

Présentation des communications scientifiques et ateliers

Franck COLOTTE, « Enjeux et perspectives de la lecture des textes latins (et grecs) dans le modèle scolaire luxembourgeois. »

Le système scolaire luxembourgeois, au niveau de l'enseignement secondaire, prévoit, pour la section latine, un minimum de quatre années d'étude du latin correspondant à un volume horaire total de 16, 5¹ heures, et un maximum de six années correspondant à un volume horaire total de 22, 5 heures que sanctionnent les épreuves écrites et orales du baccalauréat. Cet enseignement accorde une place conséquente à l'apprentissage philologique traditionnel fondé sur l'étude d'un grand nombre de structures morphosyntaxiques nécessaires à la bonne intelligence et à la traduction dans un premier temps d'extraits simplifiés, puis de textes originaux de poètes (e.g. : Virgile, Lucrèce, Ovide) et de prosateurs (e.g. : Cicéron, Sénèque, Tacite).

Un des objectifs est donc de former un élève-traducteur capable, soit en s'appuyant sur une série d'aides essentiellement lexicales, soit en utilisant le dictionnaire Gaffiot (en activant, déjà à ce stade, une compétence de lecture) ; de produire une traduction élégante d'un extrait d'environ 150 mots latins. À cela s'ajoute l'indispensable mise en perspective de cet enseignement théorique et raisonné, qui s'appuie sur la contextualisation dia- et synchronique des extraits étudiés. Or, comme bon nombre de systèmes scolaires européens de l'enseignement secondaire - qui lui serviront d'éléments de comparaison, l'enseignement du latin au Luxembourg (qui se fait en langue française) est en proie à des difficultés liées au contexte national multilingue (français - allemand - luxembourgeois), à la mémorisation problématique des déclinaisons, conjugaisons, etc., à la perte de motivation (observable surtout en milieu de cycle) due au déficit d'intérêt que peut présenter l'apprentissage d'une langue dite « morte » (en réalité, ancienne) pour des adolescents dont les centres d'intérêt sont très éloignés des textes et de la pensée antiques. En d'autres termes, « Tite-Live ne fait pas le buzz », comme l'écrit Stéphane Zékian dans sa récente recension de l'ouvrage *Le bon air latin* (Fayard) d'Hubert Aupetit, Adeline Desbois-Ientile et Cécilia Suzzoni, parue dans *La Nouvelle Quinzaine littéraire* (n° 1170 - 1^{er} au 15 avril 2017) !

L'accès au sens d'un texte est essentiel pour assurer une assimilation puis une « digestion » cohérente de ce texte. Fort de sa tradition philologique, l'enseignement luxembourgeois constitue un terreau favorable à la lecture de textes isolés ou de groupements thématiques, c'est-à-dire à la formation également d'un élève-lecteur éclairé et capable de créer un pont avec l'actualité. Il n'en reste pas moins vrai que des stratégies de traduction, de commentaire et de contextualisation doivent être mises en place afin d'assurer non seulement une certaine pérennisation des savoirs (savoir-faire, savoir-être), mais encore d'ancrer le contenu notionnel étudié dans un réseau transdisciplinaire, transhistorique et transmédiatique qui constitue un tremplin privilégié vers l'intégration des textes et de la pensée antique dans le paysage conceptuel et esthétique-émotionnel des élèves.

Notre communication se fixe ainsi comme objectifs de mettre en lumière - sur la base de séquences complètes - les variétés d'approches textuelles pratiquées dans l'enseignement du latin au Luxembourg et de proposer une (méta)-réflexion croisée sur les procédés et ressources didactiques y relatifs. Dans une telle optique, notre exposé s'articulera en trois parties : la première présentera les modalités de fonctionnement de l'enseignement du latin au Luxembourg ; la deuxième détaillera l'articulation existant entre apprentissage morphosyntaxique et approches de textes (de nature, de contenu et d'époque variés) sous-tendues par des ramifications ludico-culturelles stimulantes ; la troisième s'emploiera à

¹ La répartition se fait ainsi : 1^{ère} année : 6 h / semaine ; 2^e : 4,5 h ; 3^e : 3 h ; 4^e : 3 h ; 5^e : 3 h ; 6^e : 3 h.

dresser un inventaire analytique des outils didactiques (numérique, intertextualité, réception, etc.) destinés à favoriser le transfert et la pérennisation des contenus textuels.

