur de la Suède indépendante ; quelques jours plus tard, le Portugal honore Luís de Camões, à qui l'on doit *Les Lusitades*, poème épique relatant sous une forme mythifiée les conquêtes de Vasco de Gama ; enfin, l'Irlande commémore annuellement l'évangéliste Saint-Patrick. Ces exemples de communion d'un pays autour d'un héros consensuel sont rares, en Europe comme dans le reste du monde : les fêtes nationales commémorent presque toutes un événement fondateur, non un personnage fondateur. Il existe cependant d'autres héros nationaux que ceux que célèbre un jour férié, et beaucoup font l'objet d'une ferveur populaire, qu'on pourrait dire folklorique, même sans cérémonies officielles : pour la France, on convoquera traditionnellement Vercingétorix, Clovis ou Jeanne d'Arc, il y en a d'autres et le choix, peut-être, sera déjà révélateur.

En effet, la notion de héros, surtout s'il est national, est immédiatement suspecte d'une démarche édifiante, voire d'une récupération politique. Cette notion renvoie bien sûr au premier chef à la mythologie et à la littérature antiques. Demi-dieu, aristocrate au destin d'exception, mortel capable de prouesses uniques, le héros se place au milieu de la légende et de l'Histoire. Cette Histoire-là, tout emmêlée de légende, c'est celle qu'écrit Tite-Live à propos de la fondation de Rome, c'est aussi celle qu'écrit Michelet racontant Jeanne d'Arc, « celle qui avait sauvé le peuple ». C'est une Histoire épique, la Geste d'un peuple en train de se constituer en nation, incarné par les valeurs et traits de caractère d'un être supérieur, un « Grand Homme », figure d'élite de sa communauté. Et l'on ouvre la porte à l'idéologie, si ces valeurs, ce caractère, sont promus officiellement. Alors il n'y aurait pas de héros national sans propagande ? Finalement, interroger le héros qu'une nation se choisit et les valeurs qu'elle encourage à travers lui, c'est se demander si le héros est constitutif d'une « identité nationale », sans gommer ce que le terme a de polémique, puisqu'il implique une démarche d'unification qui ne va pas sans discrimination, et sans exclure non plus que cette identité nationale relève elle-même moins de l'Histoire que du mythe.

Dans cette perspective, le cours de langues anciennes est le lieu privilégié pour examiner l'évolution de la notion de héros à travers l'espace et le temps, pour envisager la persistance ou la dissolution des valeurs et traits moraux matérialisés par ces héros, pour à la fin remettre en question l'apparente évidence des héros de notre époque.

Corpus

Pindare, *Néméennes*, III, ode à Aristoclède d'Égine, assimilé à Achille.

Virgile, *Enéide*, VI, 752-854, et Plutarque, *Vies parallèles*, « Thésée », I-II ⇒ les héros fondateurs.

Homère, *Odyssée*, X, le héros porteur des valeurs de la cité.

Tite-Live, *Histoire romaine*, X, 28, la *devotio* de Decius Mus.

Prolongements

Thucydide, *Histoire de la guerre du Péloponnèse*, V, 10-11 : l'hérôn de Brasidas.

Article « Héros » de l'Encyclopédie (Louis de Jaucourt).

Contrepoints actuels

Echenoz, *Courir*, Les Editions de Minuit, 2008 : Zatopek, sportif légendaire.

Journal télévisé du 13/07/1998 : fête sur les Champs-Élysées après la victoire de la France en Coupe du monde de Football (document I.N.A).

Discours d'André Malraux lors du transfert au Panthéon des cendres de Jean Moulin (19 décembre 1964).

Images

- Ara Pacis Augustae et forum augustéen : la place des héros dans l'urbanisme impérial.
- Numismatique : drachme d'Alexandre et aureus de Commode en Hercule.
- Troy, film de W. Petersen, 2004 : « hollywoodisation » des héros homériques.

Focus

Débuter une séquence de travail par un exercice d'écriture en français offre plusieurs avantages : on ouvre pour les élèves des « horizons d'attente » quant à la thématique qui sera étudiée, et on entre aussi immédiatement mais subtilement dans les procédés de l'écriture, plus facilement reconnus ensuite, même sans traduction (énonciation, analogies, hyperboles, etc.). Dans le cas présent, la séquence pourrait commencer par la consigne suivante : « *Écrivez un discours en l'honneur de votre héros* ». La mise en commun des productions permettrait d'une part de réfléchir à ce que chacun a entendu dans le mot « héros » (il est probable que des personnages mythologiques ou littéraires se mêleront aux figures historiques, aux « champions » de domaines variés, aux super-héros des comics : éventuellement les élèves prendront-ils conscience que leurs choix sont significatifs de leurs propres valeurs), et d'autre part de voir surgir quelques procédés du style laudatif avant de les rencontrer en latin ou en grec.

On conduira alors les élèves à questionner la polysémie du mot « héros », en insistant sur la tension entre Histoire et mythologie, ainsi que l'évolution de la notion. Pour cela, il est utile de confronter des documents de différentes époques, en constituant un dossier ou un document multimédia comprenant par exemple des céramiques illustrant les exploits d'Hercule, Thésée, Jason ou Persée, la reproduction d'un article de journal mettant en lumière des « héros du quotidien »¹, un écrit consacré à un sportif de légende, la biographie d'un « Grand homme » de l'Histoire de France, etc. La classe pourra de cette façon identifier les traits archétypaux des héros de la mythologie gréco-romaine (l'ascendance semi-divine et la noblesse du héros, sa soumission au destin, les dangers qu'il affronte secondé d'une main surnaturelle, son lien avec la cité et la communauté des hommes, le caractère social et universel de sa quête, qui le différencie du héros de conte) puis repérer dans le héros moderne ceux qui persistent (la soumission au destin, vraisemblablement) et ceux qui s'effacent : le héros moderne est fréquemment plébéien, rarement guerrier, il n'a parfois plus guère de lien au divin ou plus largement à la spiritualité. Parmi tous nos héros, bien peu sont des héroïnes, il n'est pas inutile de le remarquer. On s'attachera finalement à montrer qu'on a tendance à réunir aujourd'hui sous le titre de héros aussi bien des personnages mythologiques que des figures du monde réel ou de la fiction littéraire. La question des motifs qui font que tel ou tel personnage est proposé comme héros par une société donnée à une époque donnée restera centrale.

Ces préalables permettront ainsi d'en arriver au cœur de la séquence : l'instrumentalisation du héros à des fins didactiques ou politiques. L'étude de récits à valeur exemplaire (l'évasion de Clélie, le courage de Mucius Scaevola, l'infanticide de Lucius Junius Brutus, le suicide de Lucrece) offre la possibilité dès la 5^{ème} de mettre en balance les vertus héroïques du monde antique et nos normes morales, à travers des activités variées : on peut imaginer de faire en classe, à partir d'extraits de Tite-Live, le procès du dernier des Horaces, héros et/ou fratricide ; en 4^{ème}, on s'appliquerait à transformer le récit édifiant en brève rédigée partiellement en latin. Enfin, on réservera à la classe de 3^{ème} le volet passionnant de l'utilisation du héros dans la propagande impériale, en veillant à laisser une grande place aux sources non littéraires, architecture, arts plastiques ou numismatique. En parallèle, on pourra s'attacher à ceux que la France du XXI^{ème} siècle a choisis comme héros, de l'allégorique Marianne à des footballeurs ambassadeurs d'un patriotisme allégué, en passant par des figures historiques qui pourtant ont eu à travers le temps un caractère mouvant et controversé.

Bibliographie / Sitographie

Amalvi, Les héros des Français. Controverses autour de la mémoire nationale, Bibliothèque Historique Larousse, 2011.

Briant, Alexandre des Lumières. Fragments d'histoire européenne, Gallimard, 2012.

Campbell, Le Héros aux mille et un visages, Oxus, 2010.

Corbin, Les héros de l'Histoire de France expliqués à mon fils, Seuil, 2011.

Sur le site pédagogique de la B.N.F, Classes, l'exposition virtuelle « Héros, d'Achille à Zidane » : <http://classes.bnf.fr>

Sur le site Le plan de Rome, la maquette virtuelle de la Rome antique élaborée par l'Université de Caen Basse-Normandie, <http://www.unicaen.fr>

Cécilia Marissal, collègue F.-V. Raspail, Carpentras

¹ On se procurera aisément un tel article en inscrivant l'entrée « héros » dans le moteur de recherche d'un site de la presse régionale.

3. Comment considérer les mythes ? Confrontation des regards antiques et des regards modernes sur l'utilité des mythes : l'exemple des mythes politiques. (Proposition de l'académie de Montpellier)

Objectifs : Le B.O n°32 du 13 Septembre 2007 rappelle en ces termes les orientations de l'enseignement des langues anciennes en lycée :

« L'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité au lycée répond à deux objectifs :

- contribuer, en liaison avec l'enseignement du français et des sciences humaines, à la formation de l'individu et du citoyen par l'accès, pour le plus grand nombre d'élèves, à l'héritage linguistique et culturel gréco-romain ; - favoriser la formation de spécialistes des disciplines littéraires et de sciences humaines.

Avec l'ensemble des disciplines des sciences humaines, les langues et cultures de l'Antiquité permettent de comprendre l'importance du monde gréco-romain dans notre culture politique, historique, morale, littéraire et artistique. Elles permettent par ailleurs de prendre conscience du fonctionnement des systèmes linguistiques et renforcent l'apprentissage raisonné du lexique en langue maternelle. »

Liens(s) avec les programmes :

- liens entre l'enseignement du grec ancien, du français et des sciences humaines
- compréhension de notre culture politique : formation citoyenne

Niveau(x) de classe et cycle à privilégier

Seconde : L'homme grec, le citoyen

Terminale : Interrogations politiques : réflexions sur la cité

Présentation de l'action

- a) Approche lexicologique et sémantique : ὁ μῦθος, ou ou ὁ λόγος, ou ?
- Quel est le terme grec le plus approprié pour désigner ce que l'on appelle aujourd'hui un « mythe » ? Un flottement lexical persiste à propos du mot à utiliser pour ce type de discours. Platon, en raison de son projet philosophique et politique, tend à distinguer et à opposer les termes ὁ μῦθος, ou et ὁ λόγος, cependant la confusion lexicologique est aussi présente chez lui. En effet, l'Etranger d'Athènes, dans le livre des Lois, semble lui-même hésiter entre ces deux termes. Il déclare à propos du destin des hommes qu'il est lié à celui qu'ils ont fait subir à une victime de leurs agissements dans une vie antérieure et hésite sur la qualification de la nature de son propos :

« [872ε] μῦθος ἢ λόγος, ἢ ὅτι χρη̄ προσαγορεύειν αὐτόν, ἐκ παλαιῶν ἱερέων εἴρηται σαφῶς, ὡς ἡ τῶν συγγενῶν αἰμάτων τιμωρὸς δίκη̄ ἐπίσκοπος νόμῳ χρη̄ται τῷ νυνδῆ̄ λεχθέντι » « car ce mythe, ou plutôt cette histoire, ou quelque autre nom qu'il faille lui donner, nous enseigne clairement par la bouche de prêtres du temps jadis que la Justice qui veille pour venger le sang des gens de la famille a recours à la loi que nous venons d'édicter » Lois, IX, 872 d-e)

- D'autre part, le terme ὁ μῦθος, ou possède un vaste champ sémantique avec une réelle cohabitation de sens antagonistes. La lecture de l'article ὁ μῦθος, ou dans les dictionnaires Bailly et Magnien Lacroix révèle qu'il peut désigner indistinctement un récit à la fois authentifié par des témoignages fiables et à la fois fictif.

- Si l'on cherche de la même manière le groupe sémantique des verbes liés aux radicaux μυθ- et λογ- (λογίζομαι, μυθεύω, μυθεόμαι-οῦμαι, μυθολογεύω, μυθοπλαστεύω-ῶ, μυθοποιέω-ῶ), le constat est le même : il peut s'agir de rapporter des récits fictifs ou authentifiés.

- b) Questionnements liés aux sens du mot ὁ μῦθος, ou chez les auteurs antiques :
- Quelle est la nature de ce type de discours ?
- Comment et pourquoi rapporter un récit qui se donne pour vrai, authentifié et qui est par ailleurs fondamentalement faux ? Quelle est donc la place du mythe dans l'acquisition du savoir ?
- Comment comprendre le positionnement contrasté à l'égard des mythes dans les dialogues platoniciens ? (D'une part, dans la *République*, au livre III, 398a-b, Homère est chassé de la cité idéale par Socrate car aucune cité ne s'est améliorée grâce à ses récits sur les dieux, et en même temps, Socrate lui-même véhicule ou crée quantité de mythes !).

- c) Utilité et pertinence des mythes, le regard des sciences humaines.

Nombreuses expressions communes (« talon d'Achille », « entreprise herculéenne », « Champs Elysées », « sortir de la cuisse de Jupiter », « être un Apollon » ou « être médusé » etc.) attestent que l'on continue à penser avec les outils de la mythologie antique. Elle colore ainsi la façon dont nous percevons et nommons le monde et reste un pan très important de notre imaginaire collectif au-delà même d'un usage purement lexical.

Pour autant, l'ambiguïté fondamentale de ce qu'on appelle un mythe et de sa place dans le savoir persiste dans le monde moderne. D'un côté, Mircea Eliade, dans *Mythes, rêves et mystères* rappelle que le monothéisme notamment a relégué les mythes anciens au rang de fables trompeuses renvoyant à des erreurs de la pensée, des fictions s'opposant à la vérité. Le positionnement adopté, d'autre part, par la pensée positiviste s'en rapproche puisqu'il s'agit de distinguer clairement le savoir issu de la réflexion scientifique, et fondé sur le sérieux de l'expérience empirique et de la logique de la pensée conceptuelle de tout un univers d'histoires invérifiées, utopiques et fantasmagoriques. Ainsi, le positivisme, allant plus loin que la critique monothéiste, agit comme une aseptisation rationaliste ne laissant pas de place à l'imaginaire dans l'acquisition du savoir et la recherche de la vérité. Cependant, même si le mythe (en tant que démarche de l'entendement pour appréhender le réel) a tendance à se faire plus discret dans le monde contemporain, il demeure présent et important. En effet, son identité est revalorisée (comme expression de la pensée collective dans les sociétés primitives ou contemporaines, selon l'anthropologie structurale). Enfin, il persiste comme composant toujours actuel et didactique de l'imagination humaine fonctionnant avec des images, des symboles qui sont autant d'éléments constitutifs d'un langage de l'esprit humain. A ce titre, le récit mythologique mène également au concept et ouvre la voie à la pensée abstraite. Les mythes qu'un groupe humaine emprunte, utilise, transforme et transmet sont aussi dès lors toujours révélateurs de ce qui façonne l'identité personnelle et collective et leur contenu est éminemment didactique.

- d) fonction didactique des mythes : qu'est-ce que les mythes politiques enseignent ?

Exemple du mythe de l'Atlantide (Timée, 24c-25d et Critias 106 a -121c)

Dans le Timée (21^e- 25d), Critias l'Ancien rapporte un dialogue entre un prêtre égyptien et Solon à propos des catastrophes qui ont détruit le genre humain ou une cité. Le discours le plus adapté à ces faits est une suite de récits mythologiques conservant la mémoire des temps anciens. Le prêtre égyptien décrit alors le fonctionnement de la cité d'Athènes datant de plus de 9000 ans et étant caractérisée par une parfaite constitution sociopolitique. Le Critias (106 a- 121 c) poursuit l'opposition entre ces deux cités : Athènes était une cité idéale aux besoins limités et autosuffisante, pratiquant la séparation stricte des classes. Face à elle, la cité de l'Atlantide était avide de conquêtes, trop fière de ses richesses et de son pouvoir maritime immense. L'orgueil de cette dernière déplut à Zeus qui décida de l'anéantir.

Portée didactique d'un tel mythe platonicien :

1) les habitants de l'Atlantide correspondent aux Athéniens contemporains de Socrate : l'anéantissement attend toute cité qui faute par ses excès, sa corruption, son culte des richesses, la poursuite des conquêtes maritimes. Le mythe de l'Atlantide d'une époque révolue évoque en fait le déclin d'Athènes amorcé au moment où ces discours sont rédigés. Il s'agit donc plus d'un cri d'alarme aux Athéniens que d'un discours nostalgique sur un passé mythique et glorieux d'Athènes. Le mythe utilise le passé pour parler du présent !

2) Ce mythe de l'Atlantide illustre des valeurs grecques fondamentales car il renvoie également aux dangers de l'« hubris » (ἡ ὕβρις, εως) ou déviance vers la démesure. Les civilisations, selon Platon, passeraient de la richesse à l'insolence et se condamnent ainsi à la disparition. La démesure comme tendance à violer ses propres limites, la démanigaison pour la transgression est systématiquement suivie d'une condamnation à mort. La disparition est alors pensée, dans la mythologie grecque, comme une action de justice, de rééquilibrage. Ainsi, par exemple, Zeus ou Némésis (figures de la vengeance ou plutôt de la justice immanente) sont là pour punir l'homme transgressif en rétablissant la mesure. La destruction rétablit le cosmos (ὁ κόσμος, ou : l'ordre) par la loi (ὁ νόμος, οὔ). Le mythe est un discours véhiculant des valeurs prônées par Platon comme devant être une ligne de conduite pour les Athéniens, relevant de leur identité ancestrale. Platon développe ainsi une représentation de la cité idéale.

Prolongements possibles

Le site de la BNF met en ligne une documentation riche sur l'utopie et la recherche de la société idéale qui peut être exploitée en prolongement de cette problématique : <http://expositions.bnf.fr/utopie/index.htm>

Autre mythe lié à la politique et à la condition humaine : mythe de Prométhée évoqué dans le Protagoras (320c-328d). Le sophiste Protagoras préfère d'ailleurs démontrer que la sagesse peut s'enseigner en recourant à un mythe plutôt qu'à un discours argumenté. Chez Platon, le Titan Prométhée n'est aucunement puni pour avoir volé le feu à Héphaïstos et l'habileté technique à Athéna et l'être humain se voit même doté par Hermès, à la demande de Zeus, en plus de l'art de la politique et de la guerre, de la justice (qui dicte la loi) et de la pudeur (qui fait respecter les interdits). L'homme se hisse ainsi du statut du rang de la créature la plus démunie à l'*homo faber* et au statut d'individu devant exercer, après l'avoir appris, le bien en politique.

Corpus

Dictionnaires grecs Bailly et Magnien Lacroix : articles ὁ μῦθος, ou et ὁ λόγος, ou

Mircea Eliade, *Mythes, rêves et mystères*, Gallimard, « Idées », 1957, p. 15 à 22

Platon, *Lois*, IX, 872 d-e

Platon, *Critias*, 106 a-121 c

Platon, *Timée*, 21 e - 25 d

Platon, *Protagoras*, 320 c-328 d

Focus

1) Décloisonnement et mise en perspective transdisciplinaire : grec, histoire, EDE littérature et société, français, ECJS, philosophie.

En seconde :

grec / histoire : citoyenneté et démocratie à Athènes, V^e-IV^e siècle av. J-C ;

grec / EDE Littérature et société : Écrire pour changer le monde, l'écrivain et les grands débats de société ;

grec/ ECJS : l'État de droit.

En première :

grec / français : la question de l'homme dans les genres de l'argumentation.

En terminale :

grec / philosophie : La politique.

2) Éducation à la citoyenneté : démarche comparatiste entre l'Antiquité et le monde contemporain autour d'une problématique interrogeant le monde contemporain (forces et faiblesses des États, de la mondialisation, fonctions de la pensée de l'utopie politique, rôle du citoyen, le mythe comme imaginaire collectif et fédérateur, valeurs civiques, etc.)

3) Ouverture culturelle : histoire des idées de l'Antiquité à nos jours (identifier les héritages antiques pour comprendre la modernité : persistance et mutation des mythes, notamment en politique)

4) Utilisation des TIC : recherches de ressources en ligne

Bibliographie / Sitographie :

Auteurs modernes :

Brisson (Luc), De la philosophie politique à l'épopée, le Critias de Platon, *Revue de métaphysique et de morale* n°75, 1970, p 402-438

Brisson (Luc) *Introduction à la philosophie du mythe*, Vrin, 2005

Calame (Claude), dir., *Métamorphoses du mythe en Grèce antique*, Labor et Fides, 1988

Détienne (Marcel), *L'invention de la mythologie*, Gallimard, 1981

Droz (Geneviève), *Les mythes platoniciens*, Seuil, Points Sagesse, 1992

Eliade, *Mircea, Mythes, rêves et mystères*, Gallimard, 1957

Graves (Robert), *Les mythes grecs*, Le livre de Poche, coll. La Pochothèque, 2002
 Durand (Gilbert), *Introduction à la mythologie, mythes et sociétés*, Albin Michel, 1996
 Mattéi (Jean François), *Le sens de la démesure, Hubris et Diké*, Sulliver, 2009
 Vernant (Jean-Pierre), *Mythe et pensée chez les Grecs, Etudes de psychologie historique*, La découverte, 2007
 Vernant (Jean-Pierre), *Entre mythe et politique*, Seuil, 1996
 Veyne (Paul), *Les Grecs ont-ils cru à leur mythe ? Essai sur l'imagination constituante*, Seuil, Coll. « Points Essais », 1992
 Vidal Naquet (Pierre), *Le Chasseur noir*, Maspero, 1981
 Bailly en ligne : <http://home.scarlet.be/tabularium/bailly/index.html>
 Interviews de Jean Pierre Vernant à propos des mythes :
 - Des dieux et des mythes (vidéo) : entretien avec Jean-Pierre Vernant, professeur honoraire au Collège de France (1914-2007), Scéren, revue *TDC en ligne* : <http://www.cndp.fr/tdc/tous-les-numeros>
 - «La mythologie, c'est une vision de soi face au monde », entretien dans *L'Express*, par François Busnel, publié le 26/06/2003
 Thierry Séréno, lycée G. Pompidou, Castelnau le Lez

4. Faire découvrir la modernité du *Satiricon* (Proposition de l'académie d'Aix-Marseille)

Objectifs

- Faire découvrir la modernité du *Satiricon* à travers l'étude d'une lecture intégrale d'une partie de l'œuvre. Cette modernité se manifeste dans la rupture qu'elle opère en littérature et dans le miroir que nous tend l'œuvre de Pétrone pour lire et comprendre notre époque. Il s'agit donc de voir pourquoi le *Satiricon* marque la naissance du roman et de s'interroger sur les raisons qui font que le *Satiricon* ait pu être écrit au 1^{er} siècle ap. J-C mais aussi sur celles qui autorisent à parler pour la première fois de roman, alors même que le mot est inconnu des Romains.
- Faire du commentaire la voie d'accès à la traduction et au sens en inversant la démarche traditionnelle.
- Montrer comment le va-et-vient entre le roman de Pétrone et des œuvres du XX^{ème} siècle romanesque ou philosophique éclaire les débats si actuels autour des concepts de culture et de décadence.

Liens avec les programmes et niveaux de classe concernés

Les activités proposées correspondent au programme de la classe de 1^{ère} (*Récits et témoignages : formes narratives et romanesques*), classe où précisément le *Voyage au bout de la nuit* peut être étudié en cours de français. Elles intéressent également la classe de terminale (*Interrogations politiques : La notion de décadence*)

Présentation de l'action

Il s'agit, en partant de la connaissance du *Satiricon* qui a été lu en traduction - selon les bornes présentées dans le corpus - de mettre les élèves en état de comprendre les textes latins qui seront plus particulièrement l'objet de lectures analytiques. Les comprendre, cela signifie leur donner un sens du point de vue de la traduction et de l'interprétation. La lecture du texte latin est donc investie des analyses qui ont ouvert le travail lors de la table ronde littéraire et du visionnement d'un passage de l'œuvre de Fellini de façon à mieux marquer la singularité de l'univers fantasmagique du réalisateur italien et par là-même les écarts avec le projet de l'auteur latin. On met particulièrement l'accent sur le regard critique du narrateur et la fracture qui s'opère ainsi entre le personnage et le monde, ce qui permet de rencontrer une problématique promise à un riche avenir ; la place et la fonction du narrateur sont en effet une clé importante pour entrer dans le roman moderne. On interroge le roman comme nouvel outil d'exploration du réel qui donnera à voir et à entendre « *quae in usu habemus* » (*Sat.*,1). On reconnaît là le projet du roman de XIX^{ème} et en cela on peut parler du réalisme de Pétrone, sans jamais oublier qu'il s'agit d'une vision stylisée. Avec Pétrone, pour la première fois l'œuvre littéraire se fait prose de la vie. Il s'agit enfin de montrer comment le roman de Pétrone entre en résonance avec le roman de Céline *Voyage au bout de la nuit* et avec les analyses de la philosophe H. Arendt. Le regard porté sur le monde des affranchis

montre comment le discours relève de l'imposture, la philosophie est muée en propos de café du commerce, l'obsession du divertissement ravale la culture au rang d'objet de consommation ou de signe de réussite sociale.

Dès lors, les élèves cherchent à faire parler le texte à partir de ces analyses. L'utilisation ici de l'outil informatique s'avère pertinent dans la mesure où il permet, à travers un power point, de synthétiser et de visualiser les étapes de la lecture. Les quatre lectures analytiques proposées autour de la figure de Trimalchion mettent en évidence les traits de l'affranchi au 1^{er} siècle ap. J.-C. mais soulignent aussi, en contrepoint, la vision critique d'un *ingenuus* et permettent de s'interroger sur le sens de l'écriture romanesque pour Pétrone. Les textes retenus, le power point, les lectures analytiques, les suggestions de textes complémentaires et les extraits de Céline et d'Arendt pourront être consultés sur le site des Lettres de l'Académie d'Aix-Marseille.

Corpus

Pétrone, Extraits du *Satiricon* :

- §1-6 (« [...] Mais je ne me rappelais pas exactement la route, et ne savais pas où était notre auberge. ») (5 pages)
- §27-78 (56 pages)
- §79-90 (15 pages)

Les quatre textes qui seront l'objet d'une lecture analytique peuvent être retrouvés sur le site pédagogique des lettres de l'Académie d'Aix-Marseille à l'adresse indiquée ci-dessus.

Céline, Extrait du *Voyage au bout de la nuit*, section 37 : l'épisode de la péniche (« *A un moment donné l'épagueul de la petite niche a bondi au-dehors [...] des grands peupliers bien pointus.* »)

H. Arendt, *La crise de la culture*, extrait tiré du chap.VI « La crise de la culture. Sa portée sociale et politique »

F. Fellini, *Satyricon*

Focus

La lecture des textes latins est précédée d'un temps de réflexion sur les enjeux du texte du Pétrone. Ce temps de réflexion qui permet de s'interroger sur le sens de ce qui a été lu est organisé autour d'une table ronde d'où doivent émerger les points les plus intéressants de l'œuvre. Il s'agit ainsi de réfléchir à la représentation d'un personnage-narrateur qui s'assimile à bien des égards à un héros picaresque ; il convient alors de voir en quoi ce récit joue constamment de la théâtralisation, qu'elle relève de la comédie ou de la tragédie. Il faut aussi montrer comment dans ce roman se déploie la critique sociale à travers notamment l'ironie du narrateur. Enfin, et c'est à cela que nous souhaitons parvenir à l'issue de ce travail, voir comment l'écriture de Pétrone interroge le concept de culture et nous conduit à réfléchir sur la notion de décadence. C'est aussi cette connaissance de l'œuvre qui va permettre dans un second temps de saisir toute la richesse de l'écriture de Pétrone.

Le travail efface la dichotomie traditionnelle qui partage la traduction lors de la découverte initiale du texte et le commentaire, point culminant de l'effort demandé. Bref, on inverse la démarche habituelle : traduction puis commentaire en guise de couronnement. On entre de plain-pied dans l'œuvre et, par le commentaire, on assure la compréhension du texte latin. On voudrait affirmer ici que le commentaire n'est pas un aboutissement mais un outil pour saisir la pertinence de l'écriture d'un auteur et de sa vision du monde. Cette démarche a, par ailleurs, l'avantage de ne pas donner le sentiment d'un piétinement pour accéder à un sens qui se dérobe tant que le texte n'a pas été traduit. Elle permet aux élèves d'affronter le texte latin déjà armés de tout ce travail préparatoire. Le travail de traduction se fait investigation interprétative à la condition que l'élève sache quoi chercher. On demande ainsi aux élèves, placés face à l'extrait latin nu qui présente l'entrée des personnages dans la *domus* du *libertinus* et la découverte des fresques qui ornent les murs de l'entrée, de retrouver les marques du narrateur-personnage et de montrer à travers les marques grammaticales et lexicales que le texte donne à lire le parcours d'un narrateur fasciné dont le regard se déplace ; on s'attachera par ailleurs à retrouver toutes les marques d'intensifs, de dramatisation ou le jeu final des relatives qui telles des poupées russes s'emboîtent les unes dans les autres, signifiant que nos personnages iront de surprises en surprises durant cette *cena*. Le résultat de ces recherches est synthétisé dans le power point qui vient ainsi scander les temps de la lecture et

fédérer le travail de la classe, lequel se construit collectivement, à partir du texte latin, de façon à dégager les éléments les plus pertinents du commentaire. Un autre parcours s'attache à mettre à jour l'autobiographie en images d'un parcours exemplaire d'un affranchi à la fin du premier siècle, lequel se caractérise par sa tyrannie et l'affichage ostentatoire de sa réussite ; enfin un dernier parcours cherche, à travers les marques d'ironie, à montrer comment le texte exhibe la fatuité de Trimalchion qui vit sa réussite comme un conte de fées et qui ruine la notion de culture. La traduction se construit ainsi en même temps que se déploie la lecture interprétative. A l'issue d'un tel travail, les élèves peuvent véritablement traduire le texte dans la mesure où tous ses constituants font sens.

Le dernier temps de ce travail est consacré aux points de rencontre entre le *Satiricon*, le roman célinien et les analyses d'H. Arendt. Le passage retenu du *Voyage* trouble par ce que l'on peut considérer comme une véritable réécriture de la scène de la sortie des trois compères de la maison de Trimalchion. Il ne s'agit pas ici de prétendre que Céline a le *Satiricon* présent à l'esprit quand il rédige ce passage mais de s'interroger sur les points de rencontre de ces deux romans et leurs effets délétères sur les idéaux de leur époque respective. Quand l'un en effet pastiche Montaigne, l'autre finit par même être dégoûté par Virgile. Dans les deux cas, le roman dénonce l'imposture des discours, même si l'un préfère en rire quand l'autre ne voit d'autre issue que le refuge dans le silence. Il s'agit enfin de donner une ampleur théorique aux questions posées par Pétrone et H. Arendt peut nous aider à définir la notion même de culture et de décadence. Son analyse permet de retrouver en la figure de Trimalchion la représentation de celui qu' Arendt juge le plus dangereux ennemi de la culture et qu'elle désigne sous le terme de « philistin cultivé », lequel a saisi à quel point la culture était l'outil d'une position supérieure dans la société et l'a traitée comme une valeur d'échange, la réduisant à l'état de pacotille, c'est-à-dire de divertissement.

Sitographie et bibliographie :

Textes de Pétrone sur itinera electronica : <http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/intro.htm>

Textes de Pétrone étudiés ainsi que les textes complémentaires : voir le site pédagogique des lettres de l'académie d'Aix-Marseille.

Mise au point sur le *Satiricon* :

- R. Martin : *Le Satyricon*, ed.Ellipses,1999

- F. Dupont, *Le plaisir et la loi*, Maspero, 1977

- J. Thomas, *Le dépassement du quotidien dans l'Enéide, les Métamorphoses d'Apulée et le Satiricon*, Les Belles lettres, 1986

- P. Veyne, Vie de Trimalcion, Annales, économies, sociétés, civilisations, 1961, vol 16, n°2, en ligne sur le portail Persée : <http://www.persee.fr>

Alain Guerpillon, Lycée Thiers, Marseille

5. Héraclès, un super-héros ? (Proposition de l'académie de Montpellier)

Objectifs

Les instructions officielles (Bulletin Officiel n° 32 du 13 septembre 2007) précisent que « l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité au lycée répond à deux objectifs :

- contribuer, en liaison avec l'enseignement du français et des sciences humaines, à la formation de l'individu et du citoyen par l'accès, pour le plus grand nombre d'élèves, à l'héritage linguistique et culturel gréco-romain ;

- favoriser la formation de spécialistes des disciplines littéraires et de sciences humaines.

Avec l'ensemble des disciplines des sciences humaines, les langues et cultures de l'Antiquité permettent de comprendre l'importance du monde gréco-romain dans notre culture politique, historique, morale, littéraire et artistique. »

En outre celles-ci ajoutent que « L'option "Grec ancien" de seconde ne forme pas des spécialistes mais elle permet à tous les élèves de découvrir, d'interroger et d'interpréter dans les textes les langues et les civilisations antiques pour mieux comprendre notre culture et notre langue. »

Liens avec le programme et niveaux de classe concernés

La troisième entrée du programme invite à se pencher sur les « Figures héroïques et mythologiques », et notamment sur « Héraclès ».

Il y est suggéré de traiter par exemple « L'enfance d'Héraclès », et « Les travaux d'Héraclès ». La proposition concerne la classe de Seconde de Langues et Cultures de l'Antiquité : Grec.

Corpus

Textes

Apollodore, Bibliothèque, II, 4, 8-10.

Apollodore, Bibliothèque, II, 5, 1-12.

Traductions

Etienne Clavier, 1805

Ugo Bratelli, 2001

Images fixes (exemples)

- Héraclès enfant sauve Iphiclès

Stamnos à figures rouges, (580-570 av. JC), musée du Louvre

- La force d'Héraclès

Ingres, Hercule Farnèse, musée de Naples

- Hercule face à l'hydre

Amphore attique à figures noires (540-530 av. JC) musée du Louvre.

Images mobiles (exemple)

- traitement anachronique : Hercule, Studios Disney (1997)

- transposition du héros dans le monde moderne : Hercule à New-York, Seidelman (1969)

- adaptation à venir : Hercules, de Brett Ratner (août 2014)

Présentation de l'action

Les comics mettent en scène des super-héros. Ces personnages ont rapidement gagné télévision et cinéma, s'offrant à des générations successives comme des modèles héroïques.

Lorsqu'on s'attache à une caractérisation générique du super-héros, on peut constater qu'il est l'héritier moderne du héros mythologique, tels qu'Héraclès. En effet on retrouve habituellement quatre éléments qui les distinguent du commun des mortels et qui permettent de mettre en parallèle notre héros grec à ses homologues contemporains :

1) une origine différente ou une expérience extrême : Superman est un extra-terrestre, Spiderman s'est fait piquer par une araignée, Batman est tombé dans une grotte avec des chauves-souris.