Marie PLATON, « L'image comme *medium* pour la lecture cursive des textes en langues anciennes »

Partant du même constat que les organisateurs du *workshop* selon lequel les lacunes grammaticales et lexicales tendaient à oblitérer, chez les élèves du Secondaire comme chez les grands débutants du Troisième cycle, le plaisir spontané de la lecture, nous nous proposons, dans cette communication, de réfléchir à la mise en place de dispositifs pédagogiques associant l'image (fixe et mobile) au texte littéraire de façon à aplanir les difficultés d'ordre linguistique et faciliter ainsi une saisie globale du sens.

Il ne s'agira donc pas ici d'aborder l'image en tant qu'objet esthétique autonome, ni de la réduire à une simple illustration du texte écrit – rôle auquel les manuels scolaires la cantonnent encore trop souvent, mais d'utiliser toutes ses potentialités à la fois sémantiques (aide à la contextualisation et à l'établissement d'un sens) et affectives (la séduction immédiate opérée par le support visuel et les attentes qu'il crée chez le spectateur-lecteur) pour l'intégrer pleinement à un « parcours de lecture », c'est-à-dire un processus de déchiffrement de l'énoncé littéraire et d'appropriation de son contenu par l'apprenant. Ainsi soustraite à sa fonction purement ornementale, l'image acquiert une valeur véritablement heuristique et devient porte d'entrée dans le texte authentique, et non simple prolongement de ce dernier, dans une démarche active qui invite à un va-et-vient constant, un dialogue dynamique entre ces deux supports.

Dans cette perspective, nous nous interrogerons d'abord sur le type d'image le plus apte à remplir cette fonction intermédiaire : du schéma explicatif des lexiques de type « imagier » (dont le précurseur fut l'*Orbis sensualium pictus* de Comenius, imité à l'époque contemporaine par H. Koller, le pédagogue Hans Ørberg ou plus récemment les « Mini-Larousse ») aux grandes œuvres classiques et néo-classiques du patrimoine artistique mondial, nourries de références à la mythologie et à l'histoire antiques, en passant par les images empruntées à la culture populaire (BD, mangas, comics, péplums, séries TV...), il s'agira moins de prendre en compte les qualités techniques ou stylistiques intrinsèques du support iconique, ou encore sa conformité à une norme esthétique établie (hiérarchie des genres), que son aptitude à favoriser la compréhension du texte latin ou grec associé. La sélection de ressources iconographiques que nous proposons à des fins d'exploitation pédagogique privilégiera donc, à ce titre, des œuvres ne présentant pas un trop grand écart par rapport à la source littéraire antique et offrant une certaine univocité.

Cet inventaire sera suivi de la présentation plus détaillée de plusieurs dispositifs didactiques expérimentés en classe de Seconde et de CPGE littéraire (Chartes et Khâgne LSH). Il s'agit d'activités d'association et de repérage, mettant en jeu différents supports visuels :

- Comprendre un extrait d'Apollodore énumérant les douze travaux d'Héraclès en s'appuyant sur un relevé des métopes du temple de Zeus à Olympie (HK Grec débutant).
- À partir de quatre vignettes de la BD *Alcibiade Didascaux* représentant l'épisode fameux du « nœud gordien », reconstituer le récit de Quinte-Curce. (Latin 2nde).
- À partir d'un nuancier et d'un schéma anatomique, repérer les champs lexicaux des couleurs et du corps humain dans le portrait de Leucippè brossé par Achille Tatius. (HK grec débutant).
- Lire une métamorphose d'Ovide en entier et en langue originale, en partant du texte recréé, « intermédiaire » des phylactères de la BD de Rubricastellanus & Martin Frei pour aller ensuite vers le texte authentique versifié (Latin « Chartes 1e année » confirmés et grands débutants).