Héraclès quant à lui a une origine divine.

2) un équipement le rendant supérieur aux autres hommes ou des supers-pouvoirs : l'armure d'Iron man, les armes de Batman mais aussi les capacités des Quatre fantastiques, les pouvoirs des X-men.

Pour sa part, Héraclès possède une force surhumaine.

3) un costume permettant souvent de dissimuler son identité : le collant de Superman, le costume de catcheur de Spiderman, le gilet pare-balle de Batman, les Quatre fantastiques ont des costumes sans dissimuler pour autant leur identité.

Héraclès est reconnaissable (vases, peintures) par sa massue et sa peau de lion.

4) des supers-ennemis ou super-vilains : dotés souvent eux-aussi de super-pouvoirs, ils défient les super-héros comme le Joker et le Pingouin face à Batman, le Bouffon vert et le docteur Octopus contre Spiderman.

Héra poursuit Héraclès, qui ne cesse d'affronter des monstres à la férocité et aux capacités surnaturelles.

Focus

Les langues anciennes ont pour vocation à être mises en résonance avec le monde d'aujourd'hui. Il s'agit ici de mettre en relation textes et œuvres artistiques antiques et productions contemporaines, afin de mesurer à quel point cet héritage nourrit notre imaginaire. Parmi les représentations, celle du héros est particulièrement porteuse. Depuis le milieu du XX^{ème} siècle, les super-héros issus de comics populaires ont peu à peu conquis télévision, bande-dessinée et cinéma, jusqu'à être exposés aujourd'hui comme des supports d'œuvres d'art (costumes de Batman, Catwoman et Superman au Musée d'histoire américaine de Washington).

Un renouveau actuel permet de voir chaque année de nouvelles adaptations cinématographiques au succès mondial incontesté. Par exemple, en 2011 : Thor, X-Men : Commencement, Captain America. Ou encore en 2012 : Ghost Rider 2, Avengers, Amazing Spider-Man. Et on attend pour 2013 : Iron Man 3, Wolverine, Thor 2.

Les ressources en images fixes et mobiles sont nombreuses et familières aux élèves. Celles-ci constituent un support intéressant à une réflexion sur le besoin humain d'admirer, besoin de se donner des modèles d'identification face aux peurs ancrées dans le monde qui nous entoure : la nature chez les Grecs produisant des bêtes monstrueuses, la science chez nous transformant l'humain ou encore la criminalité déstabilisant toute la société urbanisée.

En outre le dossier pédagogique intitulé : « Héros, d'Achille à Zidane » permet de faire réfléchir plus longuement les élèves sur cette notion universelle qu'est l'héroïsme, qu'il soit mythologique, historique, militaire, politique ou même sportif.

Cette séquence interroge de prime abord l'image des super-héros auprès des élèves : ceux qu'ils connaissent, la manière dont ils les définissent, dans une perspective de caractérisation générique. Le point de départ est donc celui dans lequel l'imaginaire de ces derniers est ancré, dans une volonté de questionner l'Antiquité avec ses propres représentations de l'héroïsme. Héraclès devient une figure à la fois étrangère et familière, les caractéristiques des super-héros opérant de manière efficace sur le personnage mythologique. Qu'il s'agisse de l'origine différente, des supers-pouvoirs, des costumes ou des super-vilains, chaque entrée devient l'occasion d'un va-et-vient entre iconographies et comics modernes et textes antiques, détails de vases ou statues.

Face aux expériences extrêmes, ou aux origines extraterrestres, Apollodore, dans la Bibliothèque, nous offre notamment un récit de la naissance si particulière d'Héraclès, et de l'exploit qu'il accomplit face aux serpents d'Héra, événement qu'un détail de vase illustre.

Face aux capacités extraordinaires, Héraclès dispose de cette force supérieure déjà visible dès l'enfance, véritable « super-pouvoir », qui marque ses représentations, notamment certaines statues dévoilant une musculature hors-norme, d'une grande esthétique.

C'est en partant des costumes si particuliers et si essentiels des personnages de comics, qu'est abordé l'épisode du Lion de Némée et les œuvres visuelles qui en découlent, comme les vases ornés, dévoilant les emblèmes du célèbre Grec.

Enfin l'évocation des effrayants ennemis des protagonistes de nos siècles ouvre les épisodes des monstres qu'affrontent Héraclès, comme l'hydre de Lerne, ou encore les épreuves que lui fait subir sa fatale ennemie : Héra, qu'Apollodore rapporte.

Des représentations contemporaines, notamment cinématographiques, accompagnent le constat de modernité du personnage mythologique, du moins la possibilité d'une approche moderne de ce héros. Constat à enrichir d'une réflexion sur l'héroïsme et ses fonctions auprès de chacune de nos civilisations, ou encore pour l'homme en général.

6. Bibliographie, sitographie

Séquence et module de travail consacrés à « Héraclès, un héros à toute épreuve » sur le serveur éducatif Hélios : <http://helios.fltr.ucl.ac.be>

Sur le site pédagogique de la B.N.F, Classes, l'exposition virtuelle « Héros, d'Achille à Zidane » : <http://classes.bnf.fr>

Apollodore (Ps.) d'Athènes, La Bibliothèque, livre II, Texte et traduction d'Etienne Clavier (1805), en ligne :

<http://mercure.fltr.ucl.ac.be> (Donne également accès à une traduction d'Ugo Bratelli, 2001) : Figures héroïques et mythologiques, cours et activités pédagogiques, archives du site Musagora, Scéren-Cndp : <http://www.cndp.fr/archive>

Site personnel du photographe Pierre-Elie de Pibrac, consacré à une tendance moderne héritée des États-Unis : les « super-héros de la vie réelle » : <http://www.rish.org/>

Mehdi Zennaf, Lycée Champollion, Lattes

6. Présence de l'antique dans l'actualité (Proposition de l'académie de Strasbourg)

Objectifs

Les Programmes de langues et cultures de l'Antiquité au collège (BO n° 31 du 27 août 2009) insistent sur « la vitalité » et « la rémanence » des langues latine et grecque :

- les repères : « Les cours de langues anciennes permettent à l'élève de découvrir directement et personnellement la richesse et la fécondité de textes fondateurs qui ont nourri et ne cessent de nourrir la pensée, la création artistique, la vie politique et sociale. L'élève peut ainsi acquérir les repères indispensables pour mettre en perspective les représentations du monde qui lui sont proposées quotidiennement dans notre société de la communication. Ces allers et retours à travers l'histoire entre les mondes grec et romain et les mondes contemporains exercent l'esprit critique, favorisent la perception des permanences et des évolutions. Ainsi l'enseignement des langues anciennes rayonne-t-il vers les autres disciplines, scientifiques, historiques, linguistiques, artistiques. » (Préambule) ;
- le lexique : « Pour acquérir les connaissances lexicales indispensables, il faut recourir à des pratiques susceptibles de faciliter l'effort de mémoire. Les mots sont découverts en contexte, en fonction des thèmes ou des textes étudiés. » (p.3-4) ;
- le latin après le latin : « Pour manifester la vitalité des langues latine et grecque au cours des siècles, le professeur fera découvrir des auteurs et des textes représentant non seulement l'Antiquité dite « tardive », mais aussi la rémanence de ces langues jusqu'à aujourd'hui à travers des productions variées. Dès la 5ème, on propose ces textes aux élèves, dans un souci de cohérence avec le programme de français et d'histoire. Cette démarche trouve naturellement son aboutissement dans un objet d'étude spécifique intitulé « le latin après le latin », en classe de 3ème. » (p.5).

Liens avec les programmes

De la cinquième à la troisième : « Le latin après le latin » (BO n°31 du 27 août 2009)

En 6ème, dans le cadre de la présentation de l'option latin : « Lexique - Notions lexicales : initiation à l'étymologie ; sens propre et sens figuré ». (BO n°6 du 28 août 2008)

Niveaux de classe concernés

Collège : 5ème, 4ème et 3ème (latin)

Collège : 6ème (présentation de l'option latin)

Présentation de l'action

Montrer et prouver aux élèves que les LCA sont une valeur culturelle et patrimoniale en prise avec l'actualité sous toutes ses formes, puis traiter le programme de LCA à partir de cette actualité sont les objectifs visés ici.

Les dossiers proposés sont des articles et des séquences qui ont tous pour origine un point d'actualité ou une information diffusée dans les médias et qui ne sont pas spécifiquement dédiés à des latinistes (ou hellénistes).

En partant de cette réalité contemporaine des élèves, il s'agit pour le professeur de tisser le lien avec les LCA, même si ce lien peut initialement paraître totalement déconnecté du cours de latin ou grec ancien : faire apparaître les sources, imitations, réécritures, inspirations antiques dans ce qui, de prime abord, semble n'appartenir qu'au présent, puisque tout le monde y a accès et pas uniquement des latinistes ou hellénistes, démontre la place réelle des LCA dans le monde d'aujourd'hui, valide le choix des options LCA fait par les élèves et légitime la pérennité de l'étude du latin et du grec.

Mais le dévoilement des références antiques dans l'actualité, parce qu'elles ne sont pas lisibles, déchiffrables et compréhensibles par chacun dans la société, permet aux élèves de LCA de donner une

autre dimension à leur savoir : l'étude des LCA est une plus-value qui donne accès à ce que ne connaissent que les initiés. Le patrimoine sort donc des musées pour occuper sa véritable place : aider à comprendre le présent et à appréhender le monde dans lequel on vit.

Corpus

Sur le site académique de Strasbourg sont publiés :

- un dossier : La mort de Jules César
- un dossier : De l'Antiquité à la rentrée culturelle 2012
- un dossier : Semaine de la presse (LCA)
- les archives des *News de l'Antic'*
- un document L'ABC du retour vers l'Antique

Nota bene : en fonction des classes, on pourra trouver dans les archives des *News de l'Antic'* :

- des outils pour aborder de nombreux points du programme de LCA au collège, tous niveaux de classes confondus ;
- des pistes pour aborder l'actualité du monde avec le regard de la culture antique.

Focus

Les *News de l'Antic'* sont une compilation d'articles - utilisables par le professeur et partiellement par les classes - et rédigés entre octobre 2008 et juin 2011 : chaque article s'appuie sur un point de l'actualité (littéraire, cinématographique, musicale, théâtrale, scientifique, politique, économique...) et établit un lien avec les LCA, qu'il s'agisse d'un emprunt, d'une interprétation / réécriture ou de la présence pérenne des cultures antiques dans la société et le monde contemporain des élèves. Ces articles sont exploitables en cours pour les sujets traités, mais ils peuvent aussi servir de point de départ à des repérages initiés par le professeur de LCA et réalisés par les élèves dans les médias et l'actualité de façon générale.

Les articles et dessins de presse sont une source constamment renouvelée de rémanences des LCA dans le monde d'aujourd'hui, ce qui apporte richesse au corpus, mais prouve également, si besoin est, la valeur patrimoniale des LCA pour comprendre et appréhender notre société par le biais de la lecture des médias.

Les dossiers *La mort de Jules César* et *De l'Antiquité à la rentrée culturelle 2012* sont des illustrations plus détaillées de cette démarche qui consiste à traiter le programme des LCA en passant par le focus de l'actualité :

La mort de Jules César prend comme point de départ la sortie du film des frères Taviani, César doit mourir : lors de l'attribution de l'Ours d'Or à Berlin, puis lors de la sortie en salles en octobre 2012, ce film – dont les acteurs, des détenus, jouent Jules César de Shakespeare dans une prison italienne - a fait l'objet d'articles dans divers médias et entrait donc dans le champ de l'actualité.

De l'Antiquité à la rentrée culturelle 2012 s'appuie, comme son titre l'indique, sur les éléments de la rentrée culturelle de septembre 2012 qui évoque l'Antiquité, ne serait-ce que dans le titre de l'œuvre.

La couverture d'un manga, *Thermae Romae*, est la source de l'étude du **Laocoon** (sculpture, textes et interprétations jusqu'à nos jours), dossier possible pour l'épreuve d'Histoire des Arts.

Les représentations du Laocoon choisies pour le dossier *De l'Antiquité à la rentrée culturelle 2012* ne sont qu'un choix par défaut : lors de la réalisation d'un diaporama sur les interprétations du Laocoon (caricatures ou autres représentations), les élèves ont trouvé sur l'internet un vaste panel dont le dossier en ligne n'est qu'une image. De plus, la figure du Laocoon étant une source continue pour les dessinateurs, le catalogue de ses représentations s'enrichit constamment et ne peut donc être exhaustif.

Le Laocoon : histoire et réception

La numérisation de l'ouvrage collectif de la Revue Germanique Internationale, paru aux éditions PUF en 2003, est disponible sur le site de la revue, [RGI](#), avec des articles de

L. Dubois, Λαοκόων : un nom princier

B. Sismondo Ridgway, *Le Laocoon dans la sculpture hellénistique*

B. Andreae, *Problèmes d'histoire de l'art du Laocoon*

F. Queyrel, *Les couleurs du Laocoon*

A. Pasquier, *Terres cuites du Louvre représentant Laocoon à l'époque hellénistique ?*

H. Lavagne, *Le pseudo-Laocoon d'Arlon (Belgique) un prêtre de Jupiter Sabazios*
M. Hochmann, *Laocoon à Venise*
C. Michel, *Anatomie d'un chef-d'œuvre : Laocoon en France au XVIIe siècle*
L. E. Baumer, *Une nouvelle copie du Laocoon du XVIIIe siècle*
W. Barner, *Le Laocoon de Lessing : déduction et induction*
É. Décultot, *Les Laocoon de Winckelmann*
W. Vosskamp, *Goethe et le Laocoon. L'inscription de la perception dans la durée*
E. Osterkamp, *Le Laocoon à l'époque préromantique et romantique en Allemagne*
J. Le Rider, *Ruptures de tradition dans l'interprétation du Laocoon, du Greco de Winckelmann, Lessing et William Blake*
S. Le Men, *Trois regards sur le Laocoon : la caricature selon Daumier, la photographie selon Braun, le livre d'histoire de l'art selon Ivins*
M. Espagne, *Le Laocoon de Lessing entre Carl Justi et Aby Warburg*
G. Gebauer, *Le corps du Laocoon*
R. Brilliant, *Le Laocoon moderne et la primauté des enlacements*
S. Settis, *La fortune de Laocoon au XXe siècle*
A. G. Mitchell (Université d'Oxford) :
« Tradition classique et imagerie populaire : la réception de l'Antiquité dans les dessins de presse du XXème. S. à nos jours » (Conférence du 08 mars 2013, Strasbourg) ;
« De qui se moquaient les Grecs » (interview du 18 novembre 2012, La Liberté, <http://www.laliberte.ch/culture/de-qui-se-moquaient-les-grecs>);
À paraître (sources <http://www.alexmitchell.net/publications.html>):
« The Laocoon: a statue for all seasons. The function and meaning of the Laocoon sculptural group in editorial cartoons, from a choice of 19th to 21st centuries newspapers »,
« Fiddling or non-fiddling Nero? A case study in the reception of classical statesmen in editorial cartoons, from a choice of 19th-21st centuries newspapers? »,
« Herakles' labours in political cartoons: a case study in the reception of classical myth in editorial cartoons, from a choice of 19th-21st centuries newspapers »,
« The history of caricature and neurological diseases from antiquity to the present day » (avec L. Lorusso)
En ligne sur le site pédagogique des lettres de l'académie de Strasbourg, le document « L'Abc du retour vers l'antique » propose quelques regards sur l'actualité, afin de montrer la variété et la permanence des résonances entre LCA et monde contemporain : <http://www-zope.ac-strasbourg.fr>
Christine Rempp, Collège du Rhin, Drusenheim



Langues anciennes et rives nord / sud de la Méditerranée

Fondement -

Dans *Il faut reconstruire Carthage. Méditerranée et langues anciennes*¹, Patrick Voisin, professeur de CPGE dans l'académie de Bordeaux, souhaite renouveler l'approche de l'Antiquité en attirant à elle un public qui ne lui semble pas naturellement acquis, en particulier celui des jeunes des banlieues.

Sa perspective s'appuie sur une réalité à laquelle ce public est sensible, l'appartenance à un terreau commun, celui de « l'Euroméditerranée », lieu de rencontre entre le Nord et le Sud, et non seulement foyer important de la latinité antique, mais aussi vivier de confrontations multiples entre différentes cultures, de métissage et d'acculturation. L'auteur analyse les points de convergence entre civilisations chrétienne et musulmane qui permettent d'envisager l'appartenance à une même tradition, celle de l'Euroméditerranée, qui rassemble l'Europe gréco-latine et les pays du bloc arabo-persan antique. Il développe un chapitre particulièrement riche sur les textes antiques relatifs à l'Afrique, relus dans une « perspective africaine » et non plus romaine. « *Certes l'enseignement traditionnel des lettres classiques s'est souvent constitué en musée imaginaire coupé de la Méditerranée vivante ; parallèlement encore, il en est pour oublier que les « comptoirs » ou « déductions » de la Méditerranée d'aujourd'hui sont les banlieues de notre pays et des grandes villes européennes, par le fait de l'immigration. De fait, les enfants issus de l'immigration et venant pour beaucoup de ce cœur ancestral de l'Europe représentent dorénavant des taux très importants dans les populations scolaires, et incarnent un pan culturel de cette Méditerranée complexe* ». Or, il est indéniable que la question de l'intégration des jeunes Européens issus de l'immigration repose sur un terrain culturel ; l'appartenance à un monde initial commun, métissé de cultures diverses tout au long de siècles, doit faciliter le dialogue et permettre d'aller de l'avant.

Nous citons ci-après quelques extraits de son ouvrage :

« Il y a une tradition vivante, commune à toute l'Europe et à tous ses citoyens, venant de la Méditerranée. La Méditerranée antique, ce n'est pas seulement la Grèce classique et la Rome républicaine, c'est un espace-temps plus large, se prolongeant dans le monde byzantin et la latinité médiévale, et tenant compte des relations entre l'Europe et le monde arabo-musulman ; il convient de faire l'inventaire complet des cultures de la Méditerranée dans leur contiguïté avec le latin et le grec () »

« Les langues anciennes ont plus que jamais leur raison d'être (le socle le rappelle) pour travailler à la convergence des cultures dans le respect mutuel de leurs valeurs propres, grâce à un enseignement des origines communes qui dépasse et transcende les ruptures de l'histoire. Il ne s'agit pas de

¹ Patrick Voisin, *Il faut reconstruire Carthage. Méditerranée et langues anciennes*, L'Harmattan, Paris, 2007

retrouver une identité culturelle niant les évolutions de l'histoire mais de construire une citoyenneté culturellement plurielle et ouverte, dans la confrontation du passé et du présent. »

« Il existe de façon évidente un creuset commun objectif de valeurs partagées par tous les habitants de l'aire méditerranéenne ; une même civilisation faite d'une foule de diversités réunissait autrefois l'Europe, la Méditerranée, l'Asie Mineure. Cet héritage, que la Méditerranée porte toujours en son sein, ainsi que l'étude des langues et cultures de l'Antiquité, peuvent contribuer à construire une « interculturalité », non pas dans le cadre d'un simple système qui mettrait en relation des cultures différentes venues d'ailleurs, mais dans la dynamique d'un processus qui favoriserait la prise en compte et la valorisation de tous les éléments culturels qui existent dans chacun des pays de part et d'autre de la Méditerranée. L'enseignement des langues anciennes serait ainsi irrigué par les variétés culturelles que la Méditerranée recèle dans tous ses espaces habités. »

« Pour cette civilisation méditerranéenne, produit de cultures partagées, c'est par les langues que le partage passe. Paradoxalement c'est parce que ces langues anciennes sont aujourd'hui très lointaines dans le temps, tant dans leur fonctionnement que dans les valeurs qu'elles véhiculent, pour un adolescent originaire de la rive sud ou de la rive nord, qu'elles peuvent redevenir familières par la réappropriation d'un passé commun. ».

« Ce retour aux langues et cultures antiques (grecque, libyenne, punique, latine, berbère), qui ont longtemps connu des échanges dans un passé lointain permet d'éviter d'être confronté au soupçon que portent en elles, pour une part, les langues modernes qui furent les langues fréquemment assimilées à des processus de colonisation. Cette démarche est double, à la fois anthropologique et linguistique. »

C'est dans cette perspective, que dès 2011 ont été mis en place, à titre expérimental, des sections de langues et cultures méditerranéennes* qui envisagent ces liens dans la multiplicité des traces qu'elles ont laissées dans les langues, les paysages, les sciences, les pratiques techniques et culturelles.

La note de la DGESCO, en date du 20 juin 2011, dit ainsi : « Le bassin méditerranéen a vu se brasser des peuples des langues, des cultures et des croyances. Espaces d'échanges et de confrontations, de convergences et de ruptures, il a été le berceau de civilisations qui constituent aujourd'hui, pour les habitants de ses rives (la Nord ET LA Sud) un héritage partagé ».

- Sur le thème « La Méditerranée et l'héritage gréco-latin aujourd'hui », vont la table-ronde et les entretiens qui se sont tenus lors des Rencontres « Langues anciennes, mondes modernes » des 31 janvier et 1^{er} février 2012 (lycée Louis-le-Grand à Paris) : www.cndp.fr

* On notera que pour l'année scolaire 2013-2014, des modules de formation ont été inscrits au plan académique de formation des académies de Créteil et de Versailles.

Résonances

1. « Alexandrie : une agora méditerranéenne » - « L'odyssée d'Aristote » (Proposition de l'académie d'Aix-Marseille)

Définition du projet

Ce projet expérimental a pour objectif d'associer l'enseignement de la culture classique (langues et cultures grecques et latines) et l'enseignement de la culture arabe dans le cadre d'un projet commun. Il doit apporter aux élèves une plus-value culturelle et une meilleure compréhension du monde méditerranéen. Il permettra également de dynamiser les sections de LCA (langues et cultures de l'Antiquité) et d'Arabe.

Organisation

Le projet concerne les élèves volontaires de seconde. Aucune connaissance de l'arabe ou des langues anciennes n'est requise mais les élèves latinistes, hellénistes ou arabisants sont naturellement les bienvenus. Les séances commencent à la mi-octobre avec un groupe de 10-15 élèves de seconde, objectif raisonnable compte tenu de l'attractivité du créneau. Les élèves faisant partie du projet ont des séances hebdomadaires d'une heure ou deux heures le vendredi matin. Les intervenants sont alternativement ou conjointement le (s) professeur(s) de lettres classiques et le professeur d'arabe. L'année se déclinera en deux projets. L'un portant sur la ville d'Alexandrie, l'autre sur « l'Odyssée d'Aristote ». En février, sera organisé un voyage de deux jours à Paris pendant lequel les élèves visiteront l'IMA, la BNF et le musée du Louvre. Ce voyage permettra aux élèves d'approfondir leurs connaissances et de préparer activement les réalisations de fin d'année (cf. infra).

Premier semestre : 15 heures (jusqu'au fin janvier) : « Alexandrie : une agora méditerranéenne »

• Objectifs

- Comprendre les mutations urbaines de la ville.
- Comprendre l'importance culturelle du lieu.
- Comprendre la dimension multi-culturelle de la ville par sa situation.
- Comprendre l'importance de la ville d'Alexandrie dans le cinéma arabe.

• Présentation de l'action

Les séances se déroulent en trois phases : une phase d'introduction-présentation ; une phase de recherches au CDI ; une phase de réalisation des panneaux.

Les séances introductives porteront sur les domaines suivants : Le cadre spatio-temporel (entre autres par le visionnage du film *Agora* d'Alejandro Amenabar et un extrait du film *Alexandre* d'Oliver Stone) ; l'alphabet grec avec apprentissage de certains mots clefs (agora ; biblion ; thalassa) ; l'alphabet arabe ; l'organisation urbaine de la ville antique (à travers des reconstitutions) et ses mutations dans le monde arabe ; le récit de la fondation d'Alexandrie chez Plutarque (Plutarque, *Vie d'Alexandre*) ; la diffusion de films permettra aux élèves d'appréhender la ville actuelle d'Alexandrie et ses rapports complexes à l'Occident (*Iskanderija, kaman oue kaman* de Youssef Chahine ; *Alexandrie... New-York* de Youssef Chahine également).

Les séances de recherche porteront sur l'un des 10 mots clefs. Les élèves seront guidés par le professeur documentaliste et les professeurs intervenant dans le cadre du projet. Ces derniers pourront, en particulier, fournir aux élèves des sources textuelles (Strabon, Pausanias, récit de voyageurs arabes comme Ibn Jubair). La découverte de la notion de "ville arabe" sera complétée par une visite de l'Institut du Monde Arabe à Paris (Visite guidée sur l'organisation des villes arabes : <http://www.imarabe.org/expositions-itinerantes/cites-arabes>)

Les élèves organiseront une exposition dont le titre sera « Alexandrie en 10 mots ». Ils constitueront dix panneaux portant sur des éléments et des concepts clefs liés à la ville d'Alexandrie. Sur chaque panneau, les titres seront calligraphiés en Grec, latin et arabe. Les panneaux porteront a priori sur les concepts suivants : bibliothèque ; Alexandre – Iskander ; Phare ; port ; musée ; Aristarque ; Agora ; Mathématiques ; culte ; Alexandrie aujourd'hui

Deuxième semestre (15 heures) : « L'Odyssée d'Aristote »

Objectifs

- Connaître les principaux outils de pensée d'Aristote toujours en usage (catharsis, anagnôresis, mimesis, catastrophè, peripateia...)
- Comprendre le foisonnement intellectuel de la Grèce du IVème siècle (à travers notamment l'étymologie du mot "lycée")
- Comprendre l'héritage aristotélicien dans le monde méditerranéen et occidental et la rencontre féconde des cultures classique et arabe au Moyen Âge central.
- Comprendre les modes de transmission du texte d'Aristote (manuscrits, traductions, commentaires...)

Présentation de l'action

Comme précédemment les séances se déroulent en trois phases : une phase d'introduction-présentation ; une phase de recherches ; une phase de réalisation.

Les séances introductives porteront sur la vie, la figure et les œuvres d'Aristote, ainsi que sur le contexte géographique et culturel dans lequel il vécut, particulièrement l'Athènes des IVème et Vème siècles. Elles porteront également sur le personnage Averroès qui sera introduit par la production du film *Le destin* de Chahine.

La phase de recherche se déroulera en continuité directe avec les séances d'introduction et conduira les élèves à travailler au CDI, et à exploiter les ressources locales : musée de la Vieille Charité, Bibliothèque régionale. Par anticipation, les élèves auront tiré profit du déplacement à Paris pour se rendre à la BNF et observer des manuscrits grecs, latins et arabes de notre auteur. Les différents mots-clefs mentionnés plus haut seront repérés grâce à une initiation sommaire à la

paléographie ancienne et médiévale. Enfin, conformément au titre de cette séquence, on suivra le trajet de la pensée d'Aristote au fil des siècles au travers des aventures de la traduction et de la transmission des manuscrits, au travers aussi des controverses et des fécondités auxquelles sa pensée a donné lieu.

La phase de réalisation sera consacrée à l'élaboration du diaporama sur l'Odyssée d'Aristote. Celui-ci donnera forme pédagogique aux connaissances acquises au cours de la seconde étape de notre séquence.

Réalisation finale : En mai, l'ensemble des séances aboutira à une exposition réunissant les panneaux de l'exposition sur Alexandrie et le diaporama, lequel sera projeté à l'assistance invitée. Le tout sera suivi d'un buffet méditerranéen.

On consultera sur le site pédagogique des lettres de l'académie d'Aix-Marseille des pages sur Aristote, Averroès et l'Ecole d'Athènes

Karim de Broucker, Sylvain Leroy, professeurs de lettres classiques, Nouar Barakat, professeur d'Arabe, lycée Victor Hugo, Marseille

2. Alexandre le Grand et les Perses (Proposition de l'académie de Créteil)

Objectifs

Faire prendre conscience de l'universalité de la figure d'Alexandre en Orient et en Occident, entre mythe et Histoire, permanence et relectures : construction lucide d'une culture distinguant Histoire, légende et mythe.

Aiguiser l'esprit critique des élèves en les rendant sensibles à la question des sources historiques : abondance de sources gréco-romaines et regard du vainqueur, sous-exploitation des sources achéménides et risque toujours constant du cliché oriental ; montrer ainsi la part idéologique à l'œuvre dans l'élaboration d'un mythe, qu'elle soit politique ou religieuse.

Faire acquérir une autonomie dans la recherche et de la créativité dans la production finale en vue des TPE de 1ère.

Liens avec les programmes

Langues et cultures de l'Antiquité : Latin : Légendes historiques : Alexandre -Grec : Le monde grec : regard et discours ethnographique

Littérature et société : « Regards sur l'autre et sur l'ailleurs » :

- Perses et Barbares chez les Grecs anciens : tradition et rupture à l'époque d'Alexandre.
- Inde merveilleuse et altérité dans le *Roman d'Alexandre* du Pseudo-Callisthène et ses avatars, *mirabilia* antiques et récits des merveilles médiévaux.
- Mythe de connaissance qu'illustre la quête d'Alexandre, incarnation du *pothos* grec, le désir insatiable de découverte : riche postérité d'Alexandre dans les trois religions monothéistes où il incarne le roi sage voire prophétique dans le Coran (dans la mesure où l'on considère, comme la plupart des historiens, que Dhou al-Qarnaïn est un avatar d'Alexandre) où sa quête devient eschatologique et d'une façon générale dans la littérature sapientale et didactique : Miroir des rois, adab, moralistes
- Mythe du héros prométhéen civilisateur, instrumentalisation politique du mythe : appropriation de l'héritage macédonien chez ses successeurs (lagides notamment) ; assimilation du roi ennemi Iskandar par Ferdowsi dans *Le Livre des Rois* à des fins de revalorisation du passé iranien à l'heure de la conquête musulmane ; légitimation de l'aventure européenne à l'heure des grandes découvertes par les Philosophes des Lumières et plus tard de la mission civilisatrice de la France pendant les colonisations

Littérature et société : « Images et langages » :

- Lecture critique d'*Alexander* d'Oliver Stone, à la lumière des sources historiques et légendaires écrites et iconographiques nées de la postérité du mythe d'Alexandre.

Niveau(x) de classe concerné(s)

Ce travail s'inscrit dans l'expérimentation « **Langues et cultures de la Méditerranée** » menée au Lycée Jacques Brel de La Courneuve. Une classe de Seconde participe au projet intitulé « Mémoires des deux rives », en hommage à l'orientaliste Jacques Berque qui a, tout au long de son œuvre,

constamment invité à des « Andalousies renouvelées ». C'est à cet esprit que les professeurs ont souhaité ouvrir les élèves, afin qu'ils entrevoient l'espace méditerranéen dans toute sa complexité, loin des fractures et des hiérarchies simplistes auxquelles les représentations contemporaines les invitent trop souvent. Alexandre est un objet d'étude intéressant car il a repoussé les limites de l'oikouménè (le monde connu) des Grecs pour l'ouvrir profondément en Asie, et parce que le mythe qui en découlera est une figure commune entre l'Orient et l'Occident.

Présentation de l'action

Il est peu de figures historiques dont le succès littéraire et artistique soit comparable à celui d'Alexandre le Grand. C'est essentiellement au Moyen Age que se forge le personnage de fiction d'Alexandre qui prend l'envergure d'un mythe mondialisé, en Orient comme en Occident. Les sources historiques antiques sont connues : elles sont gréco-romaines et très postérieures à Alexandre. Mais l'extraordinaire dimension de la renommée d'Alexandre en Orient comme en Occident est surtout due à la riche postérité du Roman d'Alexandre du Pseudo-Callisthène, compilation de vies d'Alexandre écrite à Alexandrie sans doute au III^e siècle et délaissant la dimension historique du personnage au profit d'un romanescque exacerbé. G.Bounouré, son traducteur, distingue en effet trois filiations de cette translatio Alexandri : la filiation orientale (adaptation arménienne du Ve siècle, une version syriaque issue d'une adaptation en pehlvi et des Romains d'Alexandre persan, turc, mongol, thaï) ; la filiation byzantine (sphères grecque et slave) ; la filiation latine (traduction-adaptation par Julius Valérius au IV^e siècle, enrichie au Xe par l'archidiacre Léon, familier des ducs de Naples, qui servit de sources aux versions arabes et hébraïques du roman, à la version romane française qui donnera son nom à notre alexandrin, et aux traductions allemande, espagnole et anglaise.

Ce travail a donc pour but de se demander en quoi l'élaboration du mythe d'Alexandre exprime la vérité historique d'une époque, son idéologie, en particulier sur la question des rapports entre Orient et Occident. Le choix d'entrer dans la geste alexandrine par l'intermédiaire du péplum d'Oliver Stone est celui d'une appropriation moderne du mythe, d'un abord plus immédiat pour les élèves, dont il s'agit bien d'aiguiser l'esprit critique. Certes, le péplum est avant tout une œuvre portée par les choix personnels de l'artiste, pour le plaisir cinématographique du spectateur. L'ambition artistique voire politique de ce biopic hollywoodien aide à mieux comprendre certains partis pris. En effet, bien que soutenu par un expert historien et animé d'intentions généreuses, O.Stone n'échappe pas aux poncifs millénaires sur l'Orient (le luxe, la débauche, la paresse) parce que ses sources historiques sont quasi-exclusivement gréco-romaines et reflètent un certain climat politique : Darius a vraiment des faux airs de Ben Laden, et l'on sait que les soldats persans ne portaient pas de turban. Les polémiques à la sortie du film en témoignent : il a irrité la communauté iranienne, qui s'est sentie humiliée, les zoroastriens qui se sont dits oubliés, et a fait renaître les vieilles tensions entre Grecs et Macédoniens, exacerbées par l'éclatement de la Yougoslavie

Déroulement : la séquence occupe la moitié de l'année en Littérature et société, soit 14 séances de 2h (oraux inclus)

- . Séance 1 : Qui était Alexandre. Rédiger la rubrique nécrologique de Alexandre.
- . Séance 2 : Qui étaient les Perses ? Visite du musée virtuel achéménide et de la salle du palais de Suse au Louvre. <http://www.museum-achemenet.college-de-france.fr/>
- . Séance 3 : projection d'Alexander d'O. Stone
- . Séance 4 : débat sur le film à l'aide de documents qui serviront de support à l'examen critique des élèves. Fidélités aux sources gréco-romaines écrites et iconographiques et partis pris (omissions, lecture idéologique de la conquête d'Alexandre, relecture freudienne de sa geste). Réflexion sur la frontière entre histoire, légende et mythe.
- . Séance 5 : Découverte de la dimension internationale du mythe d'Alexandre : textes et documents iconographiques occidentaux et orientaux. Définition de constantes et de variantes du mythe et tentatives d'explication.
- . Séances 6 et 7 : recherche du thème choisi par les élèves à partir de ce travail préparatoire, de la problématique et des sources à consulter (4h).
- . Séances 8, 9 et 10 : approfondissement des recherches (6h) : lectures des sources et élaboration du plan.
- . Séances 11 et 12 : séances d'oraux blancs intermédiaires pour apprécier la maîtrise du sujet par les élèves : 10 mn d'exposé, 5min de questions (4h)

- . Séance 13 : séance de réflexion sur la forme de la production finale. A ce stade du travail, les élèves possèdent donc les connaissances sur leur sujet mais ils devront les exploiter de façon originale (on encourage les alternatives aux exposés et diaporamas : productions écrites diverses, graphiques, matérielles ou virtuelles, toujours documentées)
- . Séance 14 : finalisation de la production finale.
- . Séance 15 et 16 : oraux. Cette fois les élèves partent exclusivement de leur production.