Anne-Hélène KLINGER-DOLLÉ, Textes latins humanistes et images renaissantes : un *ludus seriosus* pédagogique

Depuis une dizaine d'années, je propose à l'Université de Toulouse Jean-Jaurès un cours sur les Humanistes néo-latins ouvert à des étudiants de master de Lettres classiques, Lettres modernes et Histoire. Ces étudiants ont une connaissance très inégale de la langue latine. Cela m'a amenée à privilégier tous les supports qui associent textes et images. Une place de choix est donnée à la littérature emblématique qui s'invente au XVI^e siècle : les emblèmes d'Alciat bien sûr, mais aussi d'autres auteurs, notamment français, dont les recueils présentent souvent des versions latines et françaises (la *Picta poesis*, en français *Imagination poétique* de Barthélemy Aneau, le *Pegme* de Pierre Coustau), ou italiens (Achille Bocchi et ses monumentales *Questions symboliques*, récemment éditées, traduites et commentées par Anne Rolet). J'intègre également à la réflexion des frontispices et gravures d'ouvrages philosophiques comme le *De sapiente* (Livre du sage) de Charles de Bovelles (auteur sur lequel ont porté mes recherches universitaires, par le biais de la figuration), des œuvres d'imagination recourant à l'image (comme certaines inscriptions fictives du *Songe* de Poliphile de Francesco Colonna, éditées par Martine Furno), les médailles avec devises d'humanistes (Leon Battista Alberti, Jean Second), les portraits d'humanistes accompagnées d'inscriptions (portrait d'Érasme par Dürer de 1526), les marques d'imprimeurs (telle l'ancre et le dauphin d'Alde Manuce), la littérature antiquaire illustrée (ouvrage sur les funérailles antiques de Lilio Gregorio Giraldi par exemple) ou encore les grands textes de l'Antiquité classique illustrés (*Métamorphoses* d'Ovide, éditions de Virgile comprenant les gravures conçues par Sébastian Brant).

La période renaissante, avec le développement du livre illustré et son goût prononcé pour les images symboliques, est particulièrement riche de ce point de vue. La gravure, dans les cas retenus, ne joue pas un simple rôle « d'illustration » certes plaisant, mais dont on pourrait se passer. Je privilégie les cas qui supposent une interaction et des jeux de complémentarité entre texte et image. La gravure suscite le questionnement et place ainsi le lecteur en position de déchiffreur d'énigme. La notion de « jeu sérieux », d'énigme à la fois érudite et plaisante, est d'ailleurs bien souvent à l'arrière-plan de ces œuvres.

Ce corpus présente donc plusieurs intérêts pédagogiques dont je voudrais rendre compte. Il suscite la curiosité, facilite une attitude active de la part des étudiants et séduit d'emblée par sa dimension iconographique. L'intuition permise par les images, assez souvent, soutient l'effort de lecture, en même temps que le texte permet en général d'éclaircir le sens, sans nécessairement saturer l'interprétation. Il reste parfois du « jeu », qui laisse une place à l'imagination symbolique. Ce corpus ouvre aussi les étudiants aux problématiques de réception de l'Antiquité. On peut étudier avec eux de manière visible et concrète les attitudes vis-à-vis de l'antique qui ont sous-tendu ces réalisations mixtes, littéraires et artistiques : imitation, admiration, désir de « restitution », mais aussi transpositions, créations imaginatives ou instrumentalisation idéologique. Il est donc possible, à partir de ce matériau, d'amorcer une réflexion sur les rôles qu'une culture donnée fait jouer à l'Antiquité.

Je me propose de donner un aperçu des richesses de ce corpus et des modalités pédagogiques de son exploitation. Ma participation à ce workshop pourrait être l'occasion de réfléchir à un projet concret de mise à disposition d'outils relevant de ce corpus à l'adresse des collègues du secondaire et/ou du supérieur par le biais d'une publication papier et/ou d'une publication électronique. Un tel travail pourrait gagner à être mené en collaboration avec d'autres universitaires travaillant sur des questions de figuration.

ATELIER 1: Matteo CAPPONI, « LIRE C'EST DIRE : des exercices 'théâtraux' pour favoriser la lecture et la compréhension des textes antiques en langue originale »

L'apport du théâtre à l'école n'est plus à prouver. Philippe Meirieu l'a défini comme « un moyen pédagogique de construction de la personne dans une collectivité, de retour sur

soi et d'ouverture aux autres, de développement individuel et solidaire² ». Il est fréquent aujourd'hui de recourir à la mise en scène et aux exercices théâtraux dans le cadre de l'apprentissage des langues secondes. Mais si le concept semble facilement applicable aux langues vivantes, il va moins de soi lorsqu'il s'agit des langues dites mortes. Pourtant, les textes antiques étaient la plupart du temps oralisés. Le fait de « dire » les phrases pourrait donc constituer une première manière de leur redonner vie, tout en s'en appropriant la structure et le sens.