Corpus

Plutarque, *Vie d'Alexandre*

Quinte-Curce, *Histoires*

Diodore de Sicile, *Bibliothèque historique*

Pseudo-Callisthène, *Roman d'Alexandre*

Bible (Machabée)

Coran (sourate 18, « La caverne »)

Firdousi, *Livre des rois* (XIe siècle)

Montesquieu, *L'Esprit des Lois*

Commandant Raynaud, « Alexandre le Grand colonisateur » (1914)

Interviews d'Oliver Stone (voir bibliographie sur le site)

Focus

Dans le cadre de l'expérimentation « **Langues et cultures de la Méditerranée** », le parcours consacré à Alexandre s'inscrit dans un projet fondamentalement interdisciplinaire. Qu'ils suivent ou non l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité, les élèves sont conduits à prendre conscience de la richesse et de la pluralité du patrimoine méditerranéen. Ils travaillent ainsi en accompagnement personnalisé avec les professeurs d'arabe et de lettres classiques autour du voyage et de l'altérité en croisant le pèlerinage d'Ibn Batuta au Moyen Age et la vogue du voyage en Orient en Europe au XIXème siècle. Le cours de français est également l'occasion de faire écho à ses problématiques avec un travail sur les Lettres Persanes de Montesquieu et la topique orientale et la relecture des Mille et une nuits chez les philosophes des Lumières. Les professeurs de mathématiques et de sciences physiques sensibilisent les élèves au rôle déterminant des Arabes dans les sciences. Le professeur d'histoire-géographie-ECJS choisit des études de cas sur Byzance, l'immigration italienne et la guerre d'Algérie. Le professeur d'espagnol travaille conjointement avec le professeur d'arabe autour de la *convivencia* d'Al-Andalus. Quant aux latinistes, ils seront constamment incités à penser la romanisation à l'échelle de l'Empire : ainsi des religions orientales vivaces à Rome, d'un adversaire tel que Hannibal Barca qui aurait pu être à la tête d'un immense empire phénicien qui n'avait rien à envier à Rome, des grandes reines orientales de la Méditerranée, légendaires ou historiques (Cléopâtre, Zénobie, Didon, Sophonisbe)

Christelle Andrieu, lycée Jacques Brel, La Courneuve

LCA et enseignement primaire LCA et classe de sixième

Fondements – Réflexion sur l'enseignement des LCA avant la 5^{ème}

Les textes officiels ne proposent pas de dispenser un enseignement de langues et cultures de l'Antiquité en classe de 6^{ème}. Celui-ci participe pourtant grandement au développement de la compétence I du socle commun et les LCA sont présentes dans les programmes des autres disciplines : en français quand on fait lire « les textes de l'Antiquité » ; en Histoire-Géographie où 50% du temps consacré à l'Histoire concerne « la civilisation grecque » et « Rome », en SVT où les élèves sont invités à découvrir le phénomène de la « métamorphose »... Ce sont autant d'entrées possibles pour développer des **projets transversaux** formateurs dans la classe aussi bien qu'en dehors de la classe.

Le rapport de l'IGEN (Rapport n° 2011-098, août 2011) déplorait le « caractère souvent décousu, accumulatif, peu progressif » des apprentissages en langues anciennes, alors que la **continuité des apprentissages** est fondamentale pour la réussite des élèves, raison pour laquelle les programmes du collège proposent une progression. Pour les langues anciennes, la progression pourrait, comme le préconise ce même rapport, s'ancrer dès la classe de 6^{ème} : les élèves commenceraient l'option à raison d'une heure par semaine à leur entrée au collège pour découvrir la *lingua romana*.

L'une des causes principales de l'échec scolaire tient, on le sait, à une maîtrise insuffisante du français. La connaissance des origines de notre langue favorise l'acquisition d'un lexique abstrait et le travail sur des structures complexes facilite la compréhension des textes aussi bien que l'entrée dans les activités d'écriture. Depuis les années 90, au sein de l'éducation prioritaire, le latin et le grec sont souvent envisagés comme « thérapeutiques ». On les enseigne au collège en ayant pour objectif de remédier aux difficultés diverses des élèves et de leur redonner confiance en eux. Et si l'enseignement des langues anciennes s'inscrivait davantage dans une démarche de **pré-médiation** que de re-médiation ? Une sensibilisation à l'école primaire pourrait aider les élèves à entrer plus aisément dans l'apprentissage de la langue française voire de tout autre langue étrangère enseignée. En effet, on le sait, la **démarche comparative** qui permet l'observation réfléchie de deux langues aide les élèves à mieux comprendre donc à mieux apprendre et assimiler.

Par ailleurs, à l'école élémentaire les élèves acquièrent une réelle autonomie qu'ils perdent, de l'avis de tous, trop souvent au collège. L'enseignement des langues anciennes, qui repose sur des **démarches d'investigation**, rappelant celles qui sont définies dans les programmes de sciences au collège, permet de poursuivre cet apprentissage de l'autonomie et de l'initiative.

Comme le montre le rapport de l'IGEN, l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité « a une **valeur d'intégration** dans les **ZEP** » et les « **zones rurales** ». En effet, il modifie l'image d'un collège, d'un lycée ou d'un réseau, et contribue à dynamiser les équipes qui travaillent en commun autour de thèmes fédérateurs. Aussi ces établissements sont-ils les premiers à offrir les deux options et l'on y voit naître de nombreux projets autour des LCA, dès la 6^{ème} voire le primaire dans les réseaux ECLAIR par l'intermédiaire de professeurs référents de lettres classiques qui interviennent dans les classes du premier degré. Les LCA repensées dans cette perspective participent à la mise en œuvre de **liaisons inter-degré.**

Marie-Laure Lepetit, IA-IPR, académie de Créteil

Résonances pédagogiques

1. Utiliser des récits mythologiques pour comprendre la formation des mots (proposition de l'académie de Créteil)

Objectifs

Les instructions officielles de l'élémentaire comme du secondaire mettent en avant la formation des mots, l'étymologie et l'orthographe. Savoir si un mot vient du grec ou du latin permet le plus souvent de savoir comment on doit l'écrire, le français étant, à la différence de nombre de ses voisins européens, une langue non simplifiée. La fréquentation de textes latins authentiques simples conduit à familiariser les élèves avec la langue mère du français, à mieux comprendre les subtilités (ou ce qui pourrait apparaître comme des difficultés) de la langue actuelle.

Liens avec les programmes du primaire et niveau(x) de classe concerné(s)

Les textes officiels rappellent que « L'étude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe) donne lieu à des séances et activités spécifiques. Elle est conduite avec le souci de mettre en évidence ses liens avec l'expression, la compréhension et la correction rédactionnelle. » (BO Hors série n°3 du 19 juin 2008).

L'acquisition du vocabulaire y est considérée comme déterminante, en ce qu'elle « accroît la capacité de l'élève à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise et correcte à l'oral comme à l'écrit. L'extension et la structuration du vocabulaire des élèves font l'objet de séances et d'activités spécifiques, notamment à partir de supports textuels intentionnellement choisis ; la découverte, la mémorisation et l'utilisation de mots nouveaux s'accompagnent de l'étude des relations de sens entre les mots.

Cette étude repose, d'une part, sur les relations de sens (synonymie, antonymie, polysémie, regroupement de mots sous des termes génériques, identification des niveaux de langue), d'autre part, sur des relations qui concernent à la fois la forme et le sens (famille de mots). Elle s'appuie également sur l'identification grammaticale des classes de mots. L'usage du dictionnaire, sous une forme papier ou numérique, est régulier.

Tous les domaines d'enseignement contribuent au développement et à la précision du vocabulaire des élèves. L'emploi du vocabulaire fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires. »

En ce qui concerne l'orthographe, à laquelle on doit porter « une attention permanente », son apprentissage « repose aussi sur l'application des règles d'orthographe ou régularités dans l'écriture des mots (redoublement de consonnes, lettres muettes, finales de mots de grande fréquence). »

L'approche proposée ici est en lien avec la maîtrise du socle commun (palier 2, fin de CM2), et en particulier la compétence 1 (maîtrise de la langue française) :

« L'élève est capable de :

- s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis ;
- prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté ;
- lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte ;
- lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge ;
- lire seul et comprendre un énoncé, une consigne ;
- comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient ;
- dégager le thème d'un texte ;
- utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (mieux le comprendre, ou mieux l'écrire) ;
- rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire ;
- orthographier correctement un texte simple de dix lignes - lors de sa rédaction ou de sa dictée - en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire ;
- savoir utiliser un dictionnaire. »

La connaissance de la formation des mots et de leur histoire permet un meilleur usage du vocabulaire et donc une acquisition plus sûre de plusieurs items. Les élèves apprennent la précision dans le choix

des mots, utilisent le vocabulaire adapté aux contextes et aux situations rencontrés, sont plus à l'aise dans la lecture oralisée (moins « hachée » si les mots sont reconnus) comme silencieuse (diminution des situations d'échec face au vocabulaire qui n'est pas connu grâce aux apports des racines et des préfixes et suffixes). L'écrit est plus solide car les formes sont comprises quand on les a fréquemment rapprochées du latin et du grec.

Le travail proposé concerne en priorité la **fin du cycle 3** (CM2) mais pourrait être envisagé, avec des adaptations, dans tout ce cycle.

Corpus

- Textes

- Hygin, *Fables*, CCLXX, XCII et XCVIII.

- Euripide, *Les Troyennes*, v. 924-933.

- Images :

- Peter Paul Rubens, *Le Jugement de Pâris*, 1632-1635, National Gallery, Londres

- <http://www.nationalgallery.org.uk>

- Jean-Antoine Watteau, *Le Jugement de Pâris*, 1718-1721, Musée du Louvre, Paris

- <http://cartelfr.louvre.fr>

- Louis Jean-François Lagrenée, *Le Jugement de Pâris*, 1758, The State Tretyakov Gallery, Moscou

- <http://www.tretykovgallery.ru>

- François-Xavier Fabre, *Le Jugement de Pâris*, 1808, Virginia Museum of Fine Arts, Richmond

- <http://www.vmf.a.state.va.us>

Présentation de l'action

Il s'agit d'organiser l'intervention, dans les classes d'élémentaire, et en particulier du dernier cycle, d'un professeur de LCA du secondaire, comme on peut le faire dans certains réseaux de l'éducation prioritaire.

Dans le cadre d'une réflexion sur la maîtrise de la langue, le recours au latin et au grec va en effet permettre aux élèves, grâce aux apports lexicaux de ces deux langues, de construire des savoirs solides et organisés. L'observation minutieuse de ces textes ainsi que le travail d'investigation qu'ils nécessitent vont développer des réflexes de segmentation et d'analyse des mots propices à une amélioration des compétences d'orthographe et de vocabulaire.

On met à profit l'intérêt des élèves pour la mythologie, très vif à tous les âges, pour proposer des textes latins auxquels ils ne sont pas habitués. L'auteur Hygin, choisi pour la multitude de ses fables mythologiques ainsi que pour la simplicité de sa langue, permet de présenter plusieurs textes se référant au même personnage ou à la même légende. Un corpus d'images (cf. corpus) peut être utilisé en parallèle à l'observation des textes pour permettre une meilleure identification de la légende.

Le travail de compréhension globale qui est ensuite proposé s'appuie sur la grande quantité de noms propres, les mots latins transparents et le corpus d'images. Une fois les grandes lignes de la légende assimilées, on se concentre sur l'observation de la langue, et en particulier des prépositions latines, utilisées comme préverbes, ainsi que de quelques suffixes.

L'observation des formes puis leur classement permet de noter des constantes et de dégager certaines des règles d'évolution orthographique qui ont construit la langue française.

Le dispositif a aussi pour objectif de faciliter la liaison CM2-6^e et notamment d'habituer les élèves à la présence de plusieurs enseignants ayant des spécialités différentes, néanmoins complémentaires. Il permet de mettre en évidence le lien entre les domaines travaillés, qui se retrouveront au collège en tant que disciplines séparées. Pour cela, on peut également faire des parallèles avec les langues vivantes enseignées en primaire, y compris avec l'anglais, qui n'est pourtant pas une langue romane, parce qu'elles reprennent l'utilisation d'un certain nombre de prépositions latines (*in*, par exemple).

Focus

L'intervention proposée vise à développer les connaissances des élèves sur la légende de la guerre de Troie et à approfondir le travail sur les extraits latins pour parvenir à une séance d'observation raisonnée de la langue française.

Dans ce cadre, le court extrait suivant est soumis aux élèves :

Qui formosissimi fuerunt

Ceux qui furent les plus beaux.

[...]

2. Alexander Paris Priami filius et Hecubae, quem Helena secuta est. [...]

Hygin, *Fables*, CCLXX (extrait)

Il est issu d'une des nombreuses listes qui figurent dans les *Fables*. Il permet de mettre les élèves en contact avec le personnage de Pâris et de faire deviner facilement sa filiation grâce au mot *filius*, presque « transparent ». En faisant relever les noms propres et en mettant à profit les connaissances des élèves (complétées par des recherches le cas échéant), on peut réaliser un arbre généalogique minimal qui sera complété au contact des autres textes.

Un choix de représentations picturales (cf. corpus) est ensuite montré aux élèves. Il permet de faire un certain nombre d'hypothèses qui seront confirmées ou infirmées par la lecture du texte latin : identification des déesses grâce à leurs attributs, repérage de la pomme, idée du concours par exemple. Le titre des tableaux permet de plus à la classe de comprendre celui de la fable.

La fable XCII est proposée en deux parties : la première est présentée avec un début de traduction à compléter, la seconde sans traduction. Le mot manquant du premier paragraphe, *formosissima*, a déjà été mis en valeur et traduit au masculin pluriel dans le titre du court extrait précédent. La présence de la désinence *-a* et, surtout, le début de la phrase française à compléter permettent aux élèves de traduire sans difficulté ce féminin singulier.

La traduction et le parallèle avec le français (les élèves peuvent par exemple penser à « richeissime ») rendent ensuite possibles l'identification du suffixe *-issim-* et le repérage des autres mots qui le contiennent dans la partie non traduite de cette fable. On peut alors saisir l'occasion pour travailler sur la notion de néologisme et proposer aux élèves de créer de nouveaux mots français contenant ce suffixe, pour les aider à se l'approprier.

<p>Paridis iudicium</p> <p>Jovis cum Thetis Peleo nuberet, ad epulum dicitur omnes deos convocasse excepta Eride, id est Discordia, quae cum postea supervenisset nec admitteretur ad epulum, ab janua misit in medium malum, dicit quae esset formosissima, attolleret.</p>	<p>Jupiter, lorsque Thétis se maria à Pélée, invita, dit-on, tous les dieux au banquet, à l'exception d'Éris, c'est-à-dire Discorde, mais celle-ci, quand elle fut arrivée ensuite et ne fut pas admise au banquet, y lança, du seuil, en plein milieu, une pomme que devait prendre, dit-elle, celle qui était ...</p>
<p>Juno, Venus, Minerva formam sibi vindicare coeperunt, inter quas magna discordia orta, Jovis imperat Mercurio, ut deducat eas in Ida monte ad Alexandrum Paridem eumque jubeat iudicare. Cui Juno, si secundum se iudicasset, pollicita est in omnibus terris eum regnaturum, divitem praeter ceteros praestaturum ; Minerva, si inde victrix discederet, fortissimum inter mortales futurum et omni artificio scium ; Venus autem Helenam Tyndarei filiam formosissimam omnium mulierum se in conjugium dare promisit. Paris donum posterius prioribus anteposuit Veneremque pulcherrimam esse iudicavit ; ob id Juno et Minerva Troianis fuerunt infestae. Alexander Veneris impulsu Helenam a Lacedaemone ab hospite Menelao Troiam abduxit eamque in conjugio habuit cum ancillis duabus Aethra et Thisadie, quas Castor et Pollux captivas ei assignarant, aliquando reginas.</p> <p>Hygin, <i>Fables</i>, XCII (texte intégral), traduction K. Juillien et F. Martin</p>	

Le professeur fait ensuite repérer les « petits mots » (on peut s'appuyer sur *in*, très facilement identifiable par les élèves, ou prévoir de donner le texte avec une typographie qui attire l'attention de la classe sur les mots sélectionnés) ainsi que ceux qui commencent de façon similaire (*postea* et *posterius* ; *a*, *ab*, *ad* et *admitteretur*). Le repérage en bleu dans le texte latin est proposé à titre indicatif : chaque professeur choisira, en fonction de ses besoins, de cibler l'observation sur un choix

restreint de prépositions et de préverbes, afin de ne pas « noyer » la classe dans une masse trop importante d'informations nouvelles.

Le recours au dictionnaire de langue française permet de trouver des mots dérivés (« postérieur », « postériorité » ou *post scriptum*, que les élèves ne connaissent souvent que dans sa version abrégée, par exemple) et d'en faire noter une sélection. Les termes seront choisis pour leur fréquence et leur utilité dans le cadre du cours, et la possibilité d'en faire comprendre le sens grâce à l'étymologie (le mot **con**jonction, par exemple, très utile en grammaire, peut être défini comme la jonction ou liaison de deux éléments l'un **avec** l'autre).

Pour s'assurer de la compréhension de la démarche, on propose un autre texte plus court, qui servira d'exercice d'entraînement ou d'évaluation : les élèves sont invités à y entourer des prépositions et des préverbes déjà observés dans le premier extrait, puis à proposer des mots dérivés différents de ceux qui ont été travaillés en classe. L'utilisation du dictionnaire permet à chacun de vérifier ses propositions avant de les soumettre au professeur.

Selon le degré de maîtrise et la rapidité de la classe, on peut proposer une sorte de question subsidiaire : identifier un préverbe qui n'a encore jamais été observé (*re-*) et deviner son sens grâce à un parallèle avec le français (faire / refaire par exemple).

<p>Iphigenia Agamemnon cum Menelao fratre Asiae delectis ducibus Helenam uxorem Menelai, quam Alexander Paris avexerat, repetitum ad Troiam cum irent, in Aulide tempestas eos ira Dianae retinebat, quod Agamemnon in venando cervam ejus violavit superbiusque in Dianam est locutus. [...]</p>	<p>Alors qu'Agamemnon et son frère allaient à Troie, avec l'élite des chefs de l'Asie, rechercher Hélène, l'épouse de Ménélas qu'Alexandre Pâris avait enlevée, une tempête, due à la colère de Diane, les retint en Aulide, Agamemnon ayant, à la chasse, porté atteinte à une de ses biches, et tenu à son égard des propos trop orgueilleux.</p>
--	---

Hygin, *Fables*, XCVIII (extrait), traduction Jean-Yves Boriaud

La partie la plus délicate consiste à expliquer les modifications orthographiques qui se sont produites au niveau des « zones de friction » : une préposition qui se termine par une consonne (*ad*, *cum* ou *in*), utilisée comme préverbe avec un verbe commençant par une consonne, va créer un conflit : la première consonne va se modifier au contact de la seconde, par assimilation régressive, ce qui revient à un doublement : **adtollo* devient ainsi *attolo*. Faire prononcer ces mots permet de comprendre la raison du phénomène : il est très difficile d'oraliser distinctement **adtolleret* (fable CXII ci-dessus).

Ce phénomène, déjà observable en latin pour certaines consonnes (à côté de *admitteretur*, on trouve en effet *attolleret* et *assignarant*) s'est propagé au français, ce qui explique le grand nombre de mots commençant par *a-* et doublant la consonne suivante.

L'utilisation d'un dictionnaire de langue française permet d'opposer le doublement de consonnes dans les mots d'origine latine (préfixe *ad*, vers) et le non doublement en cas d'origine grecque (*alpha* privatif ou *apo*, loin de), ce qui explique que la consonne *p* soit doublée dans la plupart des cas sauf par exemple pour *a-pode* (« qui n'a pas de pied ») ou *apo-gée* (« loin de la terre »), puisque les deux prépositions grecques se terminent par une voyelle. Le sens, éventuellement compris grâce au contexte, permet la discrimination ; si, à l'inverse, le mot est observé à l'écrit, son orthographe va mettre l'élève sur la piste de son sens. On peut rappeler la conclusion très pragmatique suivante : les mots latins étant en nombre bien plus important que ceux qui viennent du grec, en cas de doute et en l'absence de possibilité de vérifier dans un dictionnaire, il vaut mieux doubler la consonne à l'écrit dans ce type de cas.

Il faut ensuite expliquer que les modifications consonantiques ne sont pas les seules : l'assimilation régressive amène des transformations vocaliques : la voyelle de *cum* s'ouvre pour devenir *o*. Ce phénomène permet de rapprocher *cum* et *conjugio* ou *convocasse*, que les élèves auront du mal à mettre en relation sans le guidage du professeur.

L'observation des mots à préverbe en *in* permet enfin de revenir sur une règle déjà bien connue des élèves : devant *p*, *b* ou *m*, le *n* devient *m*. Ce phénomène est visible en latin dans *imperat* et *impulsu*.

Pour approfondir ce travail dans les deux directions (mythologique et lexicale), on peut recourir à un texte grec.

L'observation de l'extrait suivant d'Euripide (*Les Troyennes*, v. 924-933) donne en effet la possibilité de travailler sur un autre type de noms propres : les déesses y sont pour deux d'entre elles désignées par un de leurs surnoms et pas par leur nom. La traduction permet aux élèves de reconnaître les promesses faites à Pâris et donc d'identifier leur auteur ; c'est l'occasion de compléter l'arbre généalogique qui a été entrepris au début de l'activité.

Ἔκρινε τρισσὸν ζεῦγος ὄδε τρισσῶν θεῶν·
καὶ Παλλάδος μὲν ἦν Ἀλεξάνδρῳ δόσις
Φρυξὶ στρατηγούνθ' Ἑλλάδ' ἐξανιστάναι,
Ἥρα δ' ὑπέσχετ' Ἀσιάδ' Εὐρώπης θ' ὄρους
τυραννίδ' ἕξειν, εἴ σφε κρίνειεν Πάρις·
Κύπρις δὲ τοῦμόν εἶδος ἐκπαγλουμένη
δώσειν ὑπέσχετ', εἰ θεὰς ὑπερδράμοι
κάλλει. Τὸν ἔνθεν δ' ὡς ἔχει σκέψαι λόγον·
νικᾷ Κύπρις θεὰς, καὶ τοσόνδ' οὔμοι γάμοι
ᾤνησαν Ἑλλάδ'·

Il a dû juger entre les trois déesses : Pallas proposait en récompense à Alexandre de conquérir la Grèce avec une armée phrygienne, Héra lui promettait, si Pâris voulait la choisir, qu'il régnerait sur l'Asie et l'Europe, Cypris fit valoir sa beauté, qui serait à lui, dit-elle, s'il lui donnait la palme. Vois, maintenant, ce qui en résulta. Cypris l'emporte, et mon hymen du moins sert la Grèce.

Traduction d'après Marie-Delcourt-Curvers, « Bibliothèque de la Pléiade », Gallimard, 1962.

En faisant retrouver dans le texte grec les noms propres mis en gras, on peut ensuite faire identifier certaines des lettres de l'alphabet et attirer l'attention sur leur équivalent en français : l'observation de Κύπρις et de Cypris montre que l'upsilon donne un y. De même celle de Ἥρα amène à comprendre le passage de l'esprit rude au h- français.

Ces particularités permettent de proposer un travail sur des problèmes orthographiques plus complexes : il devient en effet possible de comprendre ce qu'ont donné en français ὑπό et ὑπέρ et de trouver des mots dérivés commençant par hypo- ou hyper-.

L'usage du dictionnaire va permettre de compléter les propositions des élèves et de confirmer que les mots français identifiés sont des mots plus « difficiles », appartenant à un vocabulaire plus technique que ceux qui ont été trouvés dans le cadre de l'étude des textes latins.

Bibliographie et sitographie

Hygin, *Fables*, édition Jean-Yves Boriaud, Les Belles Lettres, C.U.F., 1997.

Euripide, *Tragédies*, tome IV, *Les Troyennes*, édition Louis Parmentier, Les Belles Lettres, C.U.F., 1925.

Alain Rey, *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert, 1992.

Karine Juillien, collègue Pablo Picasso, Champs sur Marne, François Martin, collègue Victor Hugo, Noisy le Grand.

2. Projet « expérimentation de l'enseignement du latin en classe de 6^{ème} » (proposition de l'académie d'Orléans-Tours)

Problématique - Les raisons du projet :

Depuis plusieurs années, l'expérience positive du choix de l'option latin pour des élèves en difficultés et des élèves dyslexiques nous a donné l'idée d'ouvrir le champ de cette expérimentation : « latin en 6ème ».

Souvent considéré comme une discipline réservée aux bons élèves, le latin permet pourtant de valoriser des élèves démotivés, qui n'ont pas confiance en eux. Le commencer en 6ème nous semble un bon moyen de donner confiance aux élèves, à ce moment charnière de leur scolarité.

Ce projet s'inscrit dans le cadre du projet d'établissement (axe 1 : Les apprentissages et la réussite des élèves)

Objectifs généraux

Prendre en compte la diversité des élèves, de la difficulté à l'excellence, par des approches pédagogiques différenciées reposant sur le développement des compétences.

Élargir les horizons culturels des élèves en faisant plus appels aux ressources locales identifiées.

Aider les élèves et les familles à comprendre la cohérence des apprentissages, en renforcer l'interdisciplinarité entre l'enseignement des langues et cultures antiques avec les autres disciplines, notamment le français et l'Histoire Géographie et travaillant à la transférabilité des compétences.

Objectif opérationnel : travailler et faire acquérir les connaissances et compétences du socle commun.

- Améliorer la compétence 1 : maîtrise de la langue française :
 - grâce à l'étymologie: comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient (palier 2) et les aider à enrichir leur vocabulaire et la maîtrise de l'orthographe lexicale (palier 2). Maîtriser quelques relations de sens entre les mots (palier 2) ;
 - par la pratique de la langue flexionnelle qu'est le latin, assurer une meilleure maîtrise de la syntaxe et de la grammaire (palier 2: Distinguer les mots selon leur nature et identifier les fonctions des mots dans la phrase - palier 3: maîtrise du français complexe: langage écrit soutenu, éléments du discours) ;
 - par le vocabulaire : les notions de racine, préfixe, suffixe associées aux prépositions latines (compréhension du principe de doublement de consonnes)
- Développer la compétence 5: la culture humaniste :
 - par l'étude des textes fondateurs et l'étude d'œuvres d'art antiques
 - en montrant l'influence de ces arts dans la culture européenne et en étudiant des œuvres du patrimoine.
- Développer la compétence 7: autonomie et initiative et la responsabilisation de l'élève par l'auto-évaluation

Il s'agit donc de satisfaire les exigences du socle, et d'établir des correspondances avec d'autres disciplines.

Les modalités d'organisation

Deux classes sont désignées, à titre expérimental. Les trois autres classes de 6ème sont des classes témoins.

Une heure de latin hebdomadaire obligatoire ajoutée à l'emploi du temps de ces deux classes de 6ème.

La progression est établie en fonction des pistes de travail commun avec d'autres disciplines (mathématiques, histoire-géographie, français) afin de rendre possible des activités et des travaux interdisciplinaires.

Le latin est intégré aux dispositifs d'aide et aux actions de remédiation.

Lien avec les programmes

- **Français :**

Concernant l'étude de la langue :

- La phrase simple

- Les classes de mots
- Les fonctions grammaticales
- La conjugaison du verbe (étude systématique, avec décomposition des formes en éléments)

Concernant les notions lexicales :

- La formation des mots : radical, préfixation, suffixation, composition, dérivation, familles de mots, initiation à l'étymologie

La lecture :

- Textes de l'Antiquité
- Initiation à la poésie
- Fables de Phèdre en comparaison avec celles de Jean de La Fontaine étudiées en cours de français.

La lecture de l'image :

Iconographie liée aux textes de l'Antiquité et à leur représentation.

Étude d'images fixes et animées (tableaux, photographies, publicité, extraits de films...), ainsi que de leurs différentes fonctions.

• Histoire des arts

Thématique « Arts, mythes et religions ». Œuvres d'art antique et moderne, portant principalement sur des figures mythiques.

• Histoire-géographie

La Grèce et Rome.

II – La civilisation grecque

Thème 1 – Au fondement de la Grèce : cités, mythes, panhellénisme

Connaissances : L'Illiade et l'Odyssée témoignent de l'univers mental des Grecs (mythes, héros et dieux).

Démarches : L'étude est conduite à partir d'extraits de l'Illiade et de l'Odyssée et de représentations grecques : céramiques, sculptures...

III- Rome

Thème 1 – des origines à la fin de la République : fondation, organisation politique, conquêtes

Démarches : l'étude s'appuie sur l'exemple de la conquête de la Gaule par César. (Le siège d'Avaricum)

Thème 2 - L'Empire : l'empereur, la ville, la romanisation

Connaissances : La romanisation s'appuie sur l'urbanisation sur le modèle de Rome, et sur la diffusion du droit de cité romaine sans faire disparaître la diversité religieuse et culturelle.

Démarches : L'étude est conduite au choix à partir d'une villa gallo-romaine.

L'étude est conduite à partir d'un exemple d'une ville romaine en Gaule.

Descriptif de l'action pédagogique proposée, progression envisagée :

1. Du latin au français, une histoire de famille :

Les mots latins du français.

Les notions de racine, préfixe, suffixe.

L'étymologie des mots mathématiques, scientifiques et de géographie, en lien avec les programmes de 6ème.

L'étymologie pour comprendre le vocabulaire de l'école, notamment la polysémie des termes communs à plusieurs disciplines.

Les familles de mots, à partir de mots latins transparents.

Passerelle : les ressemblances latin/ anglais (généalogie des langues indo-européennes et emprunts).

2. Les dieux gréco-romains, en association avec l'Histoire et le Français et en faisant le lien avec d'autres disciplines (les noms des dieux et héros à l'origine des noms des planètes, des jours, et à un vocabulaire varié).

Lecture de textes et d'images mythologiques

L'influence des mythes antiques dans la publicité, le cinéma, et la littérature.

L'observation de la phrase latine : les grands principes de fonctionnement de la langue flexionnelle afin de mieux comprendre la syntaxe française (correspondances cas-fonctions ; les terminaisons verbales)

3. Les héros, d'hier à aujourd'hui, en association avec le cours de français.

Lecture de textes et d'images mythologiques (suite)

L'influence des mythes antiques dans la publicité, le cinéma, la littérature (suite).

L'observation de la phrase latine : les grands principes de fonctionnement de la langue flexionnelle afin de mieux comprendre la syntaxe française (correspondances cas-fonctions ; les terminaisons verbales -suite)

4. Les fables, de Phèdre à La Fontaine.

5. La romanisation - Connaître sa région et son histoire :

Séquence menée autour des vestiges gallo-romains de la région et de la visite du Musée du Berry (Bourges : partie Gallo-romaine du Musée : maquette de la villa et vestiges gallo-romains : vaisselles, parures, mosaïques, stèles funéraires.)

Indicateurs et modalités retenus pour évaluer l'action

Fin de validation du palier 2 pour les élèves de 6ème (comparatif entre les classes sans enseignement du latin et les classes avec enseignement du latin).

Bilan lors des commissions de liaison en fin d'année de 6ème.

Début du renseignement des items du palier 3 (comparatif identique à celui de la fin de validation du palier 2)

Anne Burel, collègue Irène Joliot-Curie, Mehun-sur-Yèvre.

3. Le latin, une histoire de famille (Proposition de l'académie d'Orléans-Tours)

Objectifs

Les instructions officielles (Bulletin officiel n°3 1 du 27 août 2009) mentionnent que les allers et retours à travers l'histoire entre les mondes grec et romain et les mondes contemporains exercent l'esprit critique, favorisent la perception des permanences et des évolutions. Ainsi l'enseignement des LA rayonne-t-il vers les autres disciplines, scientifiques, historiques, linguistiques, artistiques.

De plus elles indiquent que l'étude du vocabulaire grec ou latin donne [...] lieu à une réflexion enrichissante sur le vocabulaire français, sa formation, son orthographe, sur les phénomènes de préfixation/suffixation... Les recherches étymologiques aident tout particulièrement à la prise de conscience de la fécondité de l'héritage des langues de l'Antiquité.

De ce fait, deux objectifs ont été retenus :

- appréhender les mots latins du français pour saisir la survivance de la langue latine dans la langue française. (Maîtrise de la langue).
- enrichir le vocabulaire des élèves de façon structurée à partir de réseaux de mots, notamment le lexique technique et scientifique des disciplines, par l'étude de l'histoire et de la formation des mots.

Liens avec le programme et niveau(x) de classe concerné(s)

Le niveau de classe ciblé est la classe de 6ème.

Il ne s'agit pas de commencer à traiter le programme de latin de cinquième mais de travailler des compétences transversales dans la maîtrise de la langue pour donner une cohérence aux apprentissages des élèves, à l'entrée au collège.

L'activité proposée correspond aux programmes de collège de sixième de français et d'histoire-géographie (Bulletin officiel spécial n° du 28 août 2008) et établit des passerelles avec d'autres disciplines (mathématiques, SVT et langues vivantes) :

Elle vise à mettre en évidence la cohérence des programmes de français et d'histoire de manière à permettre aux élèves d'entrer dans l'histoire de la langue française de ses origines à aujourd'hui.

Pour le programme de français :

L'étude du lexique vise à enrichir le vocabulaire des élèves de façon structurée à partir de réseaux de mots. Ces réseaux sont construits par le professeur à partir d'entrées lexicales choisies en relation avec les œuvres étudiées.

La lecture de textes latins, accompagnés de leurs traductions invite à revenir sur des notions grammaticales essentielles de la langue française (natures de mots et fonctions - les terminaisons verbales) et à comprendre les spécificités respectives des deux langues.

Pour le programme d'histoire :

Les élèves découvrent Rome

III- Rome

Thème 2 - L'Empire : l'empereur, la ville, la romanisation

Connaissances : La romanisation s'appuie pour l'urbanisation sur le modèle de Rome, et sur la diffusion du droit de cité romaine sans faire disparaître la diversité religieuse et culturelle.

Démarches : L'étude est conduite à partir d'un exemple d'une ville romaine en Gaule.

En liens avec les autres disciplines :

- le vocabulaire disciplinaire.
- le vocabulaire usuel en langue étrangère.

Corpus

Textes :

- Goscinny-Uderzo, Astérix et la rentrée gauloise, Editions Albert René 2003.
- YAK RIVAIS, « Des pépites latines dans le texte - dura lex sed lex », in L.F.H.É la sorcière, Ecole des loisirs, 1999.
- César, la Guerre des Gaules, I, 1.

Images :

Les villes gallo-romaines dans Le Tour de Gaule d'Astérix, Goscinny et Uderzo, Dargaud, 1965.

Carte de la Gaule : https://it.wikipedia.org/wiki/File:Map_Gallia_Tribes_Towns.png

Présentation de l'action

- Comprendre l'importance de la survivance du latin dans la langue française.

Par l'étude d'un texte de Y Rivais, classification des critères de reconnaissance d'un mot latin.

Comparaison entre le sens latin du mot et le sens qu'il a pris en français.

- Comprendre des principes de formation lexicale (étymologie).

La dérivation

La formation des mots français à partir des racines latines

Faire émerger le sens d'un mot à partir des éléments d'origine latine qui le constituent.

Dans un premier temps, à partir de mots disciplinaires, puis élargissement aux registres et au vocabulaire usuel.

- Comprendre des faits de langue française, par comparaison avec la langue latine.

- Rendre apparent le lien entre la langue et l'histoire de son territoire.

Sensibiliser aux évolutions phonétiques à partir de l'étude des noms de villes

Croiser texte et image pour en extraire des indices de compréhension du lien entre langue et histoire : étude de la carte de la Gaule et comparaison entre cette carte et la description de la Gaule par Jules César.

Prolongement envisageable : de la carte de la Gaule au temps de César à celle de la France et des pays voisins, aujourd'hui.

Focus

Lien entre les disciplines à l'entrée en 6ème dans le cadre de la liaison école-collège

En ce qui concerne les Langues et Cultures de l'Antiquité : rendre perceptible et sensible le lien et la continuité entre le latin et le français

Lien vers site académique pour la séquence détaillée : <http://lettres.ac-orleans-tours.fr>

4. Le latin comme passerelle entre les cycles et les disciplines – Liaison école / collège et interdisciplinarité LCA / français / histoire (Proposition de l'académie de Toulouse.)

Objectifs

"Assurer la continuité pédagogique entre l'école élémentaire et le collège et contribuer à l'acquisition par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture prévu par l'article L. 122-1-1, ainsi qu'à la mise en œuvre coordonnée des programmes" (article 36 du projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République), en utilisant les langues anciennes comme un support à un travail lexical en CM2 et en 6^{ème}.

Faire faire des langues anciennes en classe de 6^{ème} avant le choix et l'engagement dans l'option facultative en 5^{ème}, afin de s'engager en meilleure connaissance de cause, mais aussi de donner à tous, y compris ceux qui ne suivront pas l'option latin, une culture classique.

Renforcer la cohérence de l'enseignement de la culture antique entre la 6^{ème} et la 5^{ème} : l'élève croise des textes et des thèmes antiques qui se recoupent mais sont dispersés dans les programmes d'histoire, de français et de langues et cultures de l'Antiquité.

Lien avec les programmes

En français comme en histoire géographie, les programmes de 6^{ème} (BO n°6 du 28 août 2008) traitent de points qu'on retrouve dans les programmes de l'année de 5^{ème} en latin (BO n° 31 du 27 août 2009)

- En français, lecture de textes de l'Antiquité : l'*Illiade*, l'*Odyssée*, l'*Enéide* et *Les Métamorphoses*, et iconographie « liée aux textes de l'Antiquité et à leur représentation au fil des siècles »

- En histoire, « Au fondement de la Grèce : cités, mythes, panhellénisme », l'*Illiade* et l'*Odyssée* et Homère, « raconter un mythe grec », et « Rome, des origines à la fin de la République » : l'*Enéide*, la légende de Romulus et Rémus, la fondation de Rome.

- En latin 5^{ème}, « Représentations du monde », Des dieux et des hommes : Genèses et âges de l'humanité / dieux et héros grecs et romains ; « le citoyen, repères et valeurs », les temps héroïques, les fondements de l'identité romaine : légendes de fondation, Enée, Romulus.

Niveau(x) de classe concerné(s) : 6^{ème}

Présentation de l'action : Quatre grands thèmes sont au croisement des disciplines :

- Les origines du monde d'après Ovide
- Mythes divins et héroïques
- La geste d'Enée
- Romulus et la fondation de Rome

Pour les parcourir avec les élèves en développant les compétences requises dans chaque discipline, on proposera des travaux à la croisée des trois enseignements :

- des récits : lecture de récits antiques pour en produire en français dans le cadre des chapitres d'histoire, la compétence « raconter » étant particulièrement soulignée dans les nouveaux programmes (Enée et la fondation de Rome, un mythe) ;
- des mises en image : tableaux vivants illustrant des épisodes mythologiques, à identifier par les autres élèves (travaux d'Hercule, dieux dotés de leurs attributs...) ;
- de la lecture d'image : commenter en français, en histoire et en latin des œuvres antiques ou picturales en enrichissant le commentaire de chaque nouvelle lecture ;
- un travail sur la langue : l'étymologie latine ou grecque, la famille des mots clés du programme d'histoire.

Exemples d'activités :

Les exemples présentés ci-dessous se rattachent plus précisément au thème : "mythes héroïques".

A. Activité de grec au sein du cours de français : Comparer des traductions de textes du patrimoine antique.

Un exemple : **L'invocation à la Muse, dans l'*Odyssée* d'Homère.**

Le même travail pourra être proposé sur un autre extrait de l'*Odyssée*, ou sur tout autre texte antique étudié dans le cadre du cours de français.

Ἄνδρά μοι ἔννεπε Μοῦσα, πολύττροπον, ὃς μάλα πολλὰ
 πλάγχθη, ἐπεὶ Τροίης ἱερὸν πτολίεθρον ἔπερσεν ·
πολλῶν δ' ἀνθρώπων ἴδεν ἄστεα καὶ νόον ἔγνω,
 πολλὰ δ' ὃ γ' ἐν πόντῳ πάθεν ἄλγεα ὃν κατὰ θυμόν,
 ἀρνύμενος ἣν τε ψυχὴν καὶ νόστον ἐταίρων.

Homère, L'Odyssee, Chant I, vers 1-5.

a. Dis-moi, Muse, cet homme subtil qui erra si longtemps, après qu'il eut renversé la citadelle sacrée de Troie. Et il vit les cités de peuples nombreux, et il connut leur esprit ; et, dans son cœur, il endura beaucoup de maux, sur la mer, pour sa propre vie et le retour de ses compagnons.

(Traduction de Leconte de Lisle, 1893)

b. C'est l'Homme aux mille tours, Muse, qu'il faut me dire, Celui qui tant erra quand, de Troade, il eut pillé la ville sainte, Celui qui visita les cités de tant d'hommes et connut leur esprit, Celui qui, sur les mers, passa par tant d'angoisses, en luttant pour survivre et ramener ses gens.

(Traduction de Victor Bérard, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.1999)

c. Ô Muse, conte-moi l'aventure de l'Inventif

Celui qui pillà Troie, qui pendant des années erra,
 Voyant beaucoup de villes, découvrant beaucoup d'usages,
 Souffrant beaucoup d'angoisses dans son âme sur la mer
 Pour défendre sa vie et le retour de ses marins

(Traduction de Philippe Jaccottet, LGF, 2005)

Mise en œuvre

Il s'agit dans un premier temps de proposer le texte travaillé (mise en évidence des éléments à comparer) surtout si le texte est dans une langue que les élèves ne savent pas lire.

Dans le questionnaire, il pourra être demandé aux élèves de réfléchir sur la mise en forme du texte et son adaptation en français (garde-t-on la forme poétique ? pourquoi ? comment ?), mais aussi de comparer la traduction d'éléments précis (expansions du nom par exemple) et de se mettre dans la position du traducteur pour proposer à leur tour leur propre traduction et donc leur propre interprétation.

Ce travail de comparaison de traductions peut être le moyen de faire réfléchir les élèves au texte qu'ils vont lire (en lecture intégrale ou cursive), à la notion de traduction ainsi qu'à celle de genre littéraire.

B. Travail sur le lexique, à destination des CM2 et des 6ème

Mise en œuvre : Il s'agit de proposer une aide aux élèves et de leur faire comprendre certaines spécificités orthographiques en les poussant à formuler une explication claire.

Mots latins	Mots français	Explication de l'orthographe du mot français
digitus	la voix	Le x de voix vient du x de vox.
corpus	sept	
sanguis	le doigt	
vox	le temps	
tempus	le sang	
septem	le corps	

C. Interdisciplinarité Histoire, français, Langues anciennes : le vocabulaire de la religion.

Mise en œuvre : Il s'agira de proposer aux élèves des exercices destinés à enrichir leur vocabulaire mais aussi à les faire réfléchir à la formation du mot ou à son étymologie.

Exemples de termes à utiliser autour de la Bible et des religions :

- Βιβλία : ce mot grec permet de travailler autour du vocabulaire du livre (Bibliographie, bibliophile, bibliothèque, bibliobus, bibliothécaire...) et du vocabulaire religieux (biblique, bibliste), mais aussi de parler du fait que pendant longtemps, la bible était le texte par excellence.

- θεός : permet de travailler sur la formation des mots et de parler des préfixes et des suffixes grecs (μόνος et πολύς) afin de découvrir un certain nombre de mots autour de ce terme : polythéiste, monothéisme, athée, théologien, théologie, panthéon,

Autres exemples possibles : parabole, évangile, Christ, (chrétien/christianisme...), kurios, testament. On pourra notamment faire réaliser des cartes heuristiques aux élèves.

Corpus :

Les textes fondateurs dans les programmes de français de 6^{ème}

Sitographie :

Sur Homère :

Ressources iconographiques de la BNF : <http://expositions.bnf.fr/homere>

Répertoire de media audio-visuels sur l'Odyssee sur le site Méditerranées de Anne et Robert Vinas : www.mediterranees.net

Pour faire entendre le texte, le site de la Society for the oral reading of greek and latin literature (SORGLL) : www.rhapsodes.fll.vt.edu

Sur le lexique de la Bible et des religions :

L'outil informatisé de James Strong pour travailler sur les occurrences des mots grecs dans les textes bibliques : www.enseignemoi.com

Les logiciels de cartes heuristiques Freemind ou Xmind.

Focus

La comparaison de traductions permet de sensibiliser les élèves à la notion de traduction, aux différences et aux choix des traductions proposées ainsi qu'aux caractéristiques du genre poétique. Cette nouvelle pratique de lecture permet de réfléchir à la dimension esthétique de l'œuvre mais aussi de travailler de nouvelles compétences de lecture. Ce travail de comparaison de traduction, qui permet « d'associer langue, culture » constitue enfin une véritable initiation aux activités pratiquées dans le cadre du cours de langues anciennes. Conformément aux exigences du pilier 5, les élèves sont ainsi « préparés à partager une culture européenne par une connaissance de textes majeurs de l'Antiquité », ici, l'incipit de l'*Odyssee*, découvert dans la langue d'origine.

Le travail sur le lexique : il s'agit de proposer des activités d'enrichissement de son vocabulaire autour de mots issus du latin ou du grec sur un thème propre aux programmes de français ou d'histoire de 6^{ème}. En effet, les programmes expliquent que « l'étude du lexique vise à enrichir le vocabulaire des élèves de façon structurée à partir de réseaux de mots ». L'observation, l'apprentissage d'un lexique permet d'engager une démarche réflexive sur la langue française en faisant appel « à l'esprit d'analyse, à la logique et à l'intuition » (B.O. spécial n°6 du 28 août 2008).

Le réinvestissement par les élèves des récits mythologiques ou légendaires peut quant à lui prendre des formes diverses, toujours communes à l'histoire et au français : écriture de textes narratifs lus en cours d'histoire, mise en image de situations concrètes à présenter dans l'une ou l'autre matière sous forme de tableaux vivants à rapprocher de tableaux existants, à commenter, à décrire...

Le lien entre les disciplines permet à l'élève de ne plus cloisonner ses savoirs mais de mettre en réseau tout ce qu'il apprend et de comprendre que les LCA sont également une clé de lecture du monde.

Bruce Desilve, professeur au collège Louisa Paulin, Réalmont ; Louise Lamothe, collège Voltaire, Colomiers ; Sonia Richasse, collège Fragonard, Nègrepelisse.



éduscol



Langues et cultures de l'Antiquité

Modules transversaux et transdisciplinaires – Lycée

LCA et littérature

Fondements – LCA et disciplines / domaines scolaires

Problématique

L'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité au lycée s'inscrit dans la continuité et dans la logique de l'acquisition progressive par l'élève des compétences du socle commun, de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. Or l'acquisition de chacune des compétences requiert la contribution de plusieurs disciplines : le décloisonnement est une condition et un atout pour la maîtrise de celles-ci. Ainsi, enseignement scientifique et enseignement littéraire sont invités à se rejoindre pour se compléter et s'enrichir et permettre à l'élève de *comprendre* le monde.

Dans le cadre d'un enseignement rénové des langues et cultures de l'Antiquité au lycée, la mise en œuvre de modules interdisciplinaires, associant langues anciennes et sciences de la vie et de la terre (LCA et médecine), langues anciennes et langues vivantes (vocabulaire utilisé dans les différents pays d'Europe pour désigner les mêmes réalités, étymologies), langues anciennes et arts plastiques (architecture, peinture, sculpture), pourrait être un levier efficace pour redynamiser l'enseignement du grec au lycée.

Ces modules s'inscrivent dans les programmes du lycée où l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité a pour objectif de *contribuer () à la formation de l'individu et du citoyen par l'accès, pour le plus grand nombre d'élèves, à l'héritage linguistique et culturel gréco-romain (). Avec l'ensemble des sciences humaines, les langues et cultures de l'Antiquité permettent de comprendre l'importance de notre monde gréco-romain dans notre culture.*

La mise en place de ces modules doit forcément être souple, exploitant les compétences, les idées et les bonnes volontés de chacun, les ressources ponctuelles ou permanentes au niveau local, national, voire international, permises par les différents supports et moyens de communication. Les opportunités liées à l'actualité sont essentielles pour enrichir la démarche et pour fédérer et motiver les élèves. (fiche 22)

L'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité au lycée s'inscrit dans la continuité et dans la logique de l'acquisition progressive par l'élève des compétences du socle commun, de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. Cet enseignement, dont les finalités (définies dans le préambule des programmes de lycée, arrêté du 24 juillet 2007) sont nombreuses et ouvrent sur un champ de compétences très large, doit, peut-être plus que d'autres, du fait même de cette ouverture, qui est une richesse, relever le défi de la formation *de la personnalité du lycéen comme individu et comme citoyen conscient, autonome et responsable.*

Ainsi, l'étude d'œuvres sculpturales et littéraires (d'époques différentes) faisant intervenir des éléments géographiques et ethnographiques entraîne l'élève dans un va-et-vient de la géographie à l'art, nouveau pour lui, et propre à éveiller son esprit critique. Il apprend la continuité de la culture humaniste, à

travers les temps, mais aussi dans ses apprentissages qui se trouvent ainsi décloisonnés. Sciences humaines et art sont réunis dans une démarche de *compréhension* du monde.

Dans le domaine de la médecine en particulier, les LCA apportent leur contribution à l'acquisition d'une *culture scientifique* largement préconisée aujourd'hui pour mettre en perspective les connaissances scientifiques actuelles qui *ont une histoire*, et les LCA sont elles-mêmes éclairées par la confrontation avec des textes et méthodes scientifiques modernes : on rectifie aujourd'hui une lecture un peu rapide du corpus hippocratique qui avait fait de celui-ci le précurseur de la médecine scientifique, alors que l'adjectif rationnelle conviendrait mieux. Le médecin hippocratique marque le passage d'une médecine magico-religieuse à une médecine appuyée sur l'expérience raisonnée, mais demeure pré-scientifique. La stabilité et la permanence des principaux éléments du serment d'Hippocrate du IV^e siècle av. J.C. à nos jours (la dernière mise à jour du serment de l'Ordre des médecins date de 2004) invite à interroger l'articulation entre la loi et la morale à travers les temps depuis une société antique où la médecine échappait à tout contrôle légal jusqu'à une société dans laquelle la profession est strictement encadrée par des lois. Cette réflexion est fondamentale et doit trouver sa place dans la formation de l'élève, homme et citoyen en devenir.

Isabelle Lieveloo, IA-IPR, académie d'Aix-Marseille

Résonances pédagogiques – LCA et littérature

1. Théâtre et argumentation (proposition de l'académie de Strasbourg)

Objectifs

Programmes de français en classe de Seconde et de Première et programme de littérature en classe de Première littéraire (BO spécial n° 9 du 30 septembre 2010)

Programme de Français en classe de Première des séries technologiques (BO spécial n° 3 du 17 mars 2011)

Dans ces programmes, l'accent est mis

- en Seconde, sur « deux perspectives : l'étude de la littérature dans son contexte historique et culturel et l'analyse des grands genres littéraires. »
- en Première, sur « une étude qui met en évidence certaines évolutions historiques des genres littéraires »
 - Objet d'étude « Théâtre » en Seconde : « En relation avec les langues et cultures de l'Antiquité, un choix de textes et de documents permettant de découvrir les œuvres du théâtre grec et latin. On étudie quelques personnages types de la comédie, quelques figures historiques ou légendaires qui ont inspiré la tragédie. On s'interroge en particulier sur les emprunts et les réécritures. »
 - Objet d'étude « Théâtre » en Première : « En relation avec les langues et cultures de l'Antiquité, un choix de textes et de documents permettant de réfléchir aux fonctions et significations du théâtre dans le monde grec et latin et de les relier avec les conditions de la représentation et son déroulement. La naissance et l'évolution de la tragédie et de la comédie, les dimensions religieuse et civique du théâtre sont ainsi l'objet d'une étude prenant en compte le contexte de création et les spécificités concrètes du théâtre (condition des acteurs, nature du spectacle et des effets recherchés, espace de la représentation, fonction des masques, etc.). »
 - Objet d'étude « Argumentation » en Seconde : « En relation avec les langues et cultures de l'Antiquité, un choix de textes et de documents permettant de donner aux élèves des repères concernant l'art oratoire et de réfléchir à l'exercice de la citoyenneté. On aborde en particulier les genres de l'éloquence (épidictique, judiciaire, délibératif) et les règles de l'élaboration du discours (inventio, dispositio, elocutio, memoria, actio). »
 - Objet d'étude « Argumentation » en Première : « En relation avec les langues et cultures de l'Antiquité, et dans une perspective humaniste de connaissance des sources, un choix de textes et de documents permettant de retrouver dans les œuvres antiques les racines de questions et

de représentations touchant à la condition de l'homme. Le professeur choisit des œuvres ou extraits d'œuvres qui ont fait l'objet de reprises et de variations et constituent un héritage vivant à travers les siècles. Les récits de création ou fondation, les tragédies, les poèmes, mais aussi les tableaux, fresques et sculptures pourront ainsi nourrir une réflexion anthropologique que l'étude des genres de l'argumentation aura permis d'aborder selon des angles différents mais complémentaires. »

Liens avec les programmes

en Seconde :

« genres et formes de l'argumentation : XVIIe et XVIIIe siècles »

« tragédie et comédie au XVIIe s, le classicisme »

en Première :

« la question de l'homme dans les genres de l'argumentation, du XVIe s. à nos jours »

« le texte théâtral et sa représentation, du XVIIe s. à nos jours »

en Première L :

« Vers un espace culturel européen : Renaissance et humanisme »

« Les réécritures, du XVIIe s. à nos jours »

Niveau(x) de classe privilégié(s)

Seconde générale et technologique

Première générale ou technologique

Première littéraire

Présentation de l'action

Mise à disposition des enseignants, notamment de Lettres modernes, d'un ensemble de textes de l'Antiquité choisis pour leur rapport thématique avec les objets d'études Théâtre et Argumentation. Ces textes sont présentés dans une traduction libre de droits parfois légèrement modifiée ; ils sont annotés pour le lecteur non spécialiste et accompagnés d'illustrations d'objets d'art anciens ou modernes (peinture, céramique, sculpture).

Il s'agit de mettre en perspective les textes de la littérature française classique ou moderne en développant des rapprochements avec des textes antiques qui leur sont reliés par le genre (la tragédie, la comédie), l'intrigue et les personnages (les héros mythologiques ou historiques), les préoccupations (la nature humaine, les rapports entre les hommes, la vie sociale, le dualisme nature – culture).

L'iconographie permet de donner du relief aux textes : ancienne, elle donne un autre point de vue sur le sujet ; plus récente ou contemporaine, elle fait voir la perception du sujet ancien par les artistes occidentaux.

Corpus

Sur le site académique de Strasbourg sont publiés :

- un dossier « Les barbares dans l'Antiquité » (36 pages, 20 textes de 11 auteurs anciens)
- un ensemble de dossiers « Sources antiques du théâtre français »

soit 7 dossiers de 136 pages au total, avec des textes des 3 tragiques grecs, de Plaute, de Térence et de Sénèque.

En fonction des classes et des séries on pourra trouver dans ces dossiers des outils pour traiter les objets d'étude « Argumentation », « Théâtre » et « Réécritures » :

- Objets d'études argumentation :
 - en Seconde, « genres et formes de l'argumentation : XVIIe et XVIIIe siècles »
 - en Première, « la question de l'homme dans les genres de l'argumentation, du XVIe s. à nos jours »

Dossier [les barbares dans l'antiquité](#)

Extraits de pièces de théâtre à contenu argumentatif :

Euripide, Hippolyte, v. 983-1065 : voir le texte commenté à la page 6 du dossier [Phèdre](#).

Scènes de confrontation familiale tirées du théâtre antique : <http://www.ac-strasbourg.fr>

- Objets d'étude théâtre :
 - en Seconde, « tragédie et comédie au XVIIe s, le classicisme »
 - en Première, « le texte théâtral et sa représentation, du XVIIe s. à nos jours »

Dossiers publiés dans les [Sources antiques du théâtre français](#) :

- introduction au théâtre antique : la tragédie à Athènes, la tragédie et la comédie à Rome ;

- textes tirés de la tragédie antique en liaison avec la tragédie française classique et moderne : *Andromaque*, *Iphigénie*, *Médée*, *Phèdre*, scènes de confrontation familiale.

- Objets d'étude spécifiques à la Première L :
 - « Vers un espace culturel européen : Renaissance et humanisme » : Dossier [les barbares dans l'antiquité](#) ;
 - « Les réécritures, du XVIIe s. à nos jours » :

- la comédie à Rome : Plaute et Molière (dans le dossier « [La tragédie et la comédie à Rome](#) », p. 24-40) ;

- textes tirés de la tragédie antique (dans les dossiers [Sources antiques du théâtre français](#)), à comparer aux textes des pièces françaises classiques et modernes.

Focus

Les extraits sont souvent assez longs, étant destinés à la lecture cursive et à la réflexion comparative plus qu'à une étude détaillée.

Les illustrations présentées ouvrent sur une confrontation avec les textes littéraires et favorisent le développement de la culture artistique.

Pour le théâtre, on trouvera l'ensemble des sources littéraires antiques sur chaque sujet présenté. Les extraits ont été choisis en rapport avec les pièces françaises, de façon à permettre l'étude des rapprochements et des différences.

Les extraits du dossier sur les barbares ont été choisis pour leur variété géographique (Asie, Afrique, Europe) et historique (d'Homère à Tacite). Ils permettent de comparer la différence de jugements entre Grecs et Romains et la variété des jugements suivant l'auteur et la période. Plusieurs textes ouvrent la réflexion sur les systèmes politiques et frappent par leur modernité.

François Hubert, lycée Fustel de Coulanges Strasbourg

2. « Medea nunc sum » Sénèque : la figure de Médée dans la littérature latine et les langues et littératures modernes - Parcours littéraires, culturels et linguistiques (Proposition de l'académie de Strasbourg)

Objectifs

Il s'agit, en premier lieu, de développer la capacité à comprendre et à interpréter un énoncé écrit dans une langue étrangère, ancienne et moderne. L'élève devient ainsi autonome dans la pratique de la lecture et acquiert, grâce au travail d'interprétation des textes anciens, une *compétence herméneutique* transposable dans le domaine des langues vivantes.

Le travail présenté contribue également à la connaissance des cultures et des civilisations étrangères – et en particulier européennes- dont les littératures et les arts sont les vecteurs. Il importe, en effet, de mettre en avant la forte interaction entre l'Antiquité et les civilisations contemporaines et de s'intéresser à la fortune des mythes antiques dans les mondes modernes pour distinguer ce qui appartient au fonds commun et ce qui relève de la singularité de chaque aire culturelle. Il s'agit, en clair, de mieux comprendre les textes modernes en s'appuyant sur la littérature antique.

Le latin et le grec constituant un atout majeur pour qui veut maîtriser les langues vivantes étrangères, les activités proposées permettent enfin de développer les compétences langagières des élèves en les amenant à considérer notamment les langues dans leur historicité et à percevoir les héritages légués par les langues anciennes aux langues vivantes modernes dans le domaine de la linguistique.

Ces objectifs déclinent les finalités de l'enseignement des LCA développées dans les programmes.

Lien(s) avec les programmes

Les programmes officiels insistent sur l'« approche fortement interdisciplinaire » qui doit caractériser l'enseignement des LCA et rappellent que les langues anciennes sont des « espaces de convergences disciplinaires » où « une importance particulière est portée aux langues, française, mais aussi européennes que les élèves étudient au lycée. ».

Les Instructions officielles précisent notamment que l'étude de la langue latine ou grecque permet une comparaison raisonnée et une approche cohérente des systèmes linguistiques modernes : « Qu'il s'agisse du lexique ou de la grammaire, les principales caractéristiques de notre langue, des langues romanes ou de la plupart des langues européennes s'éclairent par leur mise en perspective avec celles des langues de l'Antiquité ».

Le Préambule des programmes du collège souligne enfin que « les cours de langues anciennes permettent à l'élève de découvrir directement et personnellement la richesse et la fécondité des textes fondateurs qui ont nourri et ne cessent de nourrir la pensée, la création artistique, la vie politique et sociale ».

Les LCA trouvent ainsi toute leur place dans le socle commun de connaissances et de compétences : elles contribuent à « la maîtrise de la langue française » (pilier 1), à « la pratique d'une langue vivante étrangère » (pilier 2) et à la formation d'une « culture humaniste » (pilier 5).

Niveau(x) de classe et cycle à privilégier

La séquence s'inscrit dans le cadre de l'objet d'étude « le théâtre : texte et représentation » du programme de Première. Mais elle peut aussi être adaptée à la classe de seconde où les Instructions officielles recommandent l'étude des « figures mythologiques et héroïques ».

Présentation de l'action

L'étude de *Médée* de Sénèque se situe dans la continuité d'une séquence sur la poésie lyrique. Trois axes majeurs orientent les activités : l'écriture théâtrale et les conditions de la représentation, le destin tragique de Médée, fille, épouse et mère et les aspects politiques et anthropologiques de la pièce.

Plusieurs séances sont consacrées à la lecture des textes latins en traduction et à la pratique régulière de la version en classe et chez eux. Des exercices portent spécifiquement sur la confrontation de plusieurs traductions d'un même texte, y compris en langue vivante étrangère et la justification des différences notables dans les choix opérés par les traducteurs. De telles démarches développent non seulement des compétences de lecture mais favorisent l'intercompréhension entre langues anciennes et langues européennes.

L'étude des textes est prolongée par la lecture d'extraits appartenant aux littératures anglaise et allemande (lus dans la langue d'origine) et illustrée par une fresque et un tableau. La lecture des textes complémentaires et l'ouverture vers l'histoire des arts permet ainsi une mise en relation du texte antique avec des créations modernes et révèle.

Des séances portant sur l'étude comparée du lexique et de la syntaxe contribuent à mettre en lumière les correspondances entre les langues anciennes et les systèmes linguistiques modernes : une approche organisée et cohérente du vocabulaire et des faits syntaxiques les plus spécifiques à la pièce de Sénèque intègre un examen comparé entre la langue latine et des langues vivantes étrangères.

La lecture de la pièce antique donne ainsi lieu à des prolongements à la fois littéraires, culturels et linguistiques avec les langues et les littératures modernes

Corpus : textes anciens et documents (autres textes, œuvres artistiques) étudiés : cités en référence ou extraits produits si les œuvres sont moins connues) ; l'intégralité des textes est donnée sur le site académique ou sur un autre site, dont on donnera dans ce cas l'adresse).

Textes anciens

Œuvre intégrale : Sénèque, *Médée*, Ier siècle après J.-C., traduction de F. R. Chaumartin, Les Belles Lettres

- *Médée*, vers 16-25 (invocation aux Furies)
- *Médée*, vers 116-124 (Tirade de Médée)
- *Médée*, vers 191-201 (dialogue entre Médée et Créon)
- *Médée*, vers 301 à 317 et 329 à 334 (passages du Chœur)
- *Médée*, vers 490-514 (dialogue entre Médée et Jason)
- *Médée*, vers 684-689 (récit de la scène de magie par la nourrice)

- *Médée*, 832-839 (invocation à Hécate)
- *Médée*, vers 910-940 (tirade de Médée)

Textes modernes :

Shakespeare, *Macbeth*, IV, 1, traduction de Pierre Jean JOUVE (scène de magie des sorcières et arrivée d'Hécate)

Muller, *Medeamaterial*, 1982 (dialogue entre Jason et Médée)

Wolf, *Medea : Stimmen*, 1996

Histoire des arts :

Fresque de la villa des Dioscures, musée archéologique de Naples

Feuerbach, *Médée*, 1870

N. B. : Voir le corpus complet sur le site académique des langues anciennes de l'académie de Strasbourg

Focus

L'on peut décliner ici quelques pratiques contribuant à mettre les langues anciennes en relation avec les langues vivantes étrangères :

- **des démarches communes aux LCA et aux LVE pour développer des compétences de lecture**

Le dispositif de lecture commun aux LVE et aux LCA peut se résumer à ces quelques étapes : lecture répétée du texte – repérage des réalités qui ancrent l'extrait dans un contexte historique et culturel (références à des noms propres de personnages historiques, de divinités) – relevé des mots transparents et des mots déjà connus – identification de la situation d'énonciation (marqueurs de la personne et indices du cadre spatio-temporel). Ces quelques opérations permettront alors, en LCA comme en LVE, de formuler des hypothèses de lecture qu'une étude plus systématique du texte confirmera ou infirmera. Adopter ainsi une méthode convergente entre les disciplines linguistiques facilitera nécessairement pour les élèves l'accès aux textes anciens ou modernes et leur permettra de développer l'une des compétences premières pour qui veut apprendre une langue étrangère : la capacité à comprendre un énoncé.

- **La comparaison de traductions en langues étrangères**

Les exercices de traduction et de comparaison de traductions, pratiqués systématiquement dans les classes de lycée, stimulent les interactions entre la langue ancienne et la langue cible. C'est dans et par la confrontation des textes et des traductions en langues étrangères que le professeur peut faire surgir des convergences et des écarts propices à la réflexion des élèves sur la spécificité de chaque système linguistique et son rapport au monde. Dans le cadre d'une séquence sur *Médée* de Sénèque en classe de première, il peut être intéressant de proposer plusieurs traductions de la célèbre scène de magie rapportée par la nourrice des vers 684 à 689. L'auteur latin emploie deux mots de sens proche « cantus » et « carmina ». La traduction française proposée par F. R. Chaumartin dans les Belles Lettres est respectivement « ses évocations magiques » et « les paroles magiques ». Dans la traduction allemande, on lit « *magische Gesänge* » et « *das Zauberlied* » et en anglais « *magic incantations* » et « *her incantations* ». On remarque que la traduction française est la plus vague, qu'elle n'insiste pas vraiment sur la dimension chantée des paroles de la magicienne et que le français n'a qu'un seul adjectif « magique » pour traduire deux formes de paroles sacrées en latin. La version allemande propose, quant à elle, deux mots d'origines différentes, l'une latine et l'autre germanique, « *magisch* » et « *Zauber* » pour évoquer l'action magique et deux substantifs pour le chant, « *der Gesang* » et « *Das Lied* ». La traduction allemande s'efforce donc de rendre l'effet de *variatio* du texte latin, à la différence du français. La traduction anglaise choisit de traduire les deux occurrences latines par « incantations » en adjoignant au premier emploi l'épithète « *magic* ». Cette observation permet enfin de comprendre une différence fondamentale dans le fonctionnement des systèmes linguistiques des langues romanes : tandis que le français recourt à la juxtaposition de termes (un substantif + un adjectif = paroles +magiques), l'allemand procède souvent par composition, c'est-à-dire par association de constituants qui peuvent exister dans la langue à l'état autonome (*das Zauberlied*). Adopter une démarche comparatiste entre LCA et LVE, c'est ainsi éveiller les élèves à la dimension spécifique de chaque langue et contribuer à une compréhension réelle des textes écrits en langue ancienne ou vivante étrangère.

- **Consolider la maîtrise de la langue par des études transversales du lexique, de la morphologie et de la syntaxe**

Des interactions régulières entre LCA et LVE dans le domaine de la langue sont possibles et se révèlent souvent fructueuses.

En favorisant une compréhension raisonnée et systématique du lexique qui lie les mots latins aux lexiques des langues vivantes, l'élève acquiert une plus grande maîtrise du vocabulaire et, plus encore, il comprend la formation des mots et gagne ainsi en autonomie dans son usage de la langue. Par exemple, l'on peut étudier la fortune du mot latin *hortus, horti*. On le retrouve en italien « *orto* » pour désigner le jardin potager et en espagnol sous la forme « *huerto* ». En allemand, il est à l'origine du mot « *der Ort* », « le lieu, le village ». Si l'on remonte à l'indo-européen, l'on pourra montrer à partir d'une étude philologique qu'à partir d'une même racine *gher-dh-to, le mot « *hortus* » s'est formé et que les deux mots « *Ort* » et « *Garten* » en allemand en sont issus. Il en va de même pour « *garden* » mais aussi « *yard* » en anglais. L'on peut aussi travailler à partir d'autres racines indo-européennes particulièrement fécondes dans les langues romanes. Ainsi, la racine *reg- a connu un très grand développement dans les lexiques des langues vivantes : en italien le roi se dit « *re* » et la reine « *regina* ». En allemand, on trouve die « *Regierung* » ou « *der Richter* ». Enfin, les mots du champ lexical de la famille peuvent aussi être étudiés en latin ou grec. Outre « *pater, père, father, Vater et mater, mère, mother, Mutter* », l'étude du substantif « *Nepos, nepotis* » permet d'évoquer « le népotisme » et de le rapprocher de « *neveu* » en français mais aussi de faire le lien avec « *der Neffe* » en allemand ou « *nipote* » en italien. .