C'est dans cette perspective que s'inscrit cette contribution. L'auteur, maître-assistant à l'Université de Lausanne et animateur de théâtre, propose trois exercices inspirés aussi bien de la pratique théâtrale que des exercices de rhétorique antique. Il a pu les mettre en pratique dans le cadre d'une formation continue pour enseignants de latin du secondaire 1 (le « collègue » suisse).

Les trois exercices constituent une forme d'approche graduelle : au niveau grammatical, textuel et narratif. Le premier exercice s'inspire de l'usage de la *chreia* en rhétorique : il invite à modifier les cas des substantifs d'une phrase pour obtenir un nouveau sens, burlesque. L'exercice s'achève par la lecture à voix haute des anciennes et nouvelles phrases, en latin puis en traduction.

Le deuxième exercice se fonde sur l'exercice de l'« interprète » : deux élèves lisent en parallèle un texte antique et sa traduction. L'interprète fait comme s'il traduisait au fur et à mesure, en employant les mots de la traduction. On peut également adjoindre un troisième élève, chargé de mimer le contenu du texte antique. Par ailleurs, l'exercice se pratique également dans le sens inverse (français à latin, grec).

Le troisième exercice part d'une petite histoire (fable, anecdote, fait historique...). Les élèves ont pour tâche de repérer les mots et expressions clefs. Ces derniers constituent la trame d'une saynète à travers laquelle les élèves, aidés des gestes, d'une mise en espace, voire d'accessoires, recréent et reracontent l'histoire de base.

L'idée maîtresse de ces propositions est de rendre ludique et créative l'interaction avec le texte. La capacité à jouer avec les énoncés devient le gage d'une appropriation réussie, où « la technique n'est plus fermeture sur une norme mais ouverture sur de multiples possibles », inspirés « de libre turbulence et de fantaisie³ ».

ATELIER 2 : David LOAEC, « Devenir lecteur expert grâce au latin et au cinéma »

Les LCA ont longtemps été axées sur une place prépondérante de la traduction dans la mécanique didactique, au point de monopoliser des heures précieuses et de nuire à l'image des LCA elles-mêmes. Par ailleurs, les compétences de traduction, et donc celles associées à l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire restent figées dans la réitération d'une façon de faire héritée des décennies passées. Les élèves sont donc tiraillés entre deux stratégies : s'accrocher à la grammaire comme à une bouée de sauvetage, ou s'en remettre au petit bonheur pour déchiffrer les textes. Comment faire dans ce cas pour proposer une démarche qui ait du sens pour les élèves et les mène efficacement vers le déchiffrement des textes, donc leur appropriation ?

Une solution possible réside dans l'appui que l'on peut leur donner grâce à des éléments que les élèves maîtrisent déjà, et souvent très bien, puisqu'ils font partie de la culture populaire. Spécifiquement, les structures narratives dont ils sont abreuvés et dont ils sont souvent dépendants pour créer leur propre imaginaire, sont identiques à celles que l'on trouve dans l'antiquité. Ainsi, pour permettre aux élèves d'accéder au sens d'un texte, il est

² MEIRIEU Philippe, « Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir », Cahiers Théâtre-Education 11, Anrat / Actes Sud-Papiers, 2002, p. 35.

³ GROSJEAN Bernard, Dramaturgies de l'atelier-théâtre, Lansman Editeur, 2009, p. 27.

possible de faire une comparaison fructueuse entre les structures narratives qu'ils maîtrisent et celles, voisines, que leur propose l'antiquité.

Grâce à quelques textes choisis et mis en parallèle avec les productions cinématographiques grand public, il est donc possible de préparer un élève à formuler des hypothèses de lecture, préalable nécessaire à la compréhension d'un texte et à sa lecture au sens plein du terme.