Outre les correspondances lexicales, l'étude de la syntaxe des langues anciennes peut donner lieu à des parallèles avec les langues romanes. L'étude de la proposition subordonnée relative en latin contribue par exemple à consolider la maîtrise de la proposition relative en allemand. L'on peut inversement envisager d'aborder avec une classe d'élèves germanistes la relative en latin à partir de leur connaissance du système relatif allemand. En effet, comme en latin, le relatif allemand s'accorde en genre en genre et en nombre avec son antécédent et il se met au cas voulu par sa fonction dans la subordonnée. Des activités de, substitution et de traduction latin/allemand permettront à l'élève de maîtriser le fonctionnement de ces deux systèmes syntaxiques, le latin et l'allemand.

- **Sensibiliser les élèves à l'héritage antique dans les littératures modernes**

L'étude des mythes antiques et de leur caractère universel permet de remonter aux origines de notre conscience et de notre identité collectives et de découvrir les questions ancestrales que l'homme se pose sur la nature du monde et sur sa condition. Mais, il importe également de mettre en relief par une approche diachronique du mythe les métamorphoses qu'ont connues ces récits fondateurs à travers les âges : les lectures que chaque aire culturelle en a faites expriment, en effet, une vision singulière de l'expérience humaine et de son rapport au monde.

L'étude de *Médée* de Sénèque en première donne ainsi l'occasion au professeur de LCA de croiser une version antique du mythe avec des textes appartenant aux littératures modernes, allemande et anglaise. En effet, la lecture d'extraits de *Macbeth* de Shakespeare montrent que lady Macbeth n'est qu'un avatar de la magicienne mythique et l'étude de la première scène du quatrième acte où les trois sœurs –peut-être les Parques- se livrent à des actions magiques avant que n'arrive Hécate fait écho avec la figure de Médée. De même, il peut être intéressant d'étudier les liens entre la tragédie antique de Sénèque et *Medamaterial*, œuvre de Heiner Müller qui au moment où il écrit son texte (en 1982) dans le contexte de l'ex-RDA voit dans Médée la figure de l'individu broyé par un régime politique autoritaire. *Medea : Stimmen*, une autre œuvre tirée de la littérature allemande contemporaine et écrite par Christa Wolf écrite en 1996 propose encore une réécriture encore différente du mythe antique : l'auteur allemande innocente l'épouse de Jason et en fait la victime de la misogynie ambiante.

Christophe Bouchouca, Lycée R. Schuman, Haguenau

LCA / Domaines des arts (musique et peinture) Architecture

Fondements

Dans le cadre d'un enseignement rénové des langues et cultures de l'antiquité au lycée, la mise en œuvre de modules interdisciplinaires, associant langues anciennes et arts pourrait être un moyen de revitaliser l'enseignement du latin et du grec et plus largement de redynamiser la filière littéraire. Ces modules, comme le préconisait le rapport de l'inspection générale (Rapport n° 2011-098, août 2011), pourraient en première et terminale littéraire associer les langues et cultures de l'antiquité et les différentes spécialités artistiques qui y sont dispensées (théâtre, cinéma, musique, arts plastiques).

Dans les conditions actuelles, il est dès à présent possible de dispenser cet enseignement interdisciplinaire sous forme de modules associant plusieurs enseignants, soit dans le cadre des options artistiques facultatives et/ou de spécialité, soit dans celui des enseignements d'exploration qui par définition proposent le croisement de plusieurs champs disciplinaires (arts visuels, arts du son, arts du spectacle, patrimoines mais aussi littérature et société).

Ces modules s'inscrivent dans les programmes du lycée où l'enseignement des langues et cultures de l'antiquité a pour objectif de *contribuer () à la formation de l'individu et du citoyen par l'accès, pour le plus grand nombre d'élèves, à l'héritage linguistique et culturel gréco-romain ()*. Avec l'ensemble des sciences humaines, les langues et cultures de l'antiquité permettent de comprendre l'importance de notre monde gréco-romain dans notre culture () artistique.

Quelles modalités sont envisageables pour la mise en œuvre de ces modules pluridisciplinaires ?

Démarche :

Il apparaît essentiel de privilégier une organisation souple qui exploite le plus possible les ressources ponctuelles ou durables au niveau local ou national. Collections de musées, expositions, sortie de films, projection de documentaires ou de docu-fictions, mises en scène de pièces de l'antiquité, d'opéras ou d'adaptations. Ces opportunités peuvent être la source de projets qui permettront d'associer les compétences d'enseignants de différentes disciplines.

Cet enseignement modulaire pourrait permettre d'ouvrir les langues et cultures de l'antiquité à des élèves qui n'auraient pas suivi cet enseignement. La lecture des textes de l'Antiquité pourrait être facilitée et enrichie par la comparaison de traductions, par l'analyse des travaux d'adaptation.

LCA et musique :

Ce module permettrait d'aborder la pratique musicale au travers de textes tirés de la littérature grecque et latine. On pourrait ainsi envisager d'étudier un corpus portant sur la musique dans l'œuvre d'Homère qui débute au travers de l'invocation aux muses par l'affirmation de la primauté accordée à la musique. *Illiade*, chant IX, vers 182-197, *Odyssée*, extraits du chant VIII. Cette lecture complétée par des documents iconographiques et une étude lexicale permettrait de montrer les liens intrinsèques liant poésie et musique. Un autre corpus réunissant des passages du livre V de la *Politique* d'Aristote ou encore des extraits de Platon (du livre III de la *République* ou du livre II des *Lois*) pourrait permettre d'étudier la place de la musique au sein de l'éducation et de la vie publique ainsi que les conceptions liées à la pratique musicale dans la Grèce antique.

Une étude plus technique pourrait envisager la lecture d'extraits de Vitruve concernant l'acoustique des théâtres antiques ou s'intéresser aux réalisations en archéologie musicale et à la confrontation avec les sons obtenus sur les instruments contemporains (par ex. l'ensemble Kérilos ou les compagnies Demodecos ou Synaulia).

Une autre démarche pourrait enfin envisager de travailler sur l'opéra qui à l'origine avait pour ambition de restaurer le spectacle des tragédies antiques et qui puise son inspiration dans l'histoire ou la mythologie antique. Certaines de ces œuvres ont en outre des livrets rédigés en latin.

Résonances pédagogiques - Arts

1. *La clementia* : de Mozart à Cicéron / Langues Anciennes et Opéra. (Proposition de l'académie d'Aix-Marseille)

Objectifs.

Les objectifs de cette séquence sont liés à l'étude de la pensée romaine et à l'histoire des arts et des idées. Ils correspondent plus particulièrement au deuxième alinéa de la partie « finalités » du Programme des Langues Anciennes au Lycée (Bulletin Officiel n°32 du 13 septembre 2007) : *Avec l'ensemble des disciplines des sciences humaines, les langues et cultures de l'Antiquité permettent de comprendre l'importance du monde gréco-romain dans notre culture politique, historique, morale, littéraire et artistique.*

Il s'agit de fait de comprendre la complexité et l'importance de la notion politico-philosophique de la *clementia* dans la pensée romaine et de prendre en considération son utilisation par les Modernes. La *clementia* fait assurément partie des notions qui structurent la réflexion politique romaine. Elle constitue un prisme à travers lequel on peut lire l'évolution des institutions de la République à l'Empire. Elle est également présente dans deux œuvres importantes de la culture européenne : *Cinna* de Corneille mais aussi *La Clémence de Titus* de Mozart dont l'évidente dimension politique est liée à l'intrigue mais aussi au contexte de la production puisque cette œuvre fut composée pour célébrer le couronnement de Léopold II le 6 septembre 1791. De ce point de vue, la séquence apporte un élément de réponse à la question « quand et comment frappe-t-on à la porte des Anciens ? » (cf. Rapport n°2011-098 d'Août 2011, *L'enseignement des langues et cultures de l'antiquité dans le second degré*, p. 41). Par ailleurs, dans un prolongement vers l'époque contemporaine, on peut grâce aux réflexions et témoignages des auteurs antiques sur la *clementia* éclairer les débats actuels sur les notions complexes de grâce et d'amnistie : de nombreux articles de presse évoquent les arguments et les prises de position des différents acteurs politiques en particulier lors des élections présidentielles de 2007 et de 2012.

Liens avec les programmes et niveau concerné.

Cette séquence concerne spécifiquement la classe de Terminale en latin dans le cadre *Interrogations politiques : idéaux et réalités politiques*. Elle pourrait s'inscrire dans un module associant musique et langues et cultures de l'antiquité

Description de la séquence.

Les élèves sont dans un premier temps confrontés à l'opéra de Mozart, *La clémence de Titus* (extraits de l'acte II qu'ils pourront écouter ou visionner). Une synthèse sur l'intrigue, sur le contexte de production et des rapprochements avec des citations antiques (Sénèque, Suétone) leur seront ensuite proposés. Les activités réalisées sur l'opéra de Mozart pourront être conduites par le professeur de musique. La connaissance de l'œuvre mozartienne, en tant qu'œuvre dérivée, leur permettra par la suite de lire et traduire l'hypotexte de Suétone (Document 5). Or, cet extrait ne suffit pas à rendre compte de la pluralité des sources de Mozart et de son librettiste. La séance suivante sera donc consacrée à un extrait du *De Clementia* (l'épisode de la clémence d'Auguste : Document 3) : les élèves auront sous les yeux le texte latin de Sénèque, un extrait de *Cinna* de Corneille (document2) ainsi que la traduction du passage par Montaigne (document 4). Ils auront à percevoir les relations entre ces différents textes (traduction, réécriture) ainsi que l'influence de ces différents passages sur la constitution de l'opéra. Ils auront également comme tâche de moderniser la traduction de Montaigne. Suivra un commentaire de l'extrait de Sénèque qui abordera, en particulier, les liens entre clémence et pouvoir absolu, rapprochement qui sous-tend la problématique de la séquence. L'examen de la relation de ces deux notions sera ensuite poursuivi par la lecture d'un extrait de Tite-Live (la clémence de Scipion qui, par son acte, se fait appeler Roi par les Ibères – titre que refuse au reste l'*imperator* : document 6) qui sera introduite par une notice encyclopédique du héros des guerres puniques. Dans un dernier temps, c'est la clémence de César qui sera évoquée à travers un extrait du *Pro Ligario* (document 7) : l'orateur fait appel à la *clementia* bien connu du vainqueur de Pompée d'autant plus volontiers que ce dernier a fait de la clémence l'un des axes principaux de la propagande impériale. En guise de conclusion, les élèves interrogeront des articles de presse récents portant sur la grâce présidentielle.

Corpus de documents.

Extraits du livret *La Clémence de Titus* (1791). Acte II, scènes 8 et 17.

Extrait de *Cinna ou la clémence d'Auguste* (Acte V, scène 3, v. 1693-1780)

Extrait du *De Clementia* (I, 9) de Sénèque

Traduction du *De Clementia* (I, 9) par Montaigne dans *Les Essais* (I, 23)

Suétone, *Vie de Titus*, 9

Tite-Live, *Ab urbe Condita*, Livre 27, 19.

Cicéron, *Pro Ligario*, 10 (document mis en relation avec des reproductions de monnaie de l'époque césarienne sur lesquelles figurent l'expression *Clementia Caesaris* et des extraits d'historiens grecs évoquant l'édification par César du temple de la clémence).

Aspects novateurs

Le premier aspect innovant consiste à réfléchir à la politique romaine non pas à travers des récits mais à travers une notion abstraite susceptible d'éclairer les textes. L'élève devient de ce point de vue un « herméneute » ou si l'on veut un « apprenti-anthropologue » : il essaye de donner une signification à ce qu'il lit grâce aux notions conçues par les Romains eux-mêmes et non les notions d'un Européen du XXI^{ème} s. Apprendre à comprendre l'autre grâce aux structures mentales de l'autre se révèle, de toute évidence, un élément particulièrement utile du cours de latin, « lieu privilégié de la rencontre de l'altérité, mais objective et dépassionnée » (cf. fiche *refondation pédagogique de l'enseignement des LCA dans le second degré*)

Un autre aspect innovant peut porter sur la place accordée à l'étude de l'œuvre *La Clémence de Titus*. Travailler sur des récritures n'est pas en original en soi. Cela étant, si le théâtre a toujours puisé ses sujets dans la culture antique, l'opéra, et en particulier l'opéra à dimension politique, utilise davantage encore les hypotextes latins. Le chœur, caractéristique du langage opératique, s'avère en effet susceptible de représenter le *populus* d'une nation dans ses différents rapports avec son *princeps*. Par ailleurs, il n'est point question ici de reléguer au statut de « document complémentaire » l'opéra de Mozart (même si c'est cette place qu'il aura *in fine* dans le descriptif des élèves pour l'épreuve orale). La séquence a l'ambition d'inverser les rôles et de travailler « en analepse » : partir de l'œuvre moderne et l'interroger grâce aux textes latins. Cette démarche semble davantage légitimer le recours aux textes anciens et va à l'encontre d'une tentation qui consisterait à illustrer *in extremis* un groupement de textes par une œuvre moderne.

Cette séquence adopte aussi la démarche de la lecture de textes latins à partir de l'environnement culturel (cf. fiche *Réflexions sur lire n'est pas traduire*) : de fait, pour les lire les textes antiques, les élèves s'appuient sur des œuvres dérivées (*La clémence de Titus* ou *Cinna*), ou sur une notice encyclopédique (fiche sur Scipion). Dans une optique quelque peu différente, l'élève pourra comprendre les enjeux de la traduction (la traduction est un travail d'écriture) en modernisant la traduction de Montaigne, travail qui naturellement ne dépassera pas quelques lignes.

Enfin, cette séquence, dans sa conclusion, a pour ambition d'éclairer le monde d'aujourd'hui (débats sur la grâce du président dans la constitution française) non en actualisant les textes anciens mais en montrant comment ces textes donnent des perspectives et des arguments qui permettent de mieux comprendre et surtout mieux interroger la vie politique du XXI^{ème} s.

Bibliographie / Sitographie.

- Sur la clémence dans l'Antiquité.

Sénèque, texte accessible dans Itinera Electronica, base de textes latins avec traduction de l'université catholique de Louvain : <http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be>

Gérard Salamon : « Sénèque, le stoïcisme et la monarchie absolue dans le *De clementia* » [en ligne : <http://aitia.revues.org/161>] (Article de Gérard Salamon qui montre les liens entre *clementia*, stoïcisme et pouvoir absolu dans le traité de Sénèque).

Guillaume Flamerie de Lachapelle, *Clementia recherches sur la notion de clémence à Rome, du début du I^{er} siècle a.C. à la mort d'Auguste*, Bordeaux, 2011. (Synthèse très complète, avec des références nombreuses aux textes latins, qui montre l'évolution de cette notion dans la période charnière de la fin de la République au début de l'Empire)

- Sur Mozart et son opéra la Clémence de Titus.

Dossier très complet produit par l'opéra de Lyon (à l'occasion des représentations d'octobre 2008 (résumé, analyses, orientations discographiques et livret complet en français et en italien), accessible en pdf. :

<http://www.opera-lyon.com>

La Clémence de Titus, L'Avant-Scène Opéra n°99, 1987 (Livret et commentaires).

Hocquard J.V., *Les opéras de Mozart*, Paris, 1995.

Stricker Rémy, *Mozart et ses opéras*, Paris, 1987.

Le site de l'académie d'Aix-Marseille propose dans la rubrique pédagogie, éducation artistique et culturelle, archives, un guide d'écoute très complet : www.ac-aix-marseille.fr

- Sur la musique dans l'Antiquité gréco-romaine.
 - Une mise au point sitographique et bibliographique :

Aristote, *Politique*, Livre V, De l'éducation dans une cité parfaite, accessible sur le site l'Antiquité grecque et latine de Philippe Remacle, Philippe Renault, François-Dominique Fournier, J. P. Murcia, Thierry Vebr, Caroline Carrat : <http://remacle.org>

Université catholique de Louvain, Biblioteca classica selecta, musique et danse : <http://bcs.fltr.ucl.ac.be/musi.html>

Mise au point bibliographique sur l'archéologie musicale sur le site de la Cité de la musique :

<http://mediatheque.cite-musique.fr>

Musique et poésie dans l'Antiquité, Actes du colloque de Clermont-Ferrand (23 mai 1997), réunis par Georges-Jean Pinault, 2001, 134 p. : deux articles mis en ligne de Philippe Brunet : « Le grec, langue idéale du chant ? » et de Annie Belis « Euripide, musicien » : <http://www.msh-clermont.fr>

« Réécouter la musique grecque antique », une conférence en ligne d'Annie Belis qui permet de découvrir la musique antique grecque au travers de partitions et d'instruments reconstitués, Les Ernest de la rue d'Ulm, conférences de 15 mn : <http://www.les-ernest>

- La compagnie Demodecos : sur le site du festival du théâtre antique à Paris « Les Dyonisies » : <http://www.culture.paris-sorbonne.fr>

Textes et Documents pour la classe, videos, interviews de Philippe Brunet, spécialiste d'Homère, directeur de la compagnie Démodocos : <http://www.cndp.fr/tdc/>

- Sur les recherches menées par Kerylos, le site de la compagnie : <http://www.kerylos.fr/index.php>
- Sur les recherches menées par Synaulia : Synaulia, Music from Ancient Rome, Vol. 1 et 2

Article d'Emilie Rossier sur la musique sous l'empire romain, paru dans la revue Chronozones, 2004 (Vol 10), téléchargeable au format pdf à partir de nombreux sites.

Analyse de la scène de *L'Iliade* avec Achille en musicien par Sylvie Perceau, revue Gaia, 2005, n°9, p.65-85) en ligne sur le portail des revues scientifiques françaises en sciences humaines et sociales Persée : <http://www.persee.fr>

Acoustique des théâtres grecs, documentaire vidéo du CERIMES, Centre de ressources et d'information sur les multimédias pour l'enseignement supérieur, sur le site CanalU

<http://www.canal-u.tv/video>

Dossiers de *l'archéologie* n° 142 (novembre 1989) « la musique dans l'Antiquité ; n° 320, mars-avril 2007, La musique à Rome

Sylvain Leroy, *Lycée Victor Hugo, Marseille*.

2. Lire un tableau / Lire un texte (Proposition de l'académie d'Orléans-Tours)

Objectifs

Il s'agit de mettre en œuvre des conditions favorables pour lire un texte ambitieux avec des latinistes de seconde en procédant à une lecture d'image qui favorise l'appropriation du texte latin. Cette entrée permet de développer la confiance en eux-mêmes des élèves en ne requérant, dans un premier temps, que des compétences simples : observation et intuition. L'élève se trouve ainsi en situation de curiosité, de questionnement, d'élaboration et d'appropriation de sens.

Le BOEN du n° 15 du 11 avril 2013 précise, dans son préambule, que les LCA doivent permettre aux lycéens de « mieux comprendre et mieux maîtriser, en l'enrichissant, leur langue maternelle par

l'étymologie et par la traduction, comme par la comparaison avec les autres langues, romanes en particulier », de « former leur capacité à argumenter et à délibérer par l'approche des modes de pensée antiques politiques, religieux et philosophiques » et de « développer leur capacité d'imaginer par la connaissance des mythes, des représentations de l'Antiquité et les différentes formes de l'art antique ». En outre, le programme « suppose l'ouverture à d'autres champs disciplinaires, notamment l'histoire des arts (architecture, sculpture, peinture) ». Ce sont ces compétences qui sont à l'œuvre dans l'activité présente.

Liens avec les programmes, niveau(x) de classe concernés

Seconde : Une grande reine de la Méditerranée, Sophonisbe.

Première : Passions fatales - La puissance de la parole.

Corpus

Texte : *De Urbe Condita Libri* Tite live, préface et XXX, 12-15

Sept tableaux (voir sitographie ci-dessous)

XVI ème siècle : Georg Pencz, Zelotti .

XVII ème siècle: Nicolas Regnier ; Mattia Preti ; Rembrandt.

XVIIIème siècle : Pittoni ; Jean- Charles Perrin .

Présentation de l'action

- Lire une image

Le point de départ de la séquence est insolite pour les élèves : on leur donne accès à un corpus de sept tableaux sans titre, sans aucune annotation dont ils savent seulement qu'ils représentent un même épisode de l'Histoire romaine : à eux de reconstituer une histoire. Ils peuvent « développer leur capacité d'imaginer »(BO) à partir de ces supports iconographiques. Débarrassés de toute information savante, de tout élément de contextualisation, les élèves se livrent avec beaucoup plus de curiosité à l'exercice. Seule l'observation est requise. Mais on exigera que toute hypothèse de lecture soit précisément justifiée.

En moins d'une heure, des élèves de seconde arrivent facilement à repérer le registre tragique, la composition des tableaux et les éléments qui s'en trouvent mis en valeur, l'originalité de certains éléments des tableaux (virilité de la reine, costumes exotiques).

- Lecture d'un texte long

Dans ce deuxième temps, les élèves disposent du texte de Tite Live, en version bilingue, et du contexte de l'épisode. Le rapport au texte est complètement modifié par le travail préalable sur les tableaux qui suscite une véritable appétence, une qualité de présence pendant la lecture.

Les élèves confrontent les hypothèses émises pendant la phase d'observation des tableaux au texte de Tite Live : confirmer, infirmer, exercer une réflexion critique sur le scénario élaboré collectivement, élucider le sens des détails repérés dans les tableaux qui résistaient à l'interprétation, redonner de la place à des hypothèses individuelles qui avaient été écartées par le groupe...

Cette partie du travail apporte une grande satisfaction aux élèves individuellement et collectivement : ils comprennent l'essentiel d'une histoire assez complexe ; ceux dont les compétences linguistiques ne sont pas exceptionnelles sont sensibles à des composantes subtiles des tableaux.

- Lire n'est pas traduire

Lors de la confrontation des tableaux et du texte de Tite Live, les élèves prennent conscience que « lire n'est pas traduire » : les peintres font des choix, créent dans un contexte historique et culturel et « traduisent » donc différemment certains passages du texte livien.

Dans un premier temps, les élèves disposent du discours de Sophonisbe à Massinissa en latin, sans traduction. L'objectif est de les mettre en confiance face à un texte complexe syntaxiquement, de les faire entrer dans la dynamique du discours par le simple repérage des rythmes oratoires binaires et ternaires. Ce premier repérage est facile pour les élèves. On peut ensuite leur montrer les subtilités dans ces règles : variante sur le troisième élément d'un rythme ternaire .

- Traduire c'est choisir – Traduire/ Trahir

Puis, la traduction universitaire, impuissante à rendre certains passages, est donnée aux élèves. Leur esprit critique est alors sollicité et ils sont stimulés par les écarts qu'ils remarquent.

Focus

L'étude de l'image est ici prise à rebours : le tableau ne vient plus confirmer la fécondité des textes antiques, illustrer l'étude d'un texte préalablement contextualisé, traduit et expliqué, ce n'est pas

seulement un prolongement de l'activité de lecture et traduction. Au contraire, c'est la lecture intuitive des tableaux qui permet d'entrer dans le texte et d'accéder au sens plus facilement.

Lire un tableau/lire un texte : la démarche utilisée pour entrer dans les tableaux est la même que celle qui est souvent suivie face à un texte latin : lire n'est pas forcément traduire, on peut comprendre l'essentiel sans lire à la loupe, sans appareil critique.

Lire un texte ambitieux : Tite Live n'est pas un auteur facile à traduire en seconde. L'aborder de cette manière « naïve » désinhibe les élèves qui ont des difficultés dans l'exercice de traduction. D'autres compétences sont valorisées avant d'aborder l'étape de la traduction et celle-ci est d'autant plus facilitée.

Sitographie

Histoire de Sophonisbe, texte de Tite-Live, par exemple :

-Traduction de Pierre du Ryer, 1659 : <http://fleche.org/lutece/progterm/titelive/tite-live.html>

-Traduction de Nisard 1864 sur itinera electronica <http://bcs.fltr.ucl.ac.be/liv/>

- Dossier « Partage littéraire autour d'une femme forte de l'Antiquité, Sophonisbe », 2012, sur le site du Musée des Beaux Arts de Lyon, en particulier, textes de Maret, Corneille, Scudéry :

<http://www.mba-lyon.fr/mba/sections/fr/documentation-musee>

Iconographie

XVIe siècle :

Pencz Georg, gravure de 1500, accessible sur la médiathèque de Wikipedia Commons :

<http://commons.wikimedia.org>

Zelotti Giambatista, fresque de la villa de Thiene, accessible sur le site de la Bridgeman Art Library :

<http://www.bridgemanart.com>

XVIIe siècle:

Regnier Nicolas, la mort de Sophonisbe, collection privée

Mattia Preti, la mort de Sophonisbe, accessible sur le portail Joconde du ministère de la Culture

<http://www.culture.gouv.fr>

Lairesse Gérard de (à la manière de), Sophonisbe prenant le poison, accessible sur le portail Joconde du ministère de la Culture : <http://www.culture.gouv.fr>

Rembrandt, Sophonisbe reçoit le coupe de poison, musée du Prado, accessible sur Wikipedia Commons <http://commons.wikimedia.org>

XVIIIème siècle :

Pittoni Giambattista : La port de Sophonisbe, Moscou, musée Pouchkine, accessible sur le site Utpictura18 développé par le Centre Interdisciplinaire d'Étude des Littératures d'Aix-Marseille

(CIELAM, EA4235) : <http://www.univ-montp3.fr>

Perrin Jean Charles 1754- 1831, Musée des Augustins, Toulouse, accessible sur le portail joconde du ministère de la culture :

<http://www.culture.gouv.fr>

Lien vers le site lettres de l'académie d'Orléans-Tours permettant l'accès à la fiche pédagogique détaillée : <http://lettres.ac-orleans-tours.fr>

Résonances pédagogiques - Architecture

3. De Bioclimatica Domo selon Vitruve et Pline Le Jeune (Proposition de l'académie de Versailles)

Objectifs : Les objectifs de cette «découverte de la maison bioclimatique» sont liés aux finalités de l'enseignement des langues anciennes redéfinies dans l'annexe I de l'arrêté du 18 février 2013 et paru au Journal Officiel du 9 mars 2013. : « *En s'initiant à lire et à comprendre par lui-même nos textes premiers, le lycéen d'aujourd'hui acquiert des méthodes exclusives d'interprétation ainsi que les repères indispensables pour mettre en perspective les représentations du monde et les valeurs qui lui sont proposées quotidiennement dans notre société [...]. La lecture attentive des textes originaux, par des allers et retours à travers l'histoire entre les mondes grec, romain, médiévaux ou renaissants et les mondes contemporains, exerce la compétence à interpréter, forme l'esprit critique, favorise la perception des permanences et des évolutions [...]. Ainsi l'enseignement des langues anciennes rayonne-t-il vers l'ensemble des disciplines pratiquées au lycée.* » Par ailleurs, on vise les objectifs de lecture définis dans l'annexe II du B.O. n° 32 du 13 septembre 2007 à savoir « *développer des compétences de lecture sur des passages plus longs que ceux qui sont abordés au collège* » et en particulier la saisie globale d'un texte sans entrer systématiquement dans une traduction fine et précise.

Il s'agit en l'occurrence de comprendre quel éclairage les textes latins peuvent offrir au concept moderne de maison bioclimatique. On cherchera à analyser quels principes de construction modernes ont été appliqués dans la villa du Laurentin de Pline et « théorisés » par Vitruve dans son ouvrage sur l'architecture.

Lien(s) avec le programme / Niveaux de classes à privilégier

En classe de seconde, l'homme et le monde romains ; en classe de terminale, interrogations scientifiques.

Ce travail est adapté à une classe de seconde dès le début de l'année, il permet de gérer l'hétérogénéité du groupe. Il constitue une première entrée intéressante dans les objets d'étude suivants : l'homme romain et le monde romain, puisqu'on s'attardera sur deux citoyens qui ont contribué à notre connaissance de la civilisation romaine, l'architecte Vitruve et l'épistolier Pline le Jeune.

Cette étude peut également constituer un complément à l'entrée « interrogations scientifiques » en classe de terminale. Elle trouvera facilement sa place dans l'enseignement d'exploration LCA ou littérature et société.

Présentation de l'action

Ce travail a été mené avec une classe de seconde en début d'année (octobre) dans le but de participer à la *Semaine de la science* jusque là animée par l'atelier scientifique du lycée. Le thème (lié à la reconstruction de l'établissement aux normes HQE) était la maison bioclimatique. La production finale visait à montrer le résultat des recherches des latinistes, sous une forme audiovisuelle accessible à un public large et non spécialiste.

Il s'agit donc de confronter les données scientifiques modernes de la maison bioclimatique - collectées par l'atelier scientifique - à deux sources latines l'une technique, du 1er siècle avant J.-C., celle de Vitruve et l'autre plus littéraire de Pline le Jeune (1er siècle après J.-C.). Les élèves découvrent d'abord Vitruve et le *De Architectura*. La consultation du sommaire permet de sélectionner les chapitres qui peuvent intéresser la maison bioclimatique. On observe que les informations utiles sont inégalement réparties sur plusieurs livres. La séance suivante est consacrée à la lecture des extraits retenus, dans une version bilingue, il faut d'abord parcourir les paragraphes avant de traduire les phrases qui décrivent précisément la conception bioclimatique. On constitue ainsi un lexique latin et on dégage les critères de localisation, d'orientation, de disposition, de matériaux et de consommation d'énergie. La troisième séance invite les élèves à confronter les concepts donnés par Vitruve à la description de la villa de Pline. On est surpris de la coïncidence des principes, ce qui invite à conclure que l'architecture bioclimatique est répandue. Enfin la dernière séance est consacrée à la synthèse des résultats et à leur mise en forme pour informer et séduire (docere-placere) le public destinataire.

Corpus

Vitruve, *De architectura* : sommaire entier et extraits, en particulier Livre I, chapitres 4 et 5 ; Livre 2, chapitre IV, livre VI, chapitres 1,3 et 4 ; livre VIII, chapitre 2 et quelques planches d'illustrations.

Pline Le Jeune, *Lettres*, II,17.

Dessin de l'homme de Léonard de Vinci.

Maquettes de la maison de Pline.

Focus sur les points intéressants et fondateurs

Des méthodes de lecture complémentaires

L'entrée dans le *De Architectura* passe par une étude du sommaire (éventuellement dans sa traduction française), c'est un premier contact avec le lexique de l'architecture, la mise en place du principe d'une lecture sélective et une première discussion sur la notion d'architecture selon Vitruve. On s'étonne par exemple du contenu du livre VII presque entièrement consacré à la peinture et aux couleurs ou du livre IX qui traite des constellations. Les élèves perçoivent d'emblée deux difficultés : d'abord l'utilisation d'un lexique spécialisé (le recours au dictionnaire français s'imposera) puis un classement opéré par Vitruve qui ne correspond pas nécessairement à leur recherche, ce qui les oblige à prélever des informations dans plusieurs parties. En effet, le seul livre VI dédié à la *domus* ne traite pas des matériaux de construction (briques, chaux, pierres...), ni de la collecte de l'eau par exemple.

Vient ensuite la lecture précise des livres et chapitres sélectionnés dans une version bilingue. Devant l'ampleur des extraits à consulter, les élèves les moins aguerris doivent être guidés. Cette étape permet de compléter le lexique de l'architecture et de son environnement, tout en s'imposant des relevés d'extraits courts en latin, pour illustrer les grands principes exposés par Vitruve.

Dans sa célèbre lettre, Pline le Jeune vante sa villa Laurentine, l'une de ses « résidences secondaires », à une distance raisonnable de Rome, dans un cadre charmant, sous un climat favorable, il peut s'y retirer après le tumulte des affaires. Le vocabulaire s'enrichit, d'autres champs lexicaux apparaissent. Il s'agit d'accompagner les élèves dans leur recherche sans passer par une traduction complète ni élaborée du texte latin, en revanche chaque exemple bioclimatique retenu est illustré d'au moins une expression latine traduite rigoureusement. Enfin, la lettre de Pline engage une démarche comparative qui invite au commentaire de texte. Par exemple, l'écrivain souligne à plusieurs reprises l'importance de la vue exceptionnelle dont il jouit depuis sa villa, loin des préoccupations de Vitruve.

Une démarche heuristique :

L'élève est placé au cœur de la recherche d'informations. Le nom de Vitruve n'est pas donné d'emblée, on lui propose le célèbre dessin de Léonard de Vinci. S'étonner des origines du dessin invite au questionnement puis à la recherche. Les élèves entrent progressivement dans le *De Architectura* et doivent sélectionner à l'aide du sommaire les passages pertinents. Ils constituent en quelque sorte eux-mêmes leur corpus de textes, avec le soutien du professeur. De la confrontation des textes et documents naît le plaisir de la découverte. Par exemple, l'étude de la lettre de Pline, à la lumière du texte de Vitruve, aboutit à cette conclusion : presque chaque citation liée à l'environnement climatique est accompagnée d'une réponse architecturale ou inversement.



Une finalité humaniste :

Ce travail sollicite de nombreuses compétences transversales formatrices. Outre celles de recherche et de sélection de l'information utile que nous venons de citer, est développée celle de la mise en regard et de la confrontation, à plusieurs titres, lorsqu'il s'agit d'apprécier les textes latins et leurs traductions, de confronter les textes de Vitruve et de Pline - la villa de Pline est-elle une application pratique et concrète des principes théoriques de Vitruve ? - ou encore, plus généralement, de confronter les techniques modernes aux pratiques antiques.

Dans les dernières étapes du travail s'exercent les compétences fondamentales d'argumentation et de lecture critique. Quels passages faut-il conserver pour le diaporama de présentation au public ? Vitruve aborde naturellement plus de sujets que Pline. Que faut-il retenir finalement ? Doit-on privilégier un auteur plutôt que l'autre ? Les élèves en semblent convaincus car ils ont expérimenté la lecture technique de Vitruve et celle de Pline, moins austère, plus agréable et donc plus apte à séduire le public de l'exposition. Les textes sont alors réunis par thèmes, et les élèves, citations à l'appui, argumentent en faveur de tel ou tel extrait.

Enfin, l'élaboration du diaporama concentre les aptitudes à synthétiser, organiser et surtout transmettre l'information. Car c'est bien ici la partie la plus noble de l'exercice, celle qui consiste à partager sa connaissance de la langue et de la culture antiques, à montrer la place qu'elles occupent dans notre monde contemporain.

Prolongements :

Le travail peut déboucher sur des visites : une maison bioclimatique de sa région (ou à défaut étudier des documents www.enviroboite.net/spip.php?action=telecharger&arg=896). On pense aussi à Ostie, Pompéi et à Herculaneum.

Bibliographie - Sitographie :

Le site villa.culture.fr ouvert par le ministère de la Culture et de la Communication dans la collection « Grands Sites archéologiques » permet la visite en 3D de la villa gallo-romaine de Loupian, en Languedoc : <http://www.villa.culture.fr>

De Architectura de Vitruve, traduction de Ch. L. Maufras (1847) sur le site de l'Antiquité grecque et latine de Philippe Remacle, Philippe Renault, François-Dominique Fournier, J. P. Murcia, Thierry Vebr, Caroline Carrat : <http://remacle.org/bloodwolf/erudits/Vitruve/index.htm>

On peut consulter la version numérisée de la très belle traduction de Claude Perrault, frère du célèbre conteur, sur le site de l'université de Tours. <http://architectura.cesr.univ-tours.fr>

Lettre II,17 de Pline le Jeune : dans une traduction français de C. Sicard, accessible dans Itinera Electronica : http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/Pline_le_jeune_lettersII/lecture/17.htm

On peut étudier quelques planches, comme le Frontispice de l'édition ou la planche LIII, plan des maisons romaines sur la base Architura, architecture, textes et images développée par l'université de Tours en partenariat avec l'Institut National d'Histoire de l'Art: <http://architectura.cesr.univ-tours.fr>

Le site de l'Unesco, patrimoine mondial, consacré à la ville de Vicence et à l'architecture palladienne peut constituer une introduction aux liens qui unissent l'architecte humaniste et l'œuvre Vitruve :

<http://whc.unesco.org/fr/list/712>

Ce lien avec le site lettres de l'académie de Versailles donne accès aux vignettes du diaporama réalisé par les élèves de latin du Lycée Jules-Hardouin Mansart de Saint-Cyr l'École dans le cadre de la Fête de la science 2011 : <http://www.lyc-mansart-st-cyr.ac-versailles.fr>

Patricia Cochet-Terrasson, Lycée Jules-Hardouin Mansart, Saint-Cyr l'École

LCA et domaines scientifiques : la médecine - la géographie

Fondements - Liens entre LCA et disciplines scientifiques

Problématique

Dans L'avenir des langues, Pierre Judet de La Combe et Heinz Wisman soulignent « les divisions qu'ont introduites en France les cursus scolaires [...], avec notamment la séparation catastrophiques des Sciences et des Lettres ». En montrant les liens que peuvent entretenir dans l' Antiquité la science et la littérature, nous pouvons ainsi contribuer à penser ensemble Sciences et Lettres.

Inscrire au programme de Terminale une réflexion sur les sciences de l'Antiquité, c'est avant tout s'interroger sur l'origine de nos connaissances. La science moderne s'est bâtie sur les théories antiques qu'elle a confirmées ou infirmées. Aristote a été pendant des générations une référence en la matière. Que dire de Démocrite et de sa théorie des atomes, relayée par Epicure et ses successeurs ? Et aujourd'hui encore nos médecins doivent prêter le serment d'Hippocrate.

La présente étude, au carrefour des enjeux didactiques et philosophiques permettra de s'interroger sur les connaissances que nous devons à l'Antiquité et la manière dont elles étaient transmises.

Aujourd'hui, nous avons à notre disposition, dans les bibliothèques et sur internet, des ressources innombrables et variées, répertoriant la somme des connaissances de l'Humanité. Dans l'Antiquité, l'enseignement scientifique passait par un enseignement oral, mais aussi écrit, moins largement diffusé. Comment et dans quelle mesure les auteurs étaient-ils à même de diffuser des notions parfois complexes ?

Principes et méthodes

Enjeux Culturels

La poésie, si elle a longtemps été le mode de diffusion des ouvrages scientifiques ne l'est plus aujourd'hui. Les contraintes rythmiques et sonores, le vocabulaire et l'impératif stylistique qu'elle implique peuvent apparaître comme autant d'obstacles ou de renforts à la diffusion d'un savoir complexe. C'est pourquoi l'alliance de la poésie et de la science trouve des partisans et des opposants.

Les présocratiques pratiquaient la poésie didactique, mais à l'époque de Lucrèce cette symbiose semblait déjà ne plus aller de soi, puisque l'épicurien éprouve le besoin de se justifier, quant au choix du genre pour son œuvre philosophique.

Enjeux Scientifiques

Cette étude permettra :

- de s'interroger sur le vocabulaire des sciences et sur les notions scientifiques définies par les anciens.
- d'étudier les forces de la poésie : meilleure mémorisation, aspect plaisant, ...
- de faire le point sur certaines connaissances antiques.

Enjeux Pédagogiques

Les enjeux pédagogiques sont nombreux :

- Faire prendre conscience aux élèves que l'*oratio soluta* n'est pas le seul moyen d'expression scientifique. Les contraintes poétiques deviennent alors une force évocatrice, à la différence de ce qu'affirment Platon ou Buffon ;
- les faire réfléchir sur la transmission des idées ;
- étudier le vocabulaire scientifique, le choix des mots pour désigner des réalités inconnues jusque là (Lucrece, Manilius) ;
- dégager des pistes de réflexion sur la conception de la science. N'est-elle faite que de théories démontrables ou comporte-t-elle une part d'imagination ? Les mythes étiologiques sont au cœur de cette réflexion. La mythologie devient pour certains auteurs (Cicéron, Virgile) principe d'explication et se substitue à une connaissance mathématique du monde.

Résonances pédagogiques

1. La poésie didactique (proposition de l'académie de Lyon)

Objectifs

Cette étude a pour but d'**explorer les enjeux de la poésie scientifique** et de mieux comprendre les auteurs latins qui ont choisi, pour rendre compte de réalités scientifiques parfois complexes, la poésie au lieu de l'*oratio soluta*. Elle permettra aussi de mener une réflexion sur la transmission des idées et la façon de concevoir les sciences dans l'Antiquité. Des mythes étiologiques aux théories savamment élaborées, comment les auteurs ont-ils diffusé les connaissances et contribué à leur vulgarisation ?

Lien(s) avec les programmes

Cette séquence correspond à l'objet d'étude intitulé "Interrogations scientifiques : les sciences de la vie, l'astronomie", dans les programmes de Langues et Cultures de l'Antiquité (Bulletin Officiel n°32 du 13 septembre 2007).

Mais ce sera aussi l'occasion :

- de réinvestir les acquis du programme de première en Langues et Cultures de l'Antiquité (Objet d'étude : poésie : amour et amours)
- de prolonger la réflexion amorcée, en français, en classe de première, lors de l'objet d'étude « Écriture poétique et quête du sens, du Moyen Âge à nos jours » (Bulletin Officiel n°9 du 30 septembre 2010)

Niveau(x) de classe et cycle concernés : Lycée, Terminale (Latin)

Présentation de l'action

Poésie et science sont habituellement dissociées dans les représentations que nous en avons. Mais l'Antiquité pratiquait couramment ce genre hybride.

Au cours de cette étude, on s'interrogera sur les objectifs des poètes didactiques : s'agit-il d'une volonté de rendre attrayants et accessibles des contenus difficiles, en les enrobant du « doux miel des Muses », comme le préconise Lucrece, ou alors d'un défi esthétique s'adressant à un public érudit ? La rigueur scientifique prime-t-elle sur la beauté du style, ou inversement ?

A partir de là, diverses pistes pourront être travaillées.

- Une réflexion sur les genres littéraires. Comment la poésie est-elle à même de rendre compte des réalités scientifiques ? On pourra développer l'aspect plaisant et mnémotechnique de la poésie, tout en rappelant que les présocratiques avaient justement choisi la poésie comme mode d'expression privilégié, par son aspect d'incantation, ses rythmes et ses sons qui sont plus à même de frapper les esprits et de transmettre des vérités. L'étude du texte de Lucrèce constituera un point de départ pour la compréhension de la poésie didactique. Il permet de mettre en lumière les raisons qui ont conduit l'auteur à utiliser le genre poétique. On se penchera particulièrement sur la métaphore du « doux miel poétique » qui enrobe des contenus « plus amers » et sur l'expression obscure de *re tam lucida pango carmina* (« je compose des vers si lumineux à partir d'une matière obscure », vers 933).
- La question du rapport entre les sources d'inspiration poétique traditionnelles et les développements didactiques. Par exemple, Virgile privilégie les comparaisons épiques (vers 280 sqq) et mythologiques (le chêne dont la racine doit se déployer vers le Tartare : *radice in Tartara tendit*, vers 292) au lieu de fournir des indications précises qui guideraient le cultivateur. L'extrait des *Aratea* de Cicéron accentue encore plus le rôle de l'inspiration mythologique, qui devient principe d'explication pour la disposition des étoiles du Scorpion et d'Orion.
- Une réflexion sur les enjeux de la traduction. On se penchera particulièrement sur la manière dont Cicéron traduit ici librement l'œuvre d'Aratos.
- Une interrogation sur le vocabulaire scientifique. Par exemple, Les *Astronomica* de Manilius, en présentant les quatre éléments, oscillent sans cesse entre termes scientifiques et termes poétiques (*aetherias, auras, undas, astris, liquor, tellus, limus, harenis, umor occasum, ortus, Lucifer, ...*). Lucrèce tente de définir les atomes avec des mots qui lui sont propres et il les compare avec le vent.

Corpus

Textes anciens et documents (autres textes, œuvres artistiques) étudiés

Lucrèce, *De Rerum Natura* (I, vers 921 à 950)

Virgile, *Les Géorgiques* (II, vers 272 à 297)

Cicéron, *Aratea* (vers 418-435)

Manilius, *Astronomica* (I, vers 139 à 174)

Traductions :

Lucrèce, *De Rerum Natura* (I, vers 921 à 950) : Alfred Ernout, Les Belles Lettres, 1920

Virgile, *Les Géorgiques* (II, vers 272 à 297) : Eugène de Saint-Denis, Les Belles Lettres, 1926

Cicéron, *Aratea* (vers 418-435) : Jean Soubiran, Les Belles Lettres, 1972.

Manilius, *Astronomica* (I, vers 139 à 174) : Collection des Auteurs latins publiés sous la direction de M. Nisard, Paris, Firmin-Didot, 1878

Textes complémentaires :

Divers extraits du *De Rerum Natura* (les atomes comparés au vent : I, v.271-276 ; les simulacres et la vue : Livre IV, vers 1 à 378)

Aratos, *Les Phénomènes*, vers 635 à 649

Hésiode, *Les Travaux et les jours* (vers 383 à 413)

Platon (République et Ion, passim, réflexions sur la poésie)

Extraits des présocratiques (Parménide, en particulier)

Focus

- Transmission de l'héritage antique : le vocabulaire de la poésie scientifique et son devenir.
- Apprendre à traduire : réflexion sur la reprise en latin des *Phénomènes* d'Aratos par Cicéron, sur la traduction des différents textes.
- Approche interdisciplinaire (latin /SVT/ Physique-Chimie)

- Réflexion sur la transmission du discours scientifique : entre élitisme et vulgarisation, entre imaginaire et précisions scientifiques.

Bibliographie et Sitographie

David O. Ross, *Virgil's elements, Physics and poetry in the Georgics*, Princeton, New Jersey, Princeton University press, 1987 : « There is always the risk of forgetting that this is a poem and that Virgil is a poet : his science is of course, reworked through the poetic imagination is hardly pure- Lucretius, in comparison, is a pure scientist » / « artful poem of science ».

Martino Menghi, « Lucrèce, sa matière et le miel des Muses » in *Musa Docta. Recherches sur la poésie scientifique dans l'Antiquité*, sous la direction de Christophe Cusset.

Raymond Queneau, « *Lyrisme et Poésie* », Volontés, 1938

Edgar Allan Poe, « Du principe poétique » », 1850, Œuvres Choisies, Albert Savine, 1887.

Réflexion sur la poésie scientifique (voir notamment les travaux de Hugues Marchal) sur le site "Écritures de la modernité (littérature et sciences humaines)", Université Paris 3 – Sorbonne nouvelle - CNRS : http://www.ecritures-modernite.eu/?page_id=196

Pour les traductions des textes, Itinera Electronica, Université catholique de Louvain :

<http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/intro.htm>

Karine Rondier, Lycée Albert Thomas, Roanne

Résonances pédagogiques – La médecine

2. Médecine ancienne, médecine moderne, une continuité incontestable (Proposition de l'académie de Versailles)

Démarche

La démarche proposée permettra de renforcer les compétences 1 et 3B du socle commun : *maîtrise de la langue française* —particulièrement du lexique— et *maîtrise de la culture scientifique* et technologique en amenant l'élève à découvrir que *l'héritage linguistique et culturel gréco romain est présent et vivant dans la médecine aujourd'hui* et que la médecine d'aujourd'hui s'est construite sur la médecine d'hier. Elle contribue aussi à l'acquisition du « vivre en société », compétence 6, par la réflexion sur le cadre moral de l'exercice de la médecine.

Elle vise à rendre l'élève acteur de son apprentissage en l'invitant à s'emparer des mots, à s'interroger sur leur sens et leur formation, à être *curieux et* à comprendre qu'il peut acquérir les moyens de satisfaire sa curiosité, à faire, enfin, de cette démarche cognitive, une démarche *ordinaire* : le témoignage (authentique) de Stéphanie Salloum, étudiante en pharmacie, est, à cet égard, édifiant, et offre à l'enseignant le moyen de partir de l'expérience concrète d'une jeune étudiante encore très proche des lycéens auxquels il s'adresse. De la même manière, le travail sur le texte s'accompagne d'une démarche de recherche de la part de l'élève qui doit élucider certains de ses aspects et, à partir du repérage des différences entre le serment moderne et le serment ancien, réfléchir sur les contextes dans lesquels ils s'inscrivent.

Objectifs

- Montrer la présence de la langue grecque ancienne dans la médecine d'aujourd'hui, comme héritage, mais aussi comme source toujours vivante pour la terminologie.
- Montrer les constantes du code déontologique (le terme déonto-logie « discours sur ce qu'il faut faire » date de 1825) depuis Hippocrate jusqu'au dernier code de la médecine moderne (2004).

Liens avec les programmes et niveau(x) de classe concerné(s)

- Interrogations scientifiques (terminale)
- L'homme grec (seconde) —en liaison/opposition avec les pratiques religieuses

Présentation de l'action

L'action proposée comprend trois moments différents et complémentaires

Préliminaires : Lecture et commentaire des témoignages d'anciens élèves, étudiants en médecine et pharmacie, auxquels les élèves de la classe ajoutent leurs points de vue sur leur propre apprentissage.

Première phase : Les élèves s'emparent des mots évoqués dans les témoignages, les écrivent en lettres grecques, précisent le sens des racines, cherchent d'autres composés et dérivés (dans un dictionnaire français, en particulier) sans négliger les origines latines de certains mots, surtout si certains élèves sont d'anciens latinistes (on peut travailler autour de « cellule », du latin *cellula*, et pinocytose du grec κύτος). Ils proposent à leur tour des termes médicaux qu'ils connaissent. Un rapporteur dresse une liste. Les élèves cherchent le sens et l'étymologie de chaque terme, avec pour objectif de préciser si les termes sont directement hérités du grec ou créés *a posteriori* et, dans ce cas, comment ils sont créés. On pourra proposer en particulier une réflexion à partir du lexique de l'anatomie (aisé à définir puisque désignant des éléments concrets).

Deuxième phase : Lecture du serment d'Hippocrate, texte et traduction. Recherche sur le personnage. Repérage des principaux points forts. Traduction précise des passages concernés. Éclucidation des noms propres (les dieux et les déesses au nom évocateur —Hygia « santé » et Panacée « tout remède » ou « remède pour tout /tous») et allusions obscures (réalisation de notes de bas de page, avec, en particulier, une notice sur Hippocrate). Lecture du serment publié dans le code de déontologie de l'ordre des médecins. Repérage des principaux points forts. Comparaison avec le serment d'Hippocrate (constantes : honnêteté, justice, secret médical, respect des personnes, préservation de la vie, honorabilité).

Corpus

1 - Extraits de témoignages (Stéphanie Salloum, étudiante en médecine)

« Le grec vous aide à décortiquer les mots et à les rendre transparents : Ex : en biologie cellulaire, vous entendrez parler de pinocytose et phagocytose. (en grec, pinein : boire, phagos : manger, -cytos : cellule). C'est un phénomène dans lequel les cellules « mangent » (pour la phagocytose) des particules solides ou « boivent » (pour la pinocytose) des substances dissoutes. Cela ne paraît qu'être un exemple, mais en médecine/pharmacie, le nombre de racines grecques est incalculable, et lorsque vous devrez assimiler de nombreux cours, de longues listes de pathologies, etc, au lieu d'apprendre des noms barbares qui ne vous parleront pas, les mots, transparents, seront tout de suite une évidence pour vous et, en bonus, cacheront souvent derrière leur étymologie le sens du concept. C'est très utile et on gagne beaucoup de temps, on a l'impression de beaucoup moins peiner à apprendre. Exemple : le mot diabète, du grec diabêtes, (passer à travers), a été inventé pour qualifier le phénomène observé chez les diabétiques : l'eau ingérée semble traverser le corps sans s'arrêter, et les urines sont diluées. Sans compter le nombre de préfixes (par exemple, ortho méta para, vous les verrez en chimie organique).

Le grec et l'histoire de la Grèce Antique se retrouveront dans vos cours : En médecine comme en pharmacie, vous aurez l'occasion de croiser, en science humaines (genre de cours de psychologie, psychiatrie, etc), la théorie des quatre humeurs d'Hippocrate, Théophraste, botaniste et philosophe, Galien, le père de la pharmacie, la Thériaque d'Andromaque, célèbre contrepoison fait d'une dizaine de constituants plus inusités les uns que les autres et qui était réputé pour guérir tous les maux... [...] le seul fait d'avoir entendu ces noms, ne serait-ce que brièvement, dans vos cours de grec vous mettra tout de suite en confiance, et vous placera en « territoire connu », sans compter l'étymologie des mots qui fait gagner du temps. Et attention, ces « détails » historiques n'en sont pas, les profs se délectent de composer des questions sur l'histoire de la médecine et de la pharmacie.

Le grec : indispensable à l'apprentissage de la botanique. En disant indispensable, j'exagère un peu (le zèle d'une helléniste convaincue;)), mais à peine. Dans notre faculté, pas loin de deux mois avant le concours final, en plus des autres matières, nous devions apprendre une classification de plantes, pour le moins colossale. Des noms de plantes, des caractéristiques, des formes, des propriétés pharmaceutiques, l'anatomie des plantes... Presque tous les mots ou les concepts ont une racine grecque cachée ! On voit un mot et systématiquement, on dit, « je sais, je sais, je sais ! En grec ça veut dire... » Alors que vos collègues non hellénistes, eux, peinent à apprendre cette montagne de botanique dont les mots ne veulent rien dire pour eux, ce qui n'aide pas à la mémorisation rapide que demande le programme.

Voici quelques exemples tirés de mon cours de botanique :

Le péricarpe (péri-autour -carpos-fruit) est l'enveloppe du fruit. Même raisonnement pour mésocarpe, endocarpe....

Il existe deux types de morphologie florale : actinomorphe et zygomorphe ; actinos : rayon de soleil = symétrie radiale, zygo : joug, donc une idée de « bilatéral », symétrie bilatérale

On parlera d'une fleur isostémone lorsque cette fleur a autant de fleur que d'étamine (stemon) et de diplostémone lorsqu'elle en a le double.

Ça me paraissait une évidence, car les connaissances de grec étaient là ! [...]

Enfin, l'alphabet grec, à lui tout seul, une fois connu et apprivoisé, est indispensable : on l'utilise tout le temps pour nommer plein de choses, les brins bêta antiparallèles, les chaînes alpha, l'expressions alpha beta gamma delta des chaînes d'hémoglobines, etc, etc... ... Je ne sais pas pour vous, mais si je devais tout le temps rencontrer les lettres d'un alphabet qui n'est pas le mien dans mon métier, je l'apprendrai jusqu'à « l'apprivoiser » parce que la nomenclature fait souvent intervenir des lettres, et je trouve qu'il vaut mieux se mettre en « règle » avec sous peine d'avoir du mal à apprendre... »

Extraits de témoignages (Jean – Matthieu Périer, étudiant en odontologie)

« Venons-en au fait avec quelques exemples de mots tirés du lexique médical et dentaire.

D'abord en anatomie ; cette science a la particularité d'employer des quantités de mots "savants" qui en fait ne correspondent qu'à une simple description de la structure qu'ils désignent. Un exemple tout à fait marquant est le mot thyroïde. Comment expliquer que le cartilage thyroïde du larynx et la glande thyroïde portent ce même qualificatif, alors qu'ils n'ont de commun que leur forme générale ? C'est qu'ils sont tous deux constitués de deux parties verticales relativement planes qui convergent l'une vers l'autre antérieurement, ce qui évoque les deux battants d'une porte : thura. Ou encore, comment distinguer l'espace péri-pharyngé de la région para-pharyngée ? Ces régions n'ont rien à voir (!) puisque l'un est un espace situé tout autour (peri) du pharynx, alors que l'autre est une région simplement située près (para) du pharynx, sans l'entourer. Pourquoi, enfin, le processus ptérygoïde porte-t-il ce nom si compliqué ? C'est que ce relief osseux est en forme de petite aile (pterygion). Et le processus coracoïde de l'omoplate ? C'est qu'il évoque le bec crochu d'un corbeau (korax, korakos) !

En anatomo-pathologie :

Qu'est-ce que la néoangiogénèse ? Une simple segmentation du mot permet d'en comprendre le sens : neos, nouveau ; aggeios, vase (vaisseau dans son sens ancien) ; genesis, origine, production, génération. Ce mot désigne donc l'induction par une tumeur de nouveaux vaisseaux sanguins assurant sa nutrition.

Ou encore, que désigne la diapédèse leucocytaire ? Sachant que dia signifie à travers et pédésis, bond, on comprend que ce terme désigne le passage actif des leucocytes à travers l'endothélium vasculaire (la paroi des capillaires) lors d'un processus inflammatoire.

En chirurgie :

La syndesmotomie est l'étape qui consiste, lors de l'extraction d'une dent, à sectionner (tomé : coupure) les fibres (sundesmos : lien) qui relie la dent à la gencive.

En cancérologie :

Un carcinome épidermoïde est une tumeur (ômos : dur) maligne (karkinos : écrevisse !) à différenciation malpighienne, c'est-à-dire semblable (eidos : aspect extérieur) au tissu de recouvrement (epi : sur) de la peau (derma : peau).

En embryologie

Comment se souvenir des stades de la prophase de première division de méiose ? Un simple coup d'œil dans le Bailly nous apprend que "zygon" signifie "joug" : c'est donc au stade zygotène que les chromosomes homologues s'apparient ; et en sachant que "pachys" veut dire "épais", il est facile de retenir que c'est au pachytène que les chromosomes sont enchevêtrés (paraissant donc particulièrement épais au microscope) au point que les crossing-over aient lieu. [...]

Un dernier point que je souhaiterais soulever, est l'aide incontestable qu'apporte la connaissance de l'origine des mots pour orthographier correctement ces termes plus ou moins compliqués, souvent issus du grec, qui sont si souvent défigurés par un H inapproprié, ou par une transformation inopinée d'un Y en I et vice versa... »

- Pour lire l'intégralité des deux témoignages, cf. le site d'Anne Fillon, professeur de lettres, lycée Le Corbusier, Poissy :

<http://anne.fillon.free.fr/Grec/Medecine/Temoignages.html>

2. Le lexique du corps humain :

On peut s'appuyer sur le *Vocabulaire grec, du mot à la pensée*, de Joëlle Bertrand, Ellipses, 2008.

Quelques termes : πνεύμων – καρδιά – νεφροί (nephrite) – γαστήρ – ήπαρ - σπλάγχνα (splanchnique) – έντερον (dysenterie) – σπλήν (splénique) – κύστις (cystite) – ύστέρα (hystérie) – αίμα (hématome) – πνεύμα.

On peut aussi utiliser un manuel de sciences de la vie et de la terre pour relever des termes français et chercher leur étymologie (dictionnaire étymologique, mais aussi dictionnaire français-grec).

3-Le serment d'Hippocrate et le serment actuel :

Serment d'Hippocrate, 460-356 avant J.C.

ΟΡΚΟΣ.

Ὅμνυμι Ἀπόλλωνα ἰητρὸν, καὶ Ἄσκληπιὸν, καὶ Ὑγίαν, καὶ Πανάκειαν, καὶ θεοὺς πάντας τε καὶ πάσας, ἴστορας ποιούμενος, ἐπιτελέα ποιήσῃν κατὰ δύναμιν καὶ κρίσιν ἐμὴν ὄρκον τόνδε καὶ συγγραφὴν τήνδε· ἠγήσασθαι μὲν τὸν διδάξαντά με τὴν τέχνην ταύτην ἴσα γενέτησιν ἐμοῖσι, καὶ βίου κοινώσασθαι, καὶ χρεῶν χρηρίζοντι μετάδοσιν ποιήσασθαι, καὶ γένος τὸ ἐξ ωὔτεου ἀδελφοῖς ἴσον ἐπικρινέειν ἄρβρεσι, καὶ διδάξῃν τὴν τέχνην ταύτην, ἣν χρηρίζωσι μανθάνειν, ἄνευ μισθοῦ καὶ συγγραφῆς, παραγγελίης τε καὶ ἀκροήσιος καὶ τῆς λοιπῆς ἀπάσης μαθήσιος μετάδοσιν ποιήσασθαι υἱοῖσι τε ἐμοῖσι, καὶ τοῖσι τοῦ ἐμὲ διδάξαντος, καὶ μαθηταῖσι συγγεγραμμένοις τε καὶ ὠρκισμένοις νόμῳ ἰητρικῷ, ἄλλω δὲ οὐδενί. Διαιτήμασί τε χρήσομαι ἐπ' ὠφελείῃ καμνόντων κατὰ δύναμιν καὶ κρίσιν ἐμὴν, ἐπὶ δηλήσει δὲ καὶ ἀδικίῃ εἴρξειν.

Οὐ δώσω δὲ οὐδὲ φάρμακον οὐδενὶ αἰτηθεὶς θανάσιμον, οὐδὲ ὑψηγήσομαι συμβουλίην τοιήνδε· ὁμοίως δὲ οὐδὲ γυναικὶ πεσσὸν φθόριον δώσω.

Ἄγνως δὲ καὶ ὀσίως διατηρήσω βίον τὸν ἐμὸν καὶ τέχνην τὴν ἐμὴν. Οὐ τεμέω δὲ οὐδὲ μὴν λιθιῶντας, ἐκχωρήσω δὲ ἐργάτησιν ἀνδράσι πρήξιος τῆσδε.

Ἐς οἰκίας δὲ ὀκόσας ἀν' ἐσίω, ἐσελεύσομαι ἐπ' ὠφελείῃ καμνόντων, ἐκτὸς ἐὼν πάσης ἀδικίης ἐκουσίης καὶ φθορίης, τῆς τε ἄλλης καὶ ἀφροδισίων ἔργων ἐπὶ τε γυναικείων σωμαμάτων καὶ ἀνδρῶων, ἐλευθέρων τε καὶ δούλων.

Ἄ ὃ ἂν ἐν θεραπείῃ ἦ ἴδω, ἦ ἀκούσω, ἦ καὶ ἄνευ θεραπείης κατὰ βίον ἀνθρώπων, ἃ μὴ χρή ποτε ἐκλαλέεσθαι ἕξω, σιγήσομαι, ἄρρητα ἠγεύμενος εἶναι τὰ τοιαῦτα.

Ὅρκον μὲν οὖν μοι τόνδε ἐπιτελέα ποιέοντι, καὶ μὴ συγχέοντι, εἴη ἐπαύρασθαι καὶ βίου καὶ τέχνης δοξαζομένῳ παρὰ πᾶσιν ἀνθρώποις ἐς τὸν αἰεὶ χρόνον· παραβαίνοντι δὲ καὶ ἐπιποροῦντι, τάναντία τούτων.

Voir trois traductions : <http://anne.fillon.free.fr>

Serment d'Hippocrate réactualisé par le Professeur Bernard Hoerni.

Bulletin de l'Ordre des médecins - n° 4 d'avril 1996.

Au moment d'être admis(e) à exercer la médecine, je promets et je jure d'être fidèle aux lois de l'honneur et de la probité.

Mon premier souci sera de rétablir, de préserver ou de promouvoir la santé dans tous ses éléments, physiques et mentaux, individuels et sociaux.

Je respecterai toutes les personnes, leur autonomie et leur volonté, sans aucune discrimination selon leur état ou leurs convictions.

J'interviendrai pour les protéger si elles sont affaiblies, vulnérables ou menacées dans leur intégrité ou leur dignité.

Même sous la contrainte, je ne ferai pas usage de mes connaissances contre les lois de l'humanité.

J'informerai les patients des décisions envisagées, de leurs raisons et de leurs conséquences.

Je ne tromperai jamais leur confiance et n'exploiterai pas le pouvoir hérité des circonstances pour forcer les consciences.

Je donnerai mes soins à l'indigent et à quiconque me les demandera.

Je ne me laisserai pas influencer par la soif du gain ou la recherche de la gloire.

Admis(e) dans l'intimité des personnes, je tairai les secrets qui me seront confiés.

Reçu(e) à l'intérieur des maisons, je respecterai les secrets des foyers et ma conduite ne servira pas à corrompre les mœurs.

Je ferai tout pour soulager les souffrances. Je ne prolongerai pas abusivement les agonies. Je ne provoquerai jamais la mort délibérément.

Je préserverai l'indépendance nécessaire à l'accomplissement de ma mission.

Je n'entreprendrai rien qui dépasse mes compétences. Je les entretiendrai et les perfectionnerai pour assurer au mieux les services qui me seront demandés.

J'apporterai mon aide à mes confrères ainsi qu'à leurs familles dans l'adversité.

Que les hommes et mes confrères m'accordent leur estime si je suis fidèle à mes promesses ; que je sois déshonoré(e) et méprisé(e) si j'y manque.

Le code de déontologie de l'Ordre des médecins est disponible sur le site de l'Ordre :

<http://www.conseil-national.medecin.fr/code-de-deontologie-1210>

Autres « serments » :

Code d'Hammourabi, 1752 av. J.C.

Serment médical d'Assaph, VII^{ème} s. apr. J.C.

« Prière » de Maïmonide, XII^{ème} s. apr. J.C.

<http://anne.fillon.free.fr/Grec/Medecine/Serments.html>

Outil pour le vocabulaire :

Des étymons grecs et latins du vocabulaire scientifique français, Daniel De Clercq (fichier pdf téléchargeable)

<http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/itineraires/ebook/>

Pour une réflexion sur le lexique de l'anatomie :

« Des noms qui viennent de loin. Les strates du vocabulaire anatomique », R. Distel, H. Mendès, M. Karatchentzeff, Université P. et M. Curie, Paris.

http://www.langue-francaise.org/Articles_Dossiers/etymologie.pdf

Focus

- L'héritage grec est envisagé à la fois **sous l'aspect du vocabulaire**, lexique ancien toujours actif par des créations lexicales constantes et **sous l'aspect de la déontologie**, avec un serment de l'ordre des médecins revu en 2004 lors de la dernière publication du code de déontologie, mais toujours proche du serment d'Hippocrate.
- La séquence s'appuie sur des témoignages authentiques, actuels, propres à susciter l'adhésion d'hellénistes dont beaucoup sont des élèves de série scientifique.
- Les élèves sont invités à prendre du recul par rapport à leur apprentissage du grec, ils ont aussi à se livrer à des recherches lexicales et documentaires, dans leur propre savoir (pour le vocabulaire anatomique, par exemple), puis dans les livres et sur internet.
- Cette séquence peut avantageusement être prolongée par d'autres séquences centrées autour de textes médicaux : l'ostéopathie, par exemple, est une piste intéressante, ou bien l'évolution des pratiques magiques vers la médecine rationnelle (cf. par exemple, le livre très riche de Simon Byl, *De la médecine magique et religieuse à la médecine rationnelle*, Hippocrate, L'Harmattan, 2011)

La séquence en ligne : <http://anne.fillon.free.fr/Grec/Medecine/accueilmedecine.html>

Anne Fillon, Lycée Le Corbusier, Poissy

3. Le Corps et la médecine (Proposition de l'académie de Versailles)

Problématique et objectifs.

Dans notre lycée, la classe d'hellénistes possède une certaine originalité puisqu'elle accueille des élèves de chaque niveau : des Terminales, des Premières et des Secondes. Certains sont même débutants et s'initient donc à lecture du grec en septembre. Comment conjuguer les efforts de chacun ? Comment faire de cette diversité un atout et une motivation supplémentaire pour des élèves qui hésitent à poursuivre l'option jusqu'au bac ? Comment leur donner le goût et l'envie d'apprendre et de transmettre leur intérêt aux plus jeunes ?

Nous disposons de trois heures pour poursuivre deux objectifs très différents :

1. Gérer une grande hétérogénéité et mener à bien des desseins aussi variés que la réussite aux épreuves du baccalauréat, l'approfondissement des connaissances grammaticales et lexicales, la découverte de textes dont la pensée et la syntaxe se révèlent de plus en plus complexes au fil des mois. Il faut donc établir une progression telle que chacun se sente concerné.
2. Motiver ceux qui hésitent parfois à garder au lycée cette option facultative et inviter certains collégiens en Troisième dans les établissements voisins, à nous rejoindre l'année suivante. Il nous faut donc tisser des liens avec les classes du bassin. Nous correspondons et nous échangeons des « arbres étymologiques » avec un collège classé ZEP qui accueille une quinzaine d'hellénistes. Chaque année un thème est retenu.

Cette année, nous avons choisi d'explorer le lexique du corps et de la médecine.

Liens avec les programmes

Le thème du « Corps et de la médecine » permet une transition facile entre les deux grands objets d'étude au programme de Terminale : les interrogations philosophiques abordées en début d'année et celles, plus scientifiques, qui vont désormais nous occuper.

Description de la séquence

Trouver tout d'abord une occasion de travailler et de traduire tous ensemble...