Un premier texte pourrait illustrer l'invariant narratif de l'histoire de fantôme : la lettre VII, 27 de Pline le jeune correspond, dans sa structure et dans ses enjeux, à la mise en scène des revenants de *Crimson Peak* (G. del Toro, 2015). Ainsi, délimiter la progression de la relation entre le héros et le revenant permet de forger une représentation opérationnelle pour la lecture du texte source. L'analyse du texte après comparaison / lecture / traduction permet de mettre en évidence les raisons de ces choix narratifs et pourquoi ils sont contraints, ce qui ouvre l'élève sur une compétence de lecture experte à la fois dans la littérature, même en latin, et au cinéma.

Le deuxième texte montre la mise en scène de toute situation de siège au cinéma, elle correspond notamment à la mise en scène de scènes de guerre. Par exemple, la comparaison du même type que la première entre la mort d'Hannibal relatée par Cornelius Nepos (vie des grands capitaines, Hannibal, XII) correspond, à quelques variables techniques et culturelles près, à la mise en scène de la situation de siège dans *Piège de Cristal* (J. Mc Tiernan, 1988), ou *Assaut sur le central 13* (J. F. Richet, 2005). L'analyse de ces trois variations permet en outre d'aborder des objectifs culturels spécifiques.

Ainsi, par l'intermédiaire de quelques comparaisons, les élèves ont accès au sens d'un texte latin, qu'ils ont étudié de différentes manières, et sont capables de reconnaître les invariants narratifs de quelques situations, voire d'en définir d'autres. Par ailleurs, leur compétence de lecteur, donc de traducteur, est améliorée, puisqu'ils sont capables d'anticiper ces invariants et de sélectionner des hypothèses probables dans le développement d'un texte.

Objectif de l'atelier : sur proposition d'un ou de plusieurs textes, essayer tout d'abord de dégager les éléments de la structure narrative et de trouver des transpositions dans le cinéma, les séries télévisées ou la littérature contemporaines. En deuxième lieu, il s'agit de dresser la liste des éléments culturels spécifiques au texte qui dénotent un objectif culturel exploitable en classe, selon les Objets d'études, les demandes des élèves et leur niveau.

Modalités :

Étape 1 : chaque groupe possède un exemplaire de texte latin, accompagné soit de sa traduction, soit d'un appareil facilitant sa compréhension. Le premier temps est dédié à l'explication de la démarche, et à l'explicitation des attentes des participants.

Étape 2 : dans un second temps, le groupe travaille sur l'analyse du texte du point de vue narratif et culturel, puis il essaie de remplir le tableau suivant, qui pourra servir à la mise en commun des travaux :

Structure narrative du texte	Objectifs culturels associés	Transpositions contemporaines.

Étape 3 : dans un dernier temps avant la mise en commun, chaque groupe propose une démarche pour aider l'élève à s'appropriier le texte et ses contenus narratifs ainsi que culturels. Cela peut passer par l'étude d'un champ lexical, la transposition graphique de la structure narrative, un story-board, l'explicitation d'une démarche argumentative, l'explicitation des sous-entendus culturels antiques et contemporains...

Étape 4 : la mise en commun des éléments se fait par l'intermédiaire d'un vidéoprojecteur, par le rapporteur du groupe concerné. Ce dernier est invité à proposer l'analyse du groupe, sa démarche et ses objectifs. Les autres groupes sont invités à faire des propositions constructives qui aménagent ou complètent les propositions.

ATELIER 3 : Jean-François THOMAS, « Apports de la sémantique latine dans l'acquisition du vocabulaire et dans la pratique de la lecture »

L'objectif est de rechercher comment les avancées de la linguistique peuvent aider dans l'apprentissage de la langue et dans l'approche des textes pour en construire une lecture cohérente. L'accent sera mis sur la sémantique à travers quatre phénomènes majeurs, la suffixation, la préverbalisation, la polysémie et la synonymie. Il n'est pas indifférent que le même suffixe *-ter* se trouve dans *alter*, *inter*, *dexter* et le comparatif grec. Une analyse de *prae-* et de *pro-*, au-delà des traductions par « avant, en avant de, à l'avant de », rend compte des séries (*praecedere*, *procedere*), jusqu'à la distinction entre la *praescientia* et la *providentia* divines. L'on peut s'interroger sur l'unité du sémantisme de *colere* (« habiter », « cultiver », « pratiquer », « honorer »), d'autant qu'il est à la base d'un groupe morpho-sémantique unissant *cultus* et *cultura*. Enfin, il n'est peut-être pas sans intérêt de noter que les verbes exprimant le fait de se tromper ont une certaine synonymie et ont comme point commun d'exprimer à la base l'idée de déviance. Ces quelques exemples n'ont d'autre but que de montrer trois choses. Les niveaux morphologique et sémantique sont étroitement liés, si bien que dans un lexème le repérage d'un ou de plusieurs morphèmes aide à la compréhension des sens. La mise en parallèle de polysèmes invite à réfléchir sur les relations récurrentes qui unissent les sens (métonymie, métaphore, extension, restriction de sens, etc.), en même temps que certaines filiations résistent et n'en sont que plus originales par les problèmes qu'elles posent. L'on gagne enfin à sortir les termes de l'isolement des listes pour les faire fonctionner en réseaux et les comparer. Le travail s'appuie sur des textes et des séries d'exemples. Le lexique ne va pas de soi et une prise de recul avec quelques questions simples mais centrales est de nature à susciter une curiosité stimulante.