Il nous fallait pour débiter trouver un récit à apprécier ensemble, que le groupe se soude autour d'un texte commun... Les derniers instants de Socrate nous ont offert l'occasion d'approfondir le thème du premier trimestre : la figure du philosophe face à la mort. Grâce à cet extrait du *Phédon* (117 a-118 a), nous avons pu apprécier la sage manière dont le philosophe vit ses derniers instants. Nous avons donc tous traduit ce témoignage. Les Secondes disposaient d'une version bilingue, les Premières bénéficiaient quant à eux de notes nombreuses pour faciliter leur compréhension. Dans ce récit très circonstancié et d'une grande précision, Platon nous conte donc les dernières heures de la vie de son maître. Il est ce narrateur qui évoque de manière très méticuleuse les membres du corps d'où la vie se retire progressivement : Socrate devient incapable de se déplacer, puis inerte. C'est bientôt au tour du cœur (η καρδια) d'être ralenti dans son rythme. Socrate est anesthésié et le champ lexical des sensations foisonne alors : εφαιπτομαι « toucher », αισθανομαι "sentir", ψυχω "refroidir" ou enfin πηγνυμι "se solidifier". Ces verbes font écho aux adjectifs que l'on rencontrera bientôt chez Hippocrate (ψαυω « caresser », θερμof « chaud », ψυχρος « froid », enfin υγρος « humide ») dans sa « Théorie des humeurs » (*Nature de l'homme*, V 1-3). Une première cohérence lexicale s'élabore ainsi peu à peu. Dans ce premier extrait, la mort clinique est signifiée quand le regard (τα ομματα) se fait fixe, quand la bouche (το στομα) ne laisse plus passer le souffle, quand les yeux (τους οφταλμους) ne reflètent plus la vie.

D'un texte à l'autre ...

En guise de comparaison et d'approfondissement, les élèves les plus avertis du groupe vont désormais pouvoir découvrir la prose du « Père de la Médecine » et les Terminales s'essaieront à une traduction orale littérale devant l'ensemble de la classe, en présentant le texte d'Hippocrate qu'ils auront traduit en petits groupes avec certains Premières. Une sorte de tutorat s'instaure dans la classe. Quant aux Secondes et à certains de leurs aînés plus hésitants, ils traduiront deux textes offrant un contrepoint à cette démarche rigoureuse et scientifique. Ils mèneront leur investigation du côté de l'ασκληπιαδης, ce médecin prêtre d'Asclépios susceptible de faire des miracles, à en croire Elien dans ses *Histoires Variées* (« Une guérison grâce au dieu Asclépios »). Cet auteur possède l'avantage de raconter ses anecdotes de manière brève, dans un style concis, parfois lapidaire : préférant les phrases simples aux phrases

complexes, le moraliste parsème aussi son récit de courtes phrases nominales. Les scènes sont visuelles, le quotidien prégnant. Pour ces élèves, c'est un plaisir de traduire un texte simple. Car un constat s'impose en cette fin de premier trimestre : certains Secondes révèlent encore des fragilités de débutants et les Terminales ont des exigences pour que le rythme ne soit pas freiné. Or le style d'Hippocrate est celui d'un homme en recherche : l'observation suit les hypothèses, les séquences phrastiques sont assez longues, plus complexes, parsemées de potentiel et d'éventuels. Le lexique tend vers l'abstraction. La traduction exige et mobilise de nombreuses compétences.

Entre μυθος et λογος.

Bien que traduisant des extraits différents, tous les élèves poursuivent un but commun : celui de comprendre ce qui différencie le discours fondé sur le μυθος de celui qui illustre le λογος. En effet, grâce à ce thème du « Corps et de la médecine », la classe est invitée à s'interroger sur deux termes que tout oppose : le ιατρος (le médecin) de l'ασκληπιαδης (l'asclépiade). Une bonne entrée en matière pour les Secondes qui abordent pour finir le texte de Pausanias (*Description de la Grèce*, XV : le temple d'Asclépios à Epidaure) afin de se figurer le lieu de culte du « dieu-médecin ». Leurs aînés s'attachent pour conclure à définir la ιατρεισις, cette discipline naissante, originale et rigoureuse, si éloignée des pratiques ancestrales des prêtres d'Asclépios. La lecture d'une version du serment d'Hippocrate nourrit leur réflexion.

Construire un arbre de connaissance...

Au mois de janvier, il était temps d'ensemencer la terre pour que notre arbre étymologique puisse voir le jour et qu'il s'orne de feuilles et de mots. Il fallait aussi que les collégiens aient le temps de le découvrir, de se l'approprier et que cet arbre, en ses racines, en son tronc, en ses « ramages », soit une véritable aide, un support pour leur professeur. Voici donc les élèves en quête de mots pour élaborer un arbre, qui fait aussi office de synthèse à la séquence.



(Les élèves à la recherche des racines...)

Corpus de documents.

Premier texte :

L'agonie du corps. Platon, *Phédon* (117 a-118 a). Les derniers instants de Socrate, traduits par toute la classe.

Deuxième texte

Du côté du λογος en Terminale et Première : La science exacte. Hippocrate, *Nature de l'homme*, V 1-3. La théorie des quatre humeurs.

Approfondissement des connaissances archéologiques en Seconde (en lien avec les interrogations scientifiques) : Pausanias, *Description de la Grèce*, XV. Le temple d'Asclépios à Epidaure.

Du côté du $\mu\upsilon\theta\omicron\varsigma$ en Seconde et en Première : La légende et l'anecdote. Elien, *Histoires variées*, Une guérison grâce au dieu Asclépios.

Aspects novateurs

Pourquoi ce thème de la médecine?

Le grec est une langue dite « rare » et ne s'enseigne que dans des effectifs à l'existence ou l'équilibre précaires. Bien souvent, il nous faut le justifier. Grâce à ce thème, des élèves de niveaux très différents vont pouvoir enfin travailler tous ensemble pendant certaines séances. Nous sommes fin novembre quand le projet débute et il est temps que mes élèves goûtent ensemble des textes communs, qu'ils échangent entre eux, qu'ils partagent leurs connaissances et leurs expériences. Va naître alors enfin véritablement cette cohésion de groupe attendue, celle qui est nécessaire pour que les cours profitent à tous. Ce thème va également permettre d'établir assez facilement un lien avec des élèves de Troisième d'un collège voisin. C'est un moyen pour nous de sortir d'une certaine forme d'isolement. Et cette liaison troisième-lycée qui se tisse peu à peu ne s'achève pas là : en mars, les collégiens vont en retour nous offrir un arbre rassemblant à foison des mots appartenant au champ lexical de la tragédie, nous permettant ainsi d'aborder notre dernier objet d'étude de l'année, l'œuvre au programme : *Hécube* d'Euripide. Notre progression annuelle va ainsi pouvoir connaître une nouvelle vitalité. Enfin, à la rentrée suivante, de nouveaux lycéens découvriront dans la classe de grec leur arbre épanoui.

Haude de Roux, Lycée Jacques Monod, Clamart

4. Le sanctuaire d'Asclépios à Epidaure : guérir par le rêve. (proposition de l'académie de Versailles)

Objectifs

- Il s'agit de montrer aux élèves l'importance du grec pour l'apprentissage et la connaissance des disciplines scientifiques, et pour la compréhension du monde actuel. Précisément, il s'agit d'analyser les procédés médicaux utilisés par les Grecs et les Romains, à partir des outils qu'ils possédaient, qui sont sensiblement les mêmes que les nôtres, ce qui permettra de montrer la modernité du monde gréco-romain.
- Il s'agit également d'établir le lien entre les croyances et la guérison, et de voir l'importance de l'état d'esprit du patient dans la guérison. Ce point est essentiel et très actuel : plusieurs élèves sont ou ont été confrontés à la maladie, pour eux-mêmes ou pour des proches.
- Il s'agit aussi de montrer la communauté de pensée qui s'est établie en Europe, d'un point de vue linguistique et culturel, sur les fondements gréco-romains.
- Il s'agit même de revenir sur un thème important pour les adolescents, le rêve, son interprétation, ses significations, ses pouvoirs, la liberté de chacun.
- Il s'agit enfin de rendre les textes accessibles à tous, en les mettant au service d'autres supports, plus visuels (bande dessinée, stèles, reliefs et sculptures en photographie ou vus directement dans les musées), puis en montrant que l'approche des modes de pensées antiques forme la capacité à argumenter, à délibérer et à convaincre.
- La connaissance des mythes et des représentations de l'Antiquité incitera l'élève à développer son imagination.

Liens avec les programmes et niveaux concernés.

- Une telle séquence pourra être abordée en Seconde, en enseignement d'exploration, sur le thème LCA et médecine, en interdisciplinarité notamment avec le professeur de SVT. Elle sera alors abordée de façon très ouverte. Elle s'adressera à tous, hellénistes ou non, scientifiques ou non, et ne nécessitera donc aucun pré-requis. Nous travaillerons sur une version bilingue des textes en exploitant les compétences linguistiques de ceux qui ont déjà pratiqué la langue au collège, et qui pourront apporter leurs savoirs et leurs savoir-faire aux autres. Ce type d'échanges entre eux est bénéfique pour les progrès de tous.
- Cette séquence peut aussi s'adresser aux optionnaires de Seconde, avec lesquels nous travaillerons davantage les bases linguistiques et syntaxiques, dans le cadre d'un questionnement sur « l'homme grec : les pratiques religieuses ». Les élèves seront confrontés à l'altérité : pour les Grecs, l'existence des

dieux et les pratiques religieuses sont inhérentes à la cité et à la vie quotidienne. Cela ouvre une réflexion actuelle sur les croyances et les religions comme ciment de la cité.

- Cette séquence s'inscrit parfaitement dans le cadre du programme de Terminale, puisqu'elle propose une double réflexion sur les interrogations scientifiques, d'une part la médecine, d'autre part le rêve. Dans ce cas, l'approche des textes sera plus linguistique et littéraire, et des extraits figureront sur la liste de baccalauréat des élèves.

Description de la séquence.

Dans un premier temps, les élèves travailleront à partir de la bande dessinée *Les Voyages d'Alix*. A partir de la coupe de la tholos et de la fresque reconstituée, de leur sens de l'observation, de leurs connaissances et de leur imagination, ils essaieront de retrouver l'histoire d'Asclépios, né d'une mortelle condamnée à mourir sur le bûcher, comment il fut sauvé et pourquoi il devint un grand dieu. Ils confronteront ensuite le paragraphe qu'ils auront rédigé avec différentes traductions du texte de Pindare et l'article Asclépios du dictionnaire de Grimal. Cela leur permettra d'interroger le phénomène de la traduction pour élaborer la leur propre, puis de façonner leur version de la légende et de prendre conscience de l'évolution des mythes dans l'imaginaire et en fonction des finalités des auteurs. Nous étudierons différentes statues d'Asclépios à la lumière du mythe. Nous travaillerons aussi plus précisément sur l'art de la fresque, la façon de la réaliser, les avantages et les inconvénients de la fresque à l'époque moderne, seul procédé pictural connu dans l'Antiquité.

Ce prolongement artistique nous servira de transition avec le point suivant : nous aborderons le sanctuaire d'Epidaure, toujours a priori à partir de la bande dessinée. Les élèves pourront s'interroger sur les différents types de plans des temples grecs, faire des recherches pour voir où l'on peut trouver d'autres temples ronds, et se demander pourquoi les deux types coexistent à Epidaure, et plus précisément quelle est l'utilité et la signification de la tholos. Ils découvriront l'importance des divinités chtoniennes à Epidaure, les serpents indissociables d'Asclépios et qui sont actuellement à la base de l'emblème de tous les métiers de la santé, médecine, pharmacie..., et l'importance de la taupe. Etymologiquement, le nom du dieu signifie taupe, et la partie de la tholos creusée dans le sol a le même plan qu'une taupinière, ce qui est extrêmement troublant et que nous ferons découvrir aux élèves. Après avoir étudié en détail les différents éléments qui composent le sanctuaire d'Asclépios à Epidaure (portique d'incubation, temple d'Asclépios, tholos), ils confronteront leurs trouvailles et leurs conclusions avec le texte descriptif de Pausanias. Toutes les connaissances qu'ils auront déjà rassemblées leur permettront de faire le commentaire du texte.

La mise en commun du commentaire du texte de Pausanias permettra de l'enrichir des remarques de tous, et d'amorcer une réflexion sur les pratiques des consultants. A partir des reliefs, des stèles, puis des extraits d'Aristophane, les élèves pourront retracer le parcours et le cheminement des « malades » : après avoir accompli certains rites de purification, ils sont admis dans l'*abaton* (où l'on n'entre pas), appelé aussi *enkoimeterion*, portique d'incubation. Là, ils pratiquent l'incubation, c'est-à-dire qu'ils s'étendent sur le sol, en contact avec la terre porteuse de songes, ils s'endorment ; pendant leur sommeil, le dieu les visitait ; il les guérissait en rêve ; le matin, ils se trouvaient effectivement guéris, ou le dieu leur prescrivait en rêve un traitement médical. En d'autres termes, soit le dieu effectue une guérison miraculeuse, soit il prescrit de longues cures ponctuées de nombreux rêves répartis sur plusieurs nuits. On réfléchit ensemble au vocabulaire utilisé pour désigner les rêves, les songes, dans toutes les langues indo-européennes, et à leur étymologie, afin de montrer aux élèves le lien entre les langues, et par là, le lien entre les pensées des peuples. On a des exemples de ces rêves sur des reliefs, que les élèves pourront analyser, et sur les stèles qui servent d'offrandes. Cela pose la question des ex-voto, actuellement, dans les églises ou sur les lieux de pèlerinage, cela pose aussi la question des pèlerinages eux-mêmes. Enfin, cela permet d'initier les élèves à l'épigraphie, afin de leur montrer l'importance du témoignage écrit, même succinct, les difficultés liées à la gravure sur pierre qui fut à l'origine des textes qui sont actuellement conservés, et afin qu'ils puissent déchiffrer seuls quelques inscriptions qu'ils rencontreront au gré de leurs périple et de leurs découvertes.

L'importance du rêve apparaît aussi dans la lettre d'Hippocrate : le médecin de Cos, mandé par les Abdéritains pour soigner le philosophe Démocrite accusé de folie par ses compatriotes, raconte à son ami Philopoemen, avant son départ, le rêve prémonitoire qui lui a été envoyé par Asclépios et auquel il

accorde beaucoup de crédit. Les élèves entrent bien au cœur de la pensée grecque de l'Antiquité. Les dieux sont partie prenante du cosmos et tout homme les honore, même (et peut-être surtout) les plus grands scientifiques.

Le texte d'Élien nous rappelle clairement que la médecine religieuse constitue le dernier recours pour les malades abandonnés par les médecins. Cela montre également aux élèves que le comportement des hommes face à la maladie n'a pas changé : contrairement au philosophe, l'homme ne se résigne pas à mourir et est prêt à tout tenter pour guérir : recours à la religion, aux médecines alternatives... Cette réflexion est également très actuelle.

Pour clore la séquence, nous emmènerons les élèves au musée pour qu'ils réinvestissent toutes leurs connaissances dans un autre espace, le musée, à d'autres fins, artistiques.

Corpus de documents.

- Pindare, *Troisième Pythique*, v.1-81
- Aristophane, *Ploutos*, v.411, 621, et 659-741
- Pausanias, *Périégèse*, II, 26 et II, 27, 3
- Hippocrate, *Lettres*, XV
- Élien, *Histoire des Animaux*, IX, 33
- Extrait de la bande dessinée *Alix, Le Cheval de Troie*, planche relative au sanctuaire d'Épidaure
- Extrait de la bande dessinée *Les Voyages d'Alix, La Grèce (1)*, Épidaure, pages 26 à 31
- Stèles votives d'Épidaure
- Reliefs fragmentaires provenant du musée archéologique national d'Athènes ou du musée du Pirée

Focus

Le premier aspect innovant consiste à établir les liens manifestes entre le grec et la médecine, à travers l'étude mythologique (rôle essentiel du héros-dieu Asclépios et comment ce fils d'une mortelle et devenu véritablement un dieu), à travers l'étude de l'architecture (du temple au plan quadrangulaire au temple rond, la tholos-mimétique d'une taupinière, pour abriter ce dieu-taureau), de la fresque (peinte à l'intérieur de la tholos), et dans les textes, plus précisément à travers l'étude des rêves et de leur interprétation.

Ainsi, l'élève est plongé dans la culture et l'esprit des Grecs du V^{ème} siècle avant Jésus-Christ au II^{ème} siècle après Jésus-Christ si l'on s'en tient à l'étude des textes, et on peut même remonter au VI^{ème} siècle avant Jésus-Christ si l'on considère l'architecture du lieu et certaines stèles.

Un autre aspect innovant se tient là : il s'agit de travailler à partir de supports variés que l'élève n'a pas l'habitude de rencontrer en classe, comme l'épigraphie, et qui font partie de notre monde actuel : en effet, tout voyageur européen est amené à rencontrer des inscriptions grecques, et il est utile de savoir les déchiffrer. Autre support innovant dans la classe de grec et qui peut être étudié en détail, en lien avec les textes : la bande dessinée, qui permet de visualiser les éléments parfois abstraits dont il est question dans les textes, et d'approfondir la réflexion (concernant la fresque sur le mur intérieur de la tholos par exemple). Différents types d'arts sont abordés dans cette séquence, différents types de textes littéraires également (théâtre, récit de voyage, anecdote, description, lettre...).

Dernier aspect innovant, la méthode choisie : il s'agit de partir des illustrations, planches de bandes dessinées, stèles, reliefs, pour donner corps aux textes. Ainsi, les textes anciens apparaissent à l'élève véritablement comme des auxiliaires, des aides, des outils de connaissances et de compréhension. De plus, la réflexion leur semble beaucoup plus concrète. Enfin, l'élève comprend que la lecture des textes grecs s'effectue à partir et au service de l'environnement culturel. Cela lui montre vraiment l'intérêt des textes anciens pour comprendre le monde moderne.

Enfin, l'élève aura pu se situer dans une histoire gréco-romaine assez large englobant huit siècles, de l'apogée de la Grèce à l'apogée de Rome, il aura pu former sa capacité à argumenter et à délibérer par l'approche des modes de pensée antiques, religieux, artistiques, politiques, et il aura pu développer

ses capacités d'imagination par la connaissance du mythe d'Asclépios, des diverses représentations du dieu et de ses consultants de l'Antiquité à nos jours, et des différentes formes de l'art antique (architecture, peinture, sculpture). Une visite de musée pourra clore ce travail.

Bibliographie / Webographie

Pierre Grimal, *Dictionnaire de la mythologie gréco-romaine*, PUF, 1951.

Jacques Jouanna, *Hippocrate*, Fayard, 1992.

Pierre Lévêque, *Dans les pas des dieux Grecs*, 2003.

Pierre Sineux, « Dormir, rêver, montrer... » *Kentron*, 23, 2007, p. 11-29, archives de la revue en ligne sur le site de l'université de Caen-Basse Normandie, <http://w3.unicaen.fr>

Epidaure, site de l'Unesco, liste du patrimoine mondial : <http://whc.unesco.org>

On peut également se référer à l'article consacré à la médecine de la Grèce antique dans l'encyclopédie Wipedia : <http://fr.wikipedia.org>

Delphine Hassan, groupe de travail de l'académie de Versailles

Résonances pédagogiques – La géographie

5. Le Nil dans le roman grec, *realia* ou *topos* ? (Proposition de l'académie de Versailles)

Objectifs

Montrer les relations entre l'art et la géographie (mélange subtil de détails réels et d'approximations) et donner à l'élève les moyens de se documenter par lui-même et avec méthode.

Permettre à l'élève d'aborder la sculpture comme il apprend à aborder une œuvre littéraire, ou un extrait d'une œuvre littéraire, par une problématique qui interroge sa fonction et réfléchit sur les moyens.

Montrer l'apport constant des voyages et de la connaissance du monde dans le roman des origines au XIXe siècle : apport de connaissances sur des *realia*, appuyées sur des sources documentaires, mais aussi recherche de l'exotisme pour séduire.

Entrées du programme

Seconde : le monde grec, regard et discours ethnographiques

Seconde, Enseignement d'Exploration : formes romanesques grecques

Première : récits et témoignages

Terminale : interrogations scientifiques (géographie, zoologie, techniques)

Présentation de l'action

Préliminaires : Présentation du corpus aux élèves et justification des choix : documents de nature et d'époques différentes : sculptures du XVIIe siècle, extraits d'un roman grec du IIe siècle, extraits de l'œuvre d'un naturaliste romain du Ier siècle et de l'œuvre d'un historien grec du Ve siècle avant J.C.

Première étape : Observation des sculptures. Description méthodique. Hypothèses sur les choix de l'artiste. Recherches des sources et des éléments justifiant les hypothèses (par exemple, dans la statue du Bernin, le Nil se voile la face car ses sources sont mystérieuses ; le bas relief de la statue du jardin des Tuileries présente crocodile et hippopotame comme éléments de la faune « exotique » du Nil). Recherche sur les auteurs et le contexte de la production. Rédaction d'une notice sur chacun d'eux.

Deuxième étape : Lecture des extraits d'Achille Tatius (on peut selon le temps et les objectifs lire un seul, deux ou trois des extraits proposés). Commentaire de la traduction dans les passages proposés avec traduction (la traduction des premières lignes du texte 1, très « géographiques » est particulièrement intéressante à commenter car l'approximation de la traduction a tendance à retirer le caractère « scientifique »). Repérage des éléments « documentaires » et des éléments « littéraires » grâce à une recherche précise et réflexion sur leur interaction.

Troisième étape : Lecture d'un autre extrait d'un roman grec plus tardif et constat de la permanence du thème (Héliodore). Comparaison des moyens. Lecture d'extraits de romans de Jules Verne montrant la permanence du recours à la géographie et à l'ethnographie dans le roman.

Corpus

Deux sculptures :

Fontaine des quatre fleuves, Le Bernin, 1648 – 1651, Rome, Place Navone, détail : le Nil
Photo Anne Fillon



Le Nil, Lorenzo Otton, 1688 – 1692, Paris, Jardin des Tuileries
Photos Anne Fillon



Détail de la frise (hippopotame et crocodile)

Images en format supérieur et mises en page pour impression :

<http://anne.fillon.free.fr/Grec/Geographie/LeNil/LeNilPlaceNavone.html>

<http://anne.fillon.free.fr/Grec/Geographie/LeNil/LeNilTuileries.html>

- Extraits du roman d'**Achille Tatius**, *Leucippée et Clitophon*
 - Texte 1 : Achille Tatius, *Leucippée et Clitophon*, IV, 11 – 12, « Le Nil, θέμα καινόν », Entre excursus paradoxographique et morceau de bravoure.
 - Texte 2 : Achille Tatius, *Leucippée et Clitophon*, IV, 14 : « Le Nil, une arme redoutable », Le Nil, un élément de la narration à part entière.
 - Texte 3. Achille Tatius, *Leucippée et Clitophon*, IV, 19 : « Le crocodile, un animal exotique », Où la réalité scientifique semble céder à l'invention littéraire.

Textes auxquels on peut ajouter

- **Héliodore**, *Les Ethiopiennes* ou *Théagène et Chariclée*, IX, 22 : « Un satrape blasé », où l'Égypte est expliquée aux Grecs par le biais d'un exposé à un Ethiopien peu impressionné car déjà très averti (intérêt du point de vue).

Extraits complets : <http://anne.fillon.free.fr/Grec/Geographie/accueilgeographie.html>

- Extraits d'Hérodote et de Pline

Le court extrait de **Pline** et le passage en gras de l'extrait d'Hérodote trouvent un écho très précis dans le premier passage d'Achille Tatius, se révélant être des sources possibles.

Pline, *Histoire naturelle*, V, 10

Certis tamen diebus auctu magno per totam spatiatum Aegyptum fecundus innatat terrae.

A des jours fixes, il inonde de ses eaux débordées tout le pays, et, couvrant la terre, il la féconde.

Hérodote, II 9, 10, 14, 17

ταύτης ὡν τῆς χώρας τῆς εἰρημένης ἢ πολλή, κατά περ οἱ ἰρέες ἔλεγον, ἐδόκεε καὶ αὐτῷ μοι εἶναι ἐπίκτητος Αἰγυπτίοισι. τῶν γὰρ ὀρέων τῶν εἰρημένων τῶν ὑπὲρ Μέμφιν πόλιν κειμένων τὸ μεταξὺ ἐφαίνετό μοι εἶναι κοτὲ κόλπος θαλάσσης, ὥσπερ γε τὰ περὶ Ἴλιον καὶ Τευθρανίην καὶ Ἐφεσόν τε καὶ Μαιάνδρου πεδίων, ὡς γε εἶναι σμικρὰ ταῦτα μεγάλοισι συμβαλεῖν. τῶν γὰρ ταῦτα τὰ χωρία προσχωσάντων ποταμῶν ἐνὶ τῶν στομάτων τοῦ Νείλου, ἐόντος πενταστόμου, οὐδεὶς αὐτῶν πλήθεος πέρι ἄξιος συμβληθῆναι ἐστί.

La plus grande partie du pays dont je viens de parler est un présent du Nil, comme le dirent les prêtres, et c'est le jugement que j'en portai moi-même. Il me paraissait en effet que toute cette étendue de pays que l'on voit entre ces montagnes, au-dessus de Memphis, était autrefois un bras de mer, comme l'avaient été les environs de Troie, de Teuthranie, d'Éphèse, et la plaine de Méandre, s'il est permis de comparer les petites choses aux grandes ; **car, de tous les fleuves qui ont formé ces pays par leurs alluvions, il n'y en a pas un qui, par l'abondance de ses eaux, mérite d'être comparé à une seule des cinq bouches du Nil.**

Un extrait d'Hérodote (à titre indicatif) ayant pu servir de sources aux sculptures et aux romans :

Sur le site de l'université catholique de Louvain, Hodoi Electronikai, recherche à l'aide de la page : <http://mercure.fltr.ucl.ac.be>

(on choisit, par exemple κροκόδειλος dans la recherche par ordre alphabétique, les occurrences apparaissent chez de nombreux auteurs).

Hérodote, Histoire, II, 68-70

τῶν δὲ κροκόδειλων φύσις ἐστὶ τοιήδε. τοὺς χειμεριωτάτους μῆνας τέσσαρας ἐσθίει οὐδέν, ἐὼν δὲ τετράπουν χερσαῖον καὶ λιμναῖον ἐστί. τίκει μὲν γὰρ ὡς ἐν γῆ καὶ ἐκλέπει, καὶ τὸ πολλὸν τῆς ἡμέρης διατρίβει ἐν τῷ ξηρῷ, τὴν δὲ νύκτα πᾶσαν ἐν τῷ ποταμῷ. θερμότερον γὰρ δὴ ἐστὶ τὸ ὕδωρ τῆς τε αἰθρίας καὶ τῆς δρόσου. (2) πάντων δὲ τῶν ἡμεῖς ἴδμεν θνητῶν τοῦτο ἐξ ἐλαχίστου μέγιστον γίνεται ? [...]

Passons au crocodile et à ses qualités naturelles. Il ne mange point pendant les quatre mois les plus rudes de l'hiver. Quoiqu'il ait quatre pieds, il est néanmoins amphibie. Il pond ses oeufs sur terre, et les y fait éclore. Il passe dans des lieux secs la plus grande partie du jour, et la nuit entière dans le fleuve ; car l'eau en est plus chaude que l'air et la rosée. De tous les animaux que nous connaissons, il n'y en a point qui devienne si grand après avoir été si petit. [...]

Extrait complet : <http://anne.fillon.free.fr/Grec/Geographie/LeNil/Herodotecrocodiles.html>

- Extraits de **Jules Verne** :

Jules Verne, *Le Tour du Monde en Quatre-vingts Jours*, Chapitre X

L'auteur profite du passage de Phileas Fogg en Inde pour donner une description du pays dont les détails ne paraissent guère indispensables à la narration. La dernière phrase et bien d'autres dans l'œuvre, révèlent qu'à l'objectif encyclopédique s'ajoute une visée patriotique

Personne n'ignore que l'Inde ce grand triangle renversé dont la base est au nord et la pointe au sud comprend une superficie de quatorze cent mille milles carrés, sur laquelle est inégalement répandue une population de cent quatre-vingts millions d'habitants. Le gouvernement britannique exerce une domination réelle sur une certaine partie de cet immense pays.

Jules Verne, *Le Tour du Monde en Quatre-vingts Jours*, Chapitre XI

Un peu plus loin, quand il s'intéresse au dressage des éléphants, introduisant un terme indou dans sa description, il semble plutôt être guidé par un souci d'exotisme.

Là, ils se trouvèrent en présence d'un animal, à demi domestiqué, que son propriétaire élevait, non pour en faire une bête de somme, mais une bête de combat. Dans ce but, il avait commencé à modifier le caractère naturellement doux de l'animal, de façon à le conduire graduellement à ce paroxysme de rage appelé « mutsh » dans la langue indoue, et cela, en le nourrissant pendant trois mois de sucre et de beurre. Ce traitement peut paraître impropre à donner un tel résultat, mais il n'en est pas moins employé avec succès par les éleveurs.

Bibliographie (pour le professeur)

- Valérie Faranton, *La Nature et ses Images dans le roman grec*, 2012, éd. L'Harmattan
- L. Plazenet, « Le Nil et son delta dans les romans grecs », *Phoenix*, vol. 49, N°1, 1995 (essai que l'on peut lire sur le site de la Classical Association of Canada, <http://www.jstor.org>)

Pour élargir la réflexion et le travail sur l'image

- Ismérie Boissel, *L'Égypte dans les mosaïques de l'Occident romain : Images et Représentations (de la fin du II^e siècle avant J.-C. au IV^e siècle après J.-C.)*, 1975
 - Théophile Obenga, *Aristote et l'Égypte ancienne*, ANKH, n°2, 1993
- (Les textes d'I. Boissel et de Th. Obenga sont disponibles sur internet)

Sitographie

L'ensemble des articles consacrés à l'Égypte antique sur Canal académie, le site des Académies et de l'Institut de France : <http://www.canalacademie.com>

« L'Invention de la Méditerranée : repères antiques et médiévaux, héritage renaissant », journée d'études organisée par Anca-Cristina Dan et Jean Trinquier, Sorbonne-ENS, Paris, 26-27 octobre 2012 : www.transfers.ens.fr

Des ressources iconographiques sur le site « Terra Antiqua » de Delphine Dumas-Acola, université de Bretagne occidentale consacré au paysage vu et représenté par les Romains et à la géographie romaine <http://terra.antiqua.free.fr>

Focus

- L'élève est invité, tout au long de la séquence, à exercer son esprit critique, en s'appuyant sur des recherches linguistiques (pour la traduction) et documentaires (pour le commentaire).
- Le travail se fait sur des supports variés (on peut les multiplier) et montre à l'élève comment *transposer* des démarches (à d'autres situations, à d'autres disciplines).
- La séquence pourrait être prolongée par une production —littéraire ou plastique (dans ce cas, avec la collaboration du professeur d'arts plastiques)— de chaque élève, dans un esprit d'imitation, suivie d'une démarche semblable à celle de la séquence, mais à partir de la production des élèves.
- Il pourrait être intéressant aussi de travailler ensuite autour du voyage antique et contemporain et de la réflexion sur le monde qu'il induit (la notion de frontière, problématique toujours actuelle —cf. Le magazine bimensuel du *Monde diplomatique* « Manière de voir », n° 128, d'avril-mai 2013, qui titre « Faut-il abolir les frontières ? »).

- Mais aussi une deuxième séquence pourrait s'intéresser au domaine de la zoologie en pointant plus particulièrement un animal du Nil dont on pourrait confronter la représentation à celle de l'article d'une encyclopédie actuelle.

Anne Fillon, Lycée Le Corbusier, Poissy

LCA & DROIT ET GRANDS ENJEUX DU MONDE CONTEMPORAIN

Fondements –

1. Problématique

La proposition de travail qui est présentée ci-après : « Figure du criminel dans quatre discours de Cicéron », s'inscrit dans un contexte culturel et éducatif qui a vu apparaître un nouvel enseignement de terminale : "Droit et grands enjeux du monde contemporain", et qui incite par ailleurs à développer les liens avec l'institution judiciaire. C'est peut-être alors l'occasion pour des latinistes de terminale de se tourner vers Cicéron dont l'œuvre fait fusionner intimement pratique des tribunaux et pratique de l'écriture, et de s'emparer du discours judiciaire cicéronien comme d'un territoire de lectures possibles.

L'étude proposée vise à mettre en résonance quatre discours judiciaires de Cicéron traitant d'affaires criminelles avec un corpus comportant des extraits tirés de ses traités philosophiques ainsi que des textes d'autres auteurs latins questionnant les notions d'intention criminelle, de justice, de loi, de communauté humaine.

Il s'agira d'abord, par le biais de « parcours de lecture » tracés au sein des quatre discours et favorisant la pratique de la lecture cursive, de voir comment la représentation du criminel est mise en œuvre dans ces plaidoyers placés sous le signe d'un puissant cadre juridique, des normes du *regimen morum*, de la rhétorique, de la réflexion politique et philosophique. Ces parcours permettront de jeter un éclairage fort sur la place du droit dans la pensée romaine et serviront de seuil d'entrée au corpus diachronique qui suivra. Il sera loisible alors d'examiner en quoi ces textes anciens, porteurs d'une réflexion sur la criminalité, peuvent entrer en écho avec des préoccupations contemporaines.

Possibilité est donnée aux élèves d'assister à des audiences ou à des procès. Des événements comme les rencontres « Droit, justice et cinéma », ou le festival « Quais du Polar » organisés à Lyon, l'exposition « Crime et châtiment » au Musée d'Orsay à Paris en 2010, rappellent la place centrale et pourtant mal connue qu'occupe le monde judiciaire au cœur de notre société et les liens qu'il entretient avec les différents champs de la réflexion sociale et de la création artistique.

2. Principes et méthodes

Enjeux Culturels

- L'œuvre de Cicéron est en elle-même un enjeu culturel. Caractérisée par une réception exceptionnelle à travers le temps et l'espace, par sa durée, sa fréquence et son extension géographique, cette œuvre n'a cessé au cours des siècles d'exercer un rayonnement fécond dans l'élaboration de différents champs du savoir et de l'action, qu'il s'agisse de la rhétorique, du droit, de la philosophie et de la politique.

Poussé par une conception exigeante de l'éloquence pensée comme art du discours, projet philosophique et vision politique, Cicéron a embrassé toutes les connaissances et les doctrines gréco-romaines disponibles en son temps et a actualisé cet ensemble à travers une œuvre originale composée dans une période troublée qui vit la mort du régime républicain.

L'enjeu est donc de lire Cicéron, non pour sacraliser une intimidante figure d'autorité, mais pour parcourir une œuvre peuplée de notions et de questions ouvrant des perspectives sur le monde contemporain, notamment dans la réflexion sur la criminalité, la sanction, les valeurs collectives.