Frédéric DEWEZ, « La carte mentale augmentée comme aide à la lecture, à l'appréhension et à la compréhension d'un texte »

La version est un exercice complexe pour les élèves et pose la question pour les enseignants de l'exercer efficacement. Il faut alors se demander quelles capacités et aptitudes on attend des élèves au travers de cet exercice.

Nous dirions que la version peut se concevoir comme un travail de transcodage ou de transposition morphologique (conception linguistique) comme un travail de compréhension, d'appréhension du sens d'un texte source et de sa réexpression dans une langue cible (approche interprétative). Concrètement, on peut dire que traduire, c'est opérer une série de transformations intertextuelles et interlinguistiques pour établir des rapports sémiotiques entre un texte source et un texte cible au travers d'unités fonctionnelles, sémantiques, dialectiques et prosodiques. L'objectif final est d'obtenir une équivalence, résultat de la relation qui existe entre les unités de sens.

La transposition linguistique d'une langue à une autre est assez aisée quand il s'agit de deux langues très proches ou que la transposition s'opère entre textes de deux genres semblables mais elle est difficile quand il faut décontextualiser l'objet de la transposition.

L'approche interprétative est centrée au tour de trois axes : comprendre pour traduire, déverbaliser l'original et réexprimer l'image référentielle dans la langue cible.

La carte mentale, comme moyen d'appréhension du sens et comme aide à la traduction est un outil facilitateur de cette approche interprétative, au service d'un processus bien déterminé. Les choix effectués n'auront pour seul but que de servir les objectifs pédagogiques poursuivis par l'enseignant. La construction de la carte se fera au cours de l'activité et en est le cœur même. C'est alors à l'aide de la carte que se construiront les apprentissages à la compréhension, à la traduction et à l'interprétation d'un extrait de texte.

Avec le numérique de nouvelles possibilités sont rendues disponibles : l'espace de « rédaction » devient infini et permet d'accéder à de nouvelles fonctionnalités : ouvertures et fermetures de branches, ajouts de médias, liens, fichiers, notes... Par ailleurs, les ajouts, suppressions, modifications, réorganisations des idées les unes par rapport aux autres sont

aisés (simple « cliqué-glissé »). Le stockage, le partage et la collaboration sont grandement facilités.

En interaction avec les participants, à partir de différents extraits de textes latins et grecs, nous montrerons comment se servir d'une carte mentale pour appréhender le sens d'un texte, dégager le sens par une analyse sur cinq plans (sémantique, lexicale, syntaxique, grammaticale, stylistique) travailler les unités fonctionnelles et sémantiques équivalentes, réorganiser les connaissances, les classer et les hiérarchiser.

Clara DANIEL, « De la version littérale à la traduction littéraire : mieux traduire pour mieux lire les textes antiques »

Dans l'enseignement des langues anciennes, la version est sans doute l'outil le plus répandu, du secondaire à l'université. Pourtant, lorsqu'on est face à des copies de latinistes d'un niveau de licence 3, il semble difficile de défendre la réussite de cette pratique. Du faux sens au pur non-sens, la traduction devient la trace d'une incompréhension globale du texte d'origine. Pourtant, le problème n'est pas l'outil de traduction en lui-même, mais la façon dont il est utilisé. Alors qu'aujourd'hui, l'enseignement des langues modernes commence à tirer parti de la discipline récente de la traductologie (*Translation Studies*), les lettres classiques, en France du moins, ne semblent pas avoir réussi la transition vers une autre méthodologie de la traduction : la version reste principalement un exercice technique, envisagé comme la validation d'une compréhension grammaticale. De ce fait, le texte, sans être perçu dans sa dimension de littéarité unique, devient prétexte à l'apprentissage de faits linguistiques généraux. Et la traduction, instrument de sanction des connaissances (la version reste d'ailleurs l'épreuve de validation du semestre), devient une véritable punition pour des étudiants en difficulté croissante.

Or, un des apports de la traductologie est précisément d'avoir révélé la parenté de trois pratiques littéraires, qui peuvent être envisagées comme indissociables : lire, interpréter, traduire. Ainsi, si « lire n'est pas traduire », traduire mieux, traduire autrement, en étant sensible à la richesse du texte en langue ancienne, peut en fait se révéler un acte de lecture fructueux. Afin de renouveler la lecture des textes anciens en langue originale, je propose donc, paradoxalement, de renouveler leur méthode de traduction. L'idée est de percevoir l'acte de traduire comme un véritable acte d'écriture littéraire et, ce faisant, de revaloriser aussi l'acte de lecture. En passant d'une conception de la version comme traduction-compréhension à celle de la version comme traduction-écriture, l'étudiant sera contraint d'être dans un va-et-vient constant entre (bien) écrire et (bien) lire.

Dans cette perspective, afin d'aborder l'exercice de la traduction littéraire, il est nécessaire de fournir aux étudiants une version littérale d'appui pour accompagner le texte ancien, c'est-à-dire de leur donner d'avance le travail qu'on leur demande d'atteindre habituellement. Une présentation bilingue (« juxtalinéaire », soit une version basique souvent peu convenable pour la langue française) offre un double avantage : pour l'enseignant, cette pratique avec support permet d'aborder des textes variés, jugés difficiles ou hors de portée ; pour l'élève, cette forme de soutien l'aide à dépasser la sensation de panique ou de blocage qu'il peut éprouver face à « l'étrangeté langagière ». Le but est alors de diriger la lecture du texte, via une retraduction personnelle, vers trois niveaux de compréhension : la compréhension grammaticale (le seul niveau visé par la version traditionnelle) ; la compréhension du système littéraire et esthétique (réseaux lexicaux, niveaux de langue, figures poétiques, etc.) ; la compréhension des enjeux du texte (culturels, politiques, philosophiques, etc.).

Je présenterai comme exemple un atelier de lecture-traduction autour d'un extrait d'une pièce de Plaute. Le but de cet atelier, qui pourrait être utilisé du collège à l'université, sera de transformer les élèves en véritables traducteurs littéraires. A partir d'une présentation bilingue, ils devront arriver à une adaptation contemporaine personnelle qui restituerait au maximum les problématiques du passage (la dimension comique, la vivacité

du dialogue de théâtre, la valeur poétique, les références culturelles, etc.). Pratique d'écriture à la fois ludique et créative, il s'agit donc in fine de faire valoir, par le détour de la traduction, une lecture approfondie du texte original.

Marie-Ange JULIA, De la littéralité à la littérarité : comment l'ordre des mots peut-il servir à structurer l'information ?

Dans le cadre d'une lecture facilitée de textes authentiques, nous formons le dessein de partager notre expérience nourrie par une vingtaine d'années d'enseignement, devant des latinistes et hellénistes grands débutants au Lycée Henri IV, ou, auparavant, devant des collégiens. L'approche des textes que nous proposons est articulée autour de trois grands axes.

Le premier concerne la thématique du texte. Par divers exemples, nous montrerons le programme que nous suivons souvent pour parvenir à faire lire rapidement : des textes d'abord présentant des points culturels communs et forts entre l'Antiquité et le monde moderne ; puis des textes décalés (pour dérouter l'élève et l'amener à trouver un sens au-delà du non-sens) ; enfin des textes offrant des passerelles entre plusieurs mondes (littéraires, linguistiques, philosophiques, etc.).