- Un second enjeu est de montrer que l'un des éléments culturels majeurs qui nourrit l'œuvre de Cicéron est le droit. Les grands jurisconsultes de son temps sont présents dans son œuvre et *Le Oratore* (I, 159) affirme que l'orateur doit avoir parfaitement étudié le droit civil (*perdiscere*) et connaître les lois. Cette exigence s'inscrit dans une culture du droit qui accompagnera toute l'histoire de Rome et s'incarnera dans un livre fondateur, le *Corpus iuris ciuilis*.

- En faisant émerger la figure criminelle, les textes cicéroniens permettent enfin d'appréhender a contrario ce qui définit le corps social et la communauté humaine, et favorisent la réflexion sur le concept fondateur d'*humanitas*.

Enjeux Scientifiques

- Accoutumer les élèves à consulter les sources textuelles, à établir des recoupements entre les œuvres en tenant compte de la chronologie, du contexte et du genre (discours, traité, lettre).
- Par le biais des affaires criminelles traitées par Cicéron, souligner le rôle du droit par l'exemple des « *quaestiones perpetuae* » et des lois portant sur les actes de violence, de meurtre et d'empoisonnement.

Enjeux méthodologiques et pédagogiques

- Percevoir à la fois la distance et la proximité du monde romain.
- Réfléchir à la notion de criminalité, à ses enjeux moraux, sociaux et philosophiques et à son articulation avec le concept d'*humanitas*.
- Acquérir une vision d'ensemble par des parcours de lectures.
- Inciter à la lecture intégrale des discours en présentation bilingue.
- Varier les procédures de traduction.
- Développer, en utilisant la lecture sur écran ou sur texte vidéoprojeté, une lecture cursive du texte latin « par détection », qu'on appellera lecture détective, car prenant appui sur les réseaux lexicaux et notionnels qui maillent le texte.
- Circuler dans les œuvres en apprenant à utiliser, sur le site de la Bibliotheca selecta classica (itineraria electronica), les environnements hypertextes.

Catherine Daumas, IA-IPR, académie de Lyon

Résonances pédagogiques

La figure du criminel dans quatre discours de Cicéron

Objectifs

L'objectif initial consistera à remettre au premier plan ce qui a présidé à la mise en œuvre du discours : **l'affaire criminelle**. Sans laisser croire aux élèves qu'un discours de Cicéron se lit comme un « roman criminel », il s'agira d'identifier avec eux certains invariants : le crime, la victime, le lieu, les circonstances, le mobile et l'agresseur, et d'appréhender le discours à travers sa trame narrative. Ce recentrage sur « l'affaire » facilite l'approche de certains aspects de procédure notamment l'absence de services de police et de ministère public, le cadre juridique, le système accusatoire, le rôle des parties (produire les témoins, faire la démonstration de la preuve).

Il fait surgir en outre une figure récurrente et rendue inquiétante par le savoir-faire rhétorique : celle du criminel.

Quatre discours paraissent particulièrement adaptés à cette lecture : le *Pro Sex. Roscio Amerino* (80 av. J.-C.), le *Pro Cluentio* (66), le *Pro Caelio* (56) et le *Pro Milone* (52).

Dans ces affaires où ses clients sont poursuivis pour parricide, empoisonnement, violences, assassinat, Cicéron contre l'accusation par une opération de retournement (*remotio criminis*) consistant à reconstruire la figure de l'adversaire sous des traits criminels.

On pourra alors observer selon quelles modalités le traitement particulier accordé par l'orateur à la représentation de la figure criminelle dessine les contours d'une typologie comportementale révélatrice.

Cette représentation permettra de dégager des éléments à la fois juridiques et philosophiques de la réflexion cicéronienne sur l'intention criminelle, la préméditation, le rapport à la loi, ouvrant ainsi la voie à la lecture d'extraits des traités, notamment le *De Legibus* (50 av. J.-C.), le *De Natura Deorum* (45), le *De Officiis* (44) et d'établir comment, en définitive, la construction de l'image du criminel, en fournissant un contre-modèle conjuguant cruauté (*crudelitas*), sauvagerie (*immanitas*) et volonté de nuire (*malitia*), permet d'appréhender les enjeux liés à la sauvegarde du corps social et au concept d'*humanitas* formulé par Cicéron. L'ouverture du corpus à d'autres auteurs permettra de préciser ce point, de rendre perceptible la présence essentielle de la pensée juridique au cœur de la culture romaine et de réfléchir au caractère à la fois fondateur et moteur du droit pour penser le monde aujourd'hui.

Liens avec les programmes et niveau(x) concerné(s)

- Cette proposition peut s'inscrire dans l'objet d'étude intitulé « interrogations philosophiques; choix de vie; construction de soi » prévu pour le niveau terminale par le B.O n° 32 du 13 septembre 2007, car elle pose la question des choix de vie, de l'utile et de l'honnête, de la loi et du droit, des passions et du mal. Elle peut aussi être mise en croisement avec l'objet d'études « interrogations politiques » reformulé en « interrogations politiques et juridiques » par l'arrêté du 18 février 2013 modifiant l'arrêté du 24 juillet 2007 fixant les programmes d'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité.

- Elle poursuit le travail entamé en classe de première avec l'entrée du programme en LCA intitulée « La rhétorique - l'orateur et la puissance de la parole : apprentissage de la rhétorique ; parole et liberté ; grands orateurs ».

- Elle renvoie aussi à l'objet d'étude du programme de français en classe de première intitulé « la question de l'Homme dans les genres de l'argumentation du XVI^e siècle à nos jours » - B.O spécial n° 9 du 30 septembre 2010 - qui invite à une réflexion anthropologique.

- Elle permet enfin une mise en résonance avec le nouvel enseignement de terminale proposé en série L "Droit et grands enjeux du monde contemporain" (Bulletin Officiel spécial n° 8 du 13 octobre 2011).

Présentation de l'action

Le corpus (voir 4.2) se compose de textes proposant une réflexion sur le fait criminel et sur la manière dont celui-ci interroge la raison humaine et le corps social. Ce corpus a la particularité d'être précédé et placé sous l'éclairage de quatre affaires judiciaires plaidées par Cicéron (voir 4.1).

Les quatre discours, accompagnés de quelques extraits du docu-fiction britannique *Murder in Rome* (L'affaire Sextus), donnent accès à l'univers judiciaire romain. Le cadre juridique de ces procès relevant des *iudicia publica* permet en effet de rendre sensible la présence du droit et son caractère évolutif à travers l'exemple de la création des tribunaux permanents compétents en matière criminelle, les *quaestiones perpetuae* : *quaestio inter sicarios*, *quaestio de ueneficiis*, *quaestio de ui*, *quaestio de falsis*

Le retour sur la promulgation en 149 de la *lex Calpurnia repetundarum* qui institua le premier tribunal permanent en matière de concussion permet de définir le champ d'application de différentes lois du premier siècle, *Lex Cornelia de sicariis et ueneficiis*, *Lex Plautia de ui*, *Lex Lutatia de ui*, *Lex Pompeia de parricidiis*, *Lex Pompeia de ui* promulguée à l'occasion de l'affaire Milon.

Les discours sont à travailler comme des « affaires » : après avoir clarifié le chef d'accusation (*crimen*) et identifié les parties (avec l'aide, par exemple, pour le *Pro Milone* du commentaire d'Asconius), des parcours de lecture au sein des quatre discours sont proposés, pour voir comment Cicéron procède, dans les parties narratives ou argumentatives et les passages portant sur la *vita ante acta*, à la reconstitution des faits et à l'examen des personnalités (*persona rei*, *persona accusatorum*). Ces parcours sont l'occasion, en répartissant les tâches entre élèves, de lectures pratiquées sous formes variées : lectures

cursives actives menées sur le texte latin par détection des réseaux lexicaux et notionnels, lectures collectives sur le texte vidéoprojeté, lectures en bilingue. Le but étant bien que les élèves parviennent à poursuivre ensuite la lecture complète de ces discours. Il est possible aussi de travailler ceux-ci sur Itinera Electronica en effectuant des recherches dans les listes de vocabulaire, par fréquences et affichages de contextes.

Cette investigation permet de dégager un réseau lexical lié au criminel (*scelus, facinus, flagitium, maleficium, cupiditas, impudentia, impudicitia, improbitas, malitia, perfidia, fraus, mendacium, dissimulatio, simulatio, audacia, uis, crudelitas, immanitas*) auquel s'opposent *pudor, uerecundia, fides, innocentia, probitas, pietas, constantia, grauitas*). En s'appuyant alors sur les normes du *regimen morum*, sur les codes rhétoriques de la *praemunitio*, de la *notatio* et de la *uituperatio*, sur le cadre juridique, on verra se dessiner dans les textes les contours d'une typologie morale et comportementale qui donne corps à la figure hors-norme du criminel, entre convoitise, dissimulation, violence et audace. Figure criminelle monstrueuse dont il est préférable d'expurger la Ville.

La consultation du *Corpus iuris ciuilis* pourra se faire quant à elle, non pas seulement à titre patrimonial mais pour mettre en mouvement une réflexion sur les notions toujours actuelles de préjudice, de violence, d'intention criminelle (*mens rea, animus occidendi*), de légitime défense.

Les constructions oratoires de la représentation du criminel qui a enfreint délibérément la loi recourent la question de la responsabilité individuelle dans les choix que pratique un individu pour organiser sa vie et soulèvent les questions posées par la *malitia* comme volonté délibérée de nuire. Les textes du corpus (extraits de traités philosophiques de Cicéron et Sénèque, récit historique de Tite Live, ou question posée dans une lettre à l'Empereur Trajan par Pline le Jeune) prendront alors un relief juridique plus marqué car ils auront été précédés ou accompagnés par les lectures cursives sur discours.

Corpus de textes et documents

Parcours de lecture au sein des quatre discours de Cicéron.

Les extraits sont de différentes longueurs afin de pratiquer des modes de lecture ou de traduction variés (lecture par détection, lecture cursive en bilingue). Le séquençage s'appuie sur l'édition des Belles Lettres.

Parcours de lecture dans le Pro Sexto Roscio Amerino

Ligne de défense : L'accusation de parricide qui pèse sur Sextus dont le père a été assassiné, est une manœuvre de Chrysogonus à qui profitent le meurtre du père et la condamnation du fils.

1 : une accusation scélérate. 6 : exposition des motifs réels de la partie adverse. 8-15 et 17 : les requérants sont des criminels assimilables à des tueurs (*sicarii*) des gladiateurs, des pillards (*praedones*) 12-13 : cette accusation met en danger la communauté civique. 19 et 97 : preuves liées au meurtre et tirées de la chronologie des faits. 20-21 : exposition de la manœuvre frauduleuse consistant à établir un faux pour inscrire le père post-mortem sur les listes de proscriptions afin de déposséder le fils de ses terres confisquées, mises en vente et rachetées à vil prix par les complices. 26 et 28-29 : projet d'assassinat contre Sextus converti en accusation de parricide. 30 : énumération des actes criminels commis par les trois complices. 38-41 : Sextus n'a pas le profil d'un criminel et ne dispose pas de mobiles. 54 : l'accusation est infondée. 55-57 : rappel de la *loi Remmia* interdisant les fausses accusations faites sciemment, sanctionnées par la marque infamante de la lettre K sur le front. 68 : le parricide, crime absolu. 70-72 : une sanction à la mesure du crime : la peine du sac. 74-75 : impossibilité matérielle pour Sextus d'avoir commis le crime. 84-88 : les vrais coupables sont ceux à qui profite le crime (*cui bono* ?). 133-135 : train de vie luxueux de Chrysogonus. 150 et 154 : la condamnation de Sextus équivaldrait à voir triompher la violence et disparaître toute humanité (*humanitas*).

Parcours de lecture dans le Pro Cluentio :

Ligne de défense : Aulus Cluentius Habitus, confronté depuis des années à la folie criminelle de son beau-père et de sa mère, est innocent des chefs d'accusation portés contre lui : corruption du tribunal lors du procès précédemment intenté contre son beau-père Oppianicus qu'il poursuivait pour tentative d'empoisonnement sur sa personne, et meurtre par empoisonnement de ce même Oppianicus.

18 Sassia, la mère de l'accusé, est l'âme de cette accusation mensongère destinée à le perdre. 26-28 : noces sanglantes entre Oppianicus et Sassia scellées par l'assassinat du mari de Sassia et des trois fils d'Oppianicus nés d'unions précédentes. 30-31 : dans l'affaire qui l'avait précédemment opposé à

Oppianicus, Cluentius n'avait pas besoin de corrompre les juges : Oppianicus était un criminel usant du poison pour hériter de ses proches. Trois meurtres sont relatés, dont celui d'une femme enceinte. 36. Autre crime relaté : assassinat d'un certain Asuvius dans une carrière de sable près de la Porte Esquiline, après établissement d'un faux testament. 40-41 : empoisonnement d'un autre membre de la famille avec falsification du testament. 45 : Oppianicus avait prévu d'empoisonner Cluentius en vue d'hériter de lui après élimination de Sassia. 46-48 : comment cet empoisonnement fut commandité auprès de Caius Fabricius et déjoué. 54 : Oppianicus manifestant la conduite et les signes physiques de la culpabilité. 125 : récapitulation de dix-huit forfaits commis par Oppianicus. 146-147 : évocation de différents types de tribunaux permanents : *inter sicarios* (assassinats), *peculatus* (détournements de fonds publics), de *pecuniis repetundis* (concussion), de *ambitu* (brigue). 148 : précisions sur le tribunal compétent pour les crimes d'empoisonnement (de *ueneno*) et sur la loi afférente (*Lex Cornelia de sicariis et ueneficiis*). 173 : invraisemblances de l'accusation concernant le mode d'administration du poison qui aurait tué Oppianicus. 175 : mort d'Oppianicus pendant son exil prononcé à l'issue du procès précédent, non des suites d'un empoisonnement mais d'une chute de cheval. 176-179 : afin de faire accuser son fils de la mort d'Oppianicus, Sassia soumet ses esclaves à la torture pour extorquer de fausses déclarations. 199 : Sassia incarne la monstruosité et la folie criminelle.

Parcours de lecture dans le Pro Caelio :

Ligne de défense : Caelius, poursuivi en vertu d'une loi promulguée contre les actes de violence publique, est en réalité victime de la vindicte personnelle de son ancienne maîtresse, Clodia, puissante « Médée du Palatin », qui accuse Caelius de lui avoir emprunté l'or qui a payé le meurtre de Dion, ambassadeur d'Égypte, et d'avoir tenté de la faire empoisonner.

1 : les griefs ne correspondent pas à la loi invoquée par l'accusation. 3 et 15-17 : l'accusation est calomnieuse. 12-14 : les liens de Caelius avec Catilina s'expliquent car ce dernier, criminel hors-norme, savait simuler la vertu. 20-22 : la partie adverse recourt aux faux-témoignages. 29-30 et 41-42 : distinction doit être faite entre les vices du temps et la personne de l'accusé. 31-32 : l'instigatrice de l'accusation. 34 : prosopopée avec blâme censorial de Clodia par son aïeul Ap. Claudius Caecus. 49 : le mode de vie de la plaignante lui retire toute crédibilité. 51-53 : si Clodia a prêté l'argent qui a financé le meurtre de l'ambassadeur, elle est complice d'assassinat. 54-55 : un témoignage fiable en faveur de l'accusé. 57-58 : l'accusation de tentative d'empoisonnement (*crimen de ueneno*) ne tient pas. 59-60 : Clodia est soupçonnée d'avoir fait empoisonner son mari. 61 : invraisemblance de la thèse avancée concernant la remise de la boîte contenant le poison. 62-66 : les faits plaident en faveur de l'accusé. 66-68 : accusation sans fondement, témoins sans crédibilité. 70 : rappel de l'enjeu du procès. 78 : l'injustice au forum : un criminel a été récemment acquitté alors que Caelius, innocent, risque d'être condamné.

Parcours de lecture dans le Pro Milone :

Ligne de défense : Clodius était en réalité l'agresseur. L'accusé a tué par légitime défense.

9-11, réflexions juridiques sur la légitime défense. 25-26, intentions criminelles de Clodius. 27-28-29 et 53-54, examen des circonstances. 30 et 54-55, récit de l'agression. 30-31, rappel du point à juger : qui est véritablement l'agresseur ? 32-33, examen des vraisemblances : à qui devait profiter l'agression (*cui bono*) ? 57-58, invalidation des aveux soutirés aux esclaves par la partie adverse. 72-75, portrait moral et vie passée : Clodius le criminel. XXXII, 86-87 : Clodius méritait d'être tué.

Corpus

- Cicéron, *De Natura deorum*, III, 68-69 : la raison humaine peut concevoir le crime.

- Cicéron, *De Officiis*, III, 36-38 : l'acte immoral ne peut être utile ; récit de l'anneau de Gygès.

(En regard, avec traduction, Cic. De Legibus, I, 41).

- Tite-Live, *Ab Urbe condita*, Livre VIII, 18, 4-13 : une affaire de poisons bouleverse l'ordre public.

- Sénèque, *De Clementia*, I, 22-24 : la clémence est plus dissuasive que le châtement.

- Pline le Jeune, *Epistulae*, Livre X, Lettre 97 à Trajan, § 1-5 : quelle procédure suivre face aux chrétiens ?

(En regard, avec traduction, réponse de Trajan, lettre 98).

Textes complémentaires envisageables.

Cic., *De Inventione*, II, 17-18 : distinction entre les actes involontaires et les actes prémédités.

Cic., *Partitiones oratoriae*, 114, traces, empreintes, indices preuves matérielles (signa).

Cic., *De Legibus*, I, 40, la conscience du crime.

Cic., *De Officiis*, II, 51, poursuivre un innocent est criminel, défendre un coupable est conforme à l'humanitas.

Lucrèce, *De Rerum natura*, III, 1011-1023 et 1151-1160, peur des sanctions et remords sont les châtiments du criminel (voir aussi Cic. Pro Sexto Roscio Amerino, 66-67).

Virgile, *Énéide*, VI, vers 548-573, le séjour des criminels (sceleratum limen) aux Enfers.

Tite-Live, *Ab Vrbe condita*, Livre XL, 37, un consul empoisonné par son épouse ?

Sénèque, *Thyeste*, vers 20 à 49, imprécations de Mégère et vers 231 à 269 : Atrée prémédite son crime.

Sénèque, *Médée*, vers 180-202 : Médée, répudiée et poussée à l'exil, refuse d'être considérée comme une criminelle.

Martial, *Livre des spectacles*, VII, la « *damnatio ad bestias* » avec, en regard, *Digeste*, 47, 9, 12 ; *Digeste*, 48. 8.1.3, et scènes de *damnatio ad bestias* (mosaïque de Thysdrus, Sollertiana domus, Musée de El Jem, (Tunisie) ou Mosaïque de Zliten (Musée de Tripoli).

Institutions de Justinien (*Iustiniani institutiones*), Livre I, 1-2.

Digeste, I, 1, 1 et *Digeste* I, 1, 10.

- Prolongements

Domaine grec et romain.

Lysias, *plaidoyer sur le meurtre d'Érathostène*.

Platon, *Des Lois*, Livre IX, 869-87 (crimes d'impiété, atteintes à la sûreté de l'État, homicides).

Pline, *Epistulae*, Livre VI (lettres évoquant des procès).

Réflexion sur le crime et la sanction à l'époque des Lumières.

Montesquieu, *L'Esprit des Lois* (Livre VI, chap. 11 et 15), (1748).

Article Crime dans *l'Encyclopédie* de Diderot & d'Alembert, (1751-1772).

Voltaire, *Traité sur la tolérance*, chap I, (affaire Calas), (1763).

Voltaire, *Dictionnaire philosophique*, article « Certain, certitude » (affaires Martin et Montbailli), (1764).

Cesare Beccaria, *Des délits et des peines*, (1764).

Crime, justice et fiction romanesque au XIX^e siècle.

Thomas de Quincey, *De l'assassinat considéré comme l'un des Beaux Arts* (1827).

Balzac, *L'Auberge Rouge* (1831) ; *La Grande Bretèche* (1831) ; *Une Ténébreuse affaire* (1841).

Barbey d'Aurevilly, « Le Bonheur dans le crime » dans *Les Diaboliques*, (1874).

Villiers de l'Isle-Adam, *Le secret de l'échafaud*, (1883).

Zola, *La Bête Humaine*, (1890).

Romanciers-chroniqueurs judiciaires.

Jean Giono *Notes sur l'affaire Dominici*, suivi de *Essai sur le caractère des personnages*. (1959)

Document audio-visuel

Extraits du docu-fiction *Murder in Rome* (L'Affaire Sextus, 81 avant J.C), docu-fiction britannique, réalisation : Dave Stewart, production : BBC & Discovery Channel, 2005, durée : 50 min.

Documents iconographiques.

- Deux exemples de commande publique.

Pierre-Paul Prud'hon, *La Justice et La Vengeance divine poursuivant le Crime*, 1808, (Musée du Louvre), (réalisé pour la cour criminelle du palais de justice de Paris)

Eugène Delacroix, *Cicéron accuse Verrès devant le peuple romain*, plafond de la Bibliothèque de l'Assemblée Nationale (Coupole III, pendentif 1), Paris, (commande du ministère de l'intérieur en 1838). Le site en ligne de l'Assemblée nationale propose un module interactif pour détailler les cinq coupoles du plafond.

- Autour du crime :

Médée s'apprêtant à tuer ses enfants, fresque de la villa des Dioscures conservée au Musée archéologique de Naples (reliable à la notion d'intention criminelle).

Johann Heinrich Füssli, *Lady Macbeth somnambule*, 1784, Louvre, Paris (reliable à l'idée de remords).

Johann Heinrich Füssli, *Lady Macbeth s'emparant des poignards*, 1766-1812, Coll.Tate, Londres (reliable à la notion de complicité criminelle).

Nicolas-André Monsiau, *Fulvie découvrant à Cicéron la conjuration de Catilina*, 1822, Palais des Beaux Arts, Lille (rappel des Catilinaires).

François-Gabriel de Becdelièvre, *Tête de guillotiné, parricide exécuté au Puy en 1825*, Musée Crozatier, Le Puy en Velay (notion de crime capital).

René Magritte, *L'assassin menacé*, 1927, Coll. MoMA, New-York. (représentation de la figure du criminel).

Autres ressources iconographiques à partir de la présentation détaillée de l'exposition « *Crime et châtement* » (16 mars-27 juin 2010, Musée d'Orsay, Paris) sur le site du musée d'Orsay.

Voir également TDC Crimes et Châtiments, *Textes et documents pour la classe*, Scéren-Musée d'Orsay, 2010.

Focus

- Les « parcours de lecture » :

Ils éclairent le travail sur corpus et favorisent le développement de la lecture cursive d'œuvres intégrales.

- Usage des Tice et investigations textuelles :

Pour se familiariser avec certaines notions que partagent le droit et le corpus cicéronien ou pour tisser des liens avec d'autres œuvres latines, on peut, à l'aide des TICE, apprendre à circuler dans les textes en menant, sur le site de la *Bibliotheca selecta classica* (itineraria electronica), des recherches lexicales et notionnelles par fréquences et affichages de contextes dans les bases de données.

On peut s'appuyer notamment sur les termes « *fraus* », « *malitia* », « *furtim* », « *noctu* », « *clam* » ou sur l'emploi de « *dolo / sciens* » qui souligne l'intention de tromper sciemment. *Dolo sciens* se trouve à l'origine dans une loi archaïque attribuée au roi Numa : « *Si qui(s) hominem, liberum dolo sciens mortui duit, paricidas esto.* »

L'utilisation du verbe scire au participe présent est à comparer avec Plaute, *Asinaria*, v. 562 ; Poenulus, v. 112. Voir aussi Cicéron, Pro Sex. Roscio, 55 ; Pro Cluentio, 129 ; Pro Caelio, 53 ; Pro Plancio, 41 ; Pro Caecina, 71 ; De domo, 105 ; De Haruspium responsis, 38 ; Pro C. Rabirio Post., 24 ; Pro Balbo, 13.

Une analyse portant sur les liens entre dol, fraude et feinte pour définir l'intention de tromper se trouve en *De Officiis*, III, 61. Pour le réemploi parodique de formules du droit liées au dol, voir par exemple Ovide, *Fastes*, 5, vers 680-692.

Ces recherches permettent de replacer le terme en contexte et de créer des situations de lecture exploitables en atelier de traduction.

- Ateliers de traduction.

L'atelier de traduction peut devenir un laboratoire d'initiation juridique en s'exerçant à traduire :

- des formules tirées du *Corpus iuris civilis*, par exemple dans le Digeste : Dig. 48.8.0. *Ad legem corneliam de sicariis et ueneficiis* ; Dig. 48.9.0. *De lege pompeia de parricidiis*.

La locution « *animus occidendi* » se trouve en Dig. 48.8.1.3. La peine du sac prévue pour les parricides est décrite en Dig., 48, 9, 9 ; code théodosien 9,15,1 et code justinien 9,17,1.

- des énoncés à valeur de maximes, par exemple dans Rhétorique à Herennius, IV, 24 (six exemples) ou dans le corpus cicéronien : Cic., *De Natura deorum*, III, 75 : « *est enim malitia uersuta et fallax ratio nocenti* ».

- des citations de formules du droit émaillant le discours : Cic., *Pro Cluentio*, 148, Cic. *De Officiis*, I, 33 (« *summum ius, summa iniuria* ») ; III, 60 (« *de dolo malo* ») ; III, 70 ; Cic., *De Legibus*, III, 6-11 ; III, 74 ; évocations des grands jurisconsultes Mucius Scaeuola Augur et Mucius Scaeuola Pontifex, d'Aquilius Gallus, préteur comme Cicéron en 66 et auteur de la formule sur le mauvais dol (de dolo malo) (*De Oratore*, III, 60), de Trebatius Testa ou de Servius Sulpicius Rufus.

- Enfin, la construction de la figure du criminel passe par des locutions renvoyant au champ du hors-norme, du fléau et de l'inhumain que l'on peut soumettre à l'exercice de traduction. Ainsi dans le *Pro Milone* : « *belua nefaria* » (32) ; « *taeterrima pestis* » (68) ; « *taeterrimus parricidas* » (88) désignent Clodius ; dans le *Pro Cluentio* (41) : « *immanem ac perniciosam bestiam pestemque* » désigne Oppianicus.

Bibliographie et sitographie

Auteurs latins :

Bibliotheca selecta classica <http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/intro.htm>

Autres sites recensés sur <http://www.compitum.fr/ressources/textes-anciens-en-ligne>

Pour accéder en ligne aux textes du Droit romain :

- Lois des XII Tables et *Corpus iuris ciuilis* (en latin) sur le site de la

[Bibliotheca Augustana](http://www.bibliotheca-augustana.de/) :

- The Roman Law Library : <http://webu2.upmf-grenoble.fr/DroitRomain/>

- *Leges Rei publicae*, Gaius, Code Théodosien, Justinien (*Institutiones*, Codex, Digesta) :

<http://www.thelatinlibrary.com/ius.html>

- Livres 47 et 48 du Digeste accessibles en bilingue (traduction française de Henry Hulot, 1803)

[http://ledroitcriminel.free.fr/la legislation criminelle/anciens textes/digeste.htm](http://ledroitcriminel.free.fr/la_legislation_criminelle/anciens_textes/digeste.htm)

- Le « Portail numérique d'histoire du droit » donne accès au *Corpus iuris ciuilis* en présentation bilingue avec la traduction de Henry Hulot : http://www.histoiredudroit.fr/corpus_iuris_ciuilis.html

Il fournit également une sitographie très complète pour accéder aux sources :

http://www.histoiredudroit.fr/sources_historiques_antiquite.html

- « Vinitor » Logiciel interactif de droit romain en ligne conçu par l'Université de Liège et MediaLab :

<http://www.ulg.ac.be/vinitor/>

Il propose notamment 62 brefs textes de droit en bilingue exploitables en ateliers de traduction.

- Lois accompagnées de notices explicatives :

Jean-Louis Ferrary, Philippe Moreau : LEPOR (LEges POpuli Romani), base de données en cours d'élaboration. <http://www.cn-telma.fr/lepor/>.

Conférences-audio en ligne.

- Sur l'actualité de Cicéron, conférence-audio de Clara Auvray-Assayas, sur le site de l'Université de tous les savoirs : <http://www.canal-u.tv>

- Site du ministère de la Justice : La plume et le prétoire, Les écrivains et la Justice : www.justice.gouv.fr

Bibliographie :

Lexique

ROLAND, Henri, *Lexique juridique, expressions latines*, LexisNexis, Coll. Objectif Droit, 2010.

Ouvrages :

Dans la Collection des Universités de France-Les Belles Lettres (collection Budé), lire les notices introductives aux discours, riches d'informations.

BERTRAND-DAGENBACH, Cécile, et al., éd., : *Carcer : prison et privation de liberté dans l'Antiquité classique*, actes du colloque de Strasbourg (5 et 6 décembre 1997), Coll Univ. des sciences humaines de Strasbourg, Paris, De Boccard, 1999.

CANTARELLA Eva, *Les peines de mort en Grèce et à Rome. Origines et fonctions des supplices capitaux dans l'Antiquité classique*, Paris, 2000, Albin Michel.

DAVID, Jean-Michel, *Le patronat judiciaire au dernier siècle de la République romaine*, BEFAR (Bibliothèque de l'École française de Rome), n°277, Rome, 1992.

DUCOS, Michèle, *Les Romains et la loi. Recherches sur les rapports de la philosophie grecque et de la tradition romaine à la fin de la République*, Paris, Les Belles Lettres, 1984.

DUCOS, Michèle, *Rome et le Droit*, Livre de Poche, coll. Références, 1996.

GAUDEMET, Jean, *Les naissances du droit*, Paris, 2006.

GAUGHAN, Judy E., *Murder Was Not a Crime: Homicide and Power in the Roman Republic*, Austin, University of Texas Press, 2009 (nombreux extraits de textes latins).

GUÉRIN, Charles, *Persona: l'élaboration d'une notion rhétorique au I^{er} siècle av. J.-C.*, Vol. 2, théorisation cicéronienne de la persona oratoire. Coll. Textes et traditions, 21, Paris, Vrin, 2011.

OST, François, *Raconter la loi – aux sources de l'imaginaire juridique*. Paris, Odile Jacob, 2004.

RIGGSBY, Andrew M., *Crime and Community in Ciceronian Rome*, Austin, University of Texas Press, 1999.

RIVIÈRE, Yann : *Le cachot et les fers. Détention et coercition à Rome*, Paris, Belin, 2004.

RIVIÈRE, Yann : A paraître : *Le droit criminel romain. Du Lapis Niger au Code Justinien*, éd. Les Belles Lettres (janvier 2014)

SCHIAVONE, Aldo, IUS. *L'invention du droit en occident*, Paris, Belin, 2011.

Articles :

Les articles précédés d'un astérisque sont directement accessibles sur le site Persée, portail de revues scientifiques en sciences humaines : <http://www.persee.fr/web/guest/home>

(*) ACHARD, Guy, « La boîte de Clodia... ou quand les latinistes doivent mener l'enquête. » *Vita Latina*, n°143, 1996. pp. 14-23.

DUCOS, Michèle, « Le criminel à Rome, de la norme à l'interprétation des normes », dans *Crimes et criminels dans la littérature française, actes du colloque international*, 29 nov-1er déc. 1990, C.E.D.I.C, Université Jean Moulin, Lyon, 1991.

(*) DUCOS Michèle, « Pline acteur et témoin des procès dans le livre VI de la Correspondance. », *Vita Latina*, n° 168, 2003, pp. 57-69.

ÉCHALIER, Laure, « Faire de l'adversaire un bandit ; Latro et praedo dans les discours cicéroniens » dans *La Pomme d'Éris. Le conflit et sa représentation dans l'Antiquité*, (MÉNARD Hélène et al., éd.,) Montpellier, Presses Universitaires de la Méditerranée Pulm, Coll. Mondes Anciens, 2012

(*) GUÉRIN Charles. « La construction de la figure de l'adversaire dans le *De signis* de Cicéron », *Vita Latina*, n° 179, 2008, pp. 47-57.

(*) GUILLAUMONT François. « Tragédie, comédie et mime dans le *Pro Caelio* », *Vita Latina*, N°145, 1997. pp. 25-32.

(*) LABRUNA Luigi, « La violence, instrument de lutte politique à la fin de la République », *Dialogues d'histoire ancienne*, Vol. 17, n°1, 1991. pp. 119-137.

(*) LEDENTU, Marie, « Remarques sur les intentions de Cicéron, orateur et consulaire, dans le *Pro Caelio*. », *Vita Latina*, n°177, 2007. pp. 77-86.

MÉNARD, Hélène, « Du "prédateur" à la proie : criminels livrés aux bêtes dans la Rome antique », *Du prédateur, Prédateurs dans tous leurs états. Évolution, Biodiversité, Interactions, Mythes, Symboles*, XXXIe rencontres internationales d'archéologie et d'histoire d'Antibes. Sous la direction de J.-P. Brugal, A. Gardeisen, A. Zucker, Éditions APDCA, Antibes, 2011, p. 503-515.

(*) PAILLER, Jean-Marie « Les matrones romaines et les empoisonnements criminels sous la République », dans *Comptes-rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 131e année, 1, 1987. pp. 111-128.

(*) RIVIÈRE Yann, « Carcer et uincla : la détention publique à Rome (sous la République et le Haut-Empire) », *Mélanges de l'École française de Rome. Antiquité T.* 106, n°2. 1994. pp. 579-652.

RIVIÈRE Yann, « Rome impériale : les délateurs, le prince, le tribunal », dans *Citoyens et Délateurs*, Autrement, 2005, p. 25-37. (Une synthèse au début de l'article sur le système judiciaire tardo-républicain).

(*) THOMAS, Yan, Parricidium, Le père, la famille et la cité (la lex Pompeia et le système des poursuites publiques), Mélanges de l'École française de Rome, Antiquité T. 93, n°2, 1981, pp. 643-715.

(*) THOMAS Yan, « Vitae necisque potestas. Le père, la cité, la mort. » dans Du châtimeut dans la cité. Supplices corporels et peine de mort dans le monde antique. Table ronde de Rome (9-11 novembre 1982). Publications de l'École française de Rome, 79, 1984. pp. 499-548.

THOMAS, Y. : "Se venger au forum, solidarité familiale et procès criminel à Rome (1^o s. av.- 2^os. ap. J.-C.), dans La Vengeance. Vengeance, pouvoirs et idéologies dans quelques civilisations de l'Antiquité, textes réunis par R. Verdier et J.-P Poly, 3 vol., Cujas, Paris, 1984, pp. 65-100.

Claire Mangin, Lycée Lumière, Lyon