Le second axe repose sur un objectif : ne pas chercher le sens, voire un sens, mais se laisser porter par l'information telle qu'elle se déroule dans la linéarité d'un énoncé. La lecture orale tend à mettre en valeur les articulations des phrases, puis l'élève s'attache à suivre l'information au fur et à mesure qu'il la découvre. Notre exemple de prédilection est le vers prononcé par la parasite plautinien *Peniculus* : *mensam, quando edo, detergeo* « la table [ce qui intéresse avant tout le parasite], quand je mange, je la nettoie », ce qui ne signifie pas « quand je mange, je nettoie la table ». Grâce au numérique, il est facile de modifier l'ordre des mots et d'illustrer ainsi les sens différents qui apparaissent au cours de la modification.

Le troisième axe offre le plaisir de construire un sens global et de tirer profit de l'approche littérale pour élaborer le commentaire. En jouant sur les différents sens induits par la littéralité, on peut parvenir à éveiller l'esprit critique des élèves et susciter leur curiosité à l'égard de jeux auxquels ils se livrent parfois sans le savoir dans leur pratique quotidienne du français.

Magdeleine CLO-SAUNIER et Lauriane GANDON, « Le partage du sens : pratiques collaboratives en LCA »

Notre communication souhaite aborder les problématiques liées aux mises en place des méthodes collaboratives dans l'enseignement/apprentissage des LCA au lycée et dans le premier cycle de l'enseignement supérieur : traductions collaboratives, approches par problèmes de corpus littéraires antiques, réalisation en latin de projets analytiques centrés sur les textes, utilisation des méthodes dites de « la classe inversée ».

L'apprentissage collaboratif de la lecture de textes anciens est une réponse à deux problèmes auxquels nous faisons face dans notre milieu d'enseignement. D'abord, un problème structurel important : les horaires sont réduits au lycée comme à l'université (réduction des horaires par rapport aux recommandations ministérielles en seconde et 48h d'enseignement linguistique pour une année de licence, 24h pour un enseignement optionnel suivi sur un semestre, de littérature ancienne par exemple). Le temps en classe est donc court et il nous a paru essentiel d'exploiter au maximum le temps « hors classe », avec du travail individuel à la maison motivant, ayant recours essentiellement aux TICE. Mais le plus grand problème auquel nous faisons face est celui de l'hétérogénéité du public au sein des groupes (grands débutants et avancés en latin 2nde pour une progression commune, spécialistes et non spécialistes dans un même cours en licence, mais aussi niveaux 1, 2 et 3 dans un cours commun avec des progressions différenciées) et nous avons mis en place les projets collaboratifs pour pallier cette difficulté, présente à tous les niveaux d'enseignement.

Pour répondre à la fois au problème de temps et à cette très grande hétérogénéité, nous avons fait le choix de travailler dans un premier temps sur la différenciation des contenus en fonction des niveaux et des objectifs de chaque élève et étudiant au sein d'un même groupe-classe. Pour harmoniser la lecture des textes anciens, il faut que les compétences de chacun puissent être bénéfiques aux autres, dans une optique d'amélioration des processus d'apprentissage. L'apport des connaissances est délégué au groupe de pairs et permet une meilleure assimilation par l'ensemble des étudiants. L'autonomisation d'un groupe de travail sur certains textes permet d'aboutir à une compréhension plus fine et plus personnelle des textes anciens, qu'ils soient lus dans leur version originale (en latin ou en grec) ou dans leur traduction – et si c'est dans leur traduction, que les enjeux stylistiques liés à la traduction d'un texte ancien soient appréhendés dans leur ensemble. D'autre part, nous avons travaillé les textes avec nos élèves et étudiants en utilisant les méthodes d'approche par projets, qui se sont révélées très fructueuses puisque les réalisations collaboratives dans le cadre des projets sont très motivantes pour les apprenants.

Lors de cette communication, nous présenterons plusieurs expériences collaboratives menées en classes de différents niveaux (latin lycée, latin L1 débutants, latin avancés (L2 et L3), grec en licence, littérature grecque et cours optionnels) : un projet intermédial mené en classe de seconde (création d'un reportage en latin), des exercices de traduction collaborative pour latin niveaux 1 à 3, des projets d'ensemble en littérature grecque sur textes traduits en L2, les méthodes de classes inversées pour l'approche des textes pour des non-spécialistes de niveau L3.

À l'aide des résultats obtenus dans nos différentes expérimentations, nous essaierons d'établir des conclusions sur l'utilité des approches collaboratives par projets pour la connaissance et la compréhension des textes littéraires antiques.