

## CR du séminaire Antiquité en dialogue, séance du 23 novembre 2019.

### I) Isabelle Callizot (collège Les oliviers, Nîmes) : « Latinistes grands débutants et traduction : développer des stratégies face au texte inconnu. »

Observations qui portent sur le public de 5<sup>e</sup> ; IC travaille avec de bons effectifs, qui ont augmenté depuis son arrivée dans le collège ; actuellement 2 groupes en 5<sup>e</sup>, d'une vingtaine d'élèves, avec 2h d'enseignement par semaine.

IC intervient sur la traduction parce que l'exercice pose une problématique névralgique ; les textes officiels préconisent l'étude de textes authentiques ; la traduction constitue l'occasion de travailler sur différentes compétences pointées par les programmes : aider l'élève à développer des stratégies, faire des inférences (demandé aussi en français), avec l'idée de compréhension globale, pour habituer les élèves à formuler des hypothèses de lecture. L'objectif est de construire l'autonomie des élèves, en les aidant à entrer sans appréhension dans un texte étranger.

IC a décidé de travailler essentiellement sur la compétence « compréhension globale » - les autres compétences liées à la traduction s'avérant assez compliquées pour des élèves de 5<sup>e</sup>. Le travail d'approche se découpe en 3 phases, en mobilisant des exercices de type différent : 1/ travail sur texte authentique ; 2/ travail sur texte réécrit ; 3/ retour au texte authentique.

Explications fournies à partir des documents de travail (fournis en annexe) destinés à des 5<sup>e</sup> :

#### 1/ Document sur *Énéide*, Éliissa-Didon, Énée (document donné en annexe 1).

➤ Nécessité d'ancrer le texte, d'où la carte pour identifier Tyr ; important pour comprendre le trajet d'Éliissa. Les élèves n'ont de fait plus beaucoup de conscience spatiale ni temporelle : cette représentation matérialisée du trajet de Didon leur sert aussi à ancrer l'histoire.

➤ Travail orienté sur la lecture d'une image ; BD qu'on trouve en ligne facilement, en intégralité ; le texte reprend Virgile, avec quelques coupes. Avec ce document, l'élève est invité à faire un va et vient constant entre ce qu'il comprend (indices textuels et contextuels donnés) et ce qu'il ne comprend pas (la totalité du texte latin) ; or les questions qui accompagnent le document portent justement sur ce texte latin. Les élèves vont donc émettre des hypothèses en s'aidant de l'image et du texte. Afin de faciliter l'approche, le texte latin est lu au préalable par l'enseignante, pour aider à la compréhension, par l'intonation et le découpage syntaxique oral. En relecture personnelle, les élèves repèrent facilement les termes-clefs *furor*, *ferro*, *malus*. L'enseignant guide, et les concertations entre élèves aussi, pour écarter les hypothèses irrecevables - par exemple quand ils pensent que Sychée est une femme (appui : un arbre généalogique). En confrontant ces éléments, les élèves comprennent dans les grands lignes qu'un personnage est furieux, que le mari est assassiné, que Didon est amoureuse, et qu'elle a appris les faits passés, soit l'assassinat de son mari, grâce au fantôme de ce dernier. Pour mener à bout leur travail de compréhension, les élèves doivent écrire en français le résumé de ce qu'ils ont compris. Ce type de séance fonctionne bien pour lancer le travail en lecture autonome ; en outre, pour la langue, cela leur permet de se rendre compte que les mots changent en fonction de leur place dans la phrase. Même type de travail avec des vignettes proposées sur Énée débarquant à Carthage.

➤ 2<sup>e</sup> phase du travail = réécriture ; ce type de travail permet de reprendre les mots vus, de les manipuler, donc de se les approprier (morphologie et syntaxe). Il ne s'agit pas de tout traduire, mais de répondre à des questions essentielles sur le texte. Déroulé du travail : travaillent toujours seuls dans un premier temps, puis confrontent leurs réponses pour les

finaliser en groupe, ce qui permet de réduire les hypothèses fausses. Questions essentielles : où se déroulent les faits ; qui sont les protagonistes ; repérer les verbes pour dire ce que font les personnages ; déterminer enfin de quoi on parle dans le passage. Pour mener ce travail, les élèves peuvent demander jusqu'à 4 mots de vocabulaire maximum, par groupe de 3 ou 4 élèves. Le choix est compliqué pour eux, ils ne savent pas d'abord comment demander des mots utiles, et « gâchent » leurs mots (par ex. demandent *nam*). L'idée, c'est qu'ils adoptent une stratégie utile, en déblayant leur compréhension et en mettant en commun leurs connaissances, pour ne plus demander que les mots essentiels. Ils prennent ainsi conscience que demander un verbe permet de les débloquent beaucoup, au contraire d'une coordination par ex. ; de même, qu'ils ont plus d'intérêt à s'intéresser à la phrase dans sa globalité. Ensuite, ils arrivent au final à traduire le texte réécrit.

➤ Lors de la 3<sup>e</sup> phase, les élèves doivent écrire un bilan, de 4 phrases, avec l'appui du texte précédent. À ce stade, ils commencent à comprendre le système des cas, même si le professeur n'en a pas encore formellement parlé, sinon pour leur faire remarquer que le même mot sujet = a / cod = am. Ils procèdent individuellement à ce travail, et ensuite peuvent échanger, mais doivent écrire au moins 2 phrases tous seuls. La seule contrainte est de ne pas écrire une phrase qui soit exactement celle du texte.

➤ Dernière phase = retour au texte authentique, mais en traduction ; or le discours de Didon à sa sœur Anne est plein de mots compliqués en français, ils sont arrêtés partout. Finalement, le texte français leur paraît presque plus difficile à comprendre que le texte latin simplifié sur lequel ils ont travaillé. Pour baliser la lecture, passer par les mêmes questions que pour le texte latin : les protagonistes, où, les actions, le sujet – mais ne pas s'arrêter à chaque mot qui pose problème.

## **2/ Autre exemple = l'enlèvement des Sabines (support donné en annexe 2).**

1. Mise en contexte (texte français réécrit, car traduction initiale difficile).  
2. Passages en latin, deux lignes et deux questions = 1. Qui vient aux jeux ; 2. Quel peuple est mis en évidence par l'auteur. Les élèves repèrent assez facilement que les Sabins se voient consacrer une phrase à eux seuls.

3. Autre passage en latin = plus dur, avec question 3. Que font les Romains ? 4. Pourquoi Romulus a organisé ces jeux ? sont embêtés par le mot *juventus*, par ex (foot ?) ; ont le droit de demander 3 mots. Cela reste difficile parce qu'il y a certains mots qu'ils ne connaissent pas en français, comme rapt. Ils ont donc le droit de demander des indices supplémentaires – comme une carte avec le nom des peuples, ou le tableau de David, sans donner le titre. Munis de ces indices, ils finissent par répondre, en relevant l'essentiel : la violence de l'acte/ l'identité des victimes/ l'idée que c'est un crime bien préparé ; le relevé des indices se fait par système de couleurs correspondantes, pour classer les informations. Puis doivent écrire des phrases de bilan, avec contrainte = ils doivent savoir traduire leurs phrases, même si ne sont pas capables de les analyser en termes de correspondances cas-fonctions. Ils peuvent n'en faire qu'une ou deux, et se les échangent ; c'est un travail qu'ils apprécient.

4. Revenir pour finir au texte authentique, par exemple avec un texte mélangé, en les faisant manipuler pour rétablir le bon ordre, aidés de la traduction (cf. **annexe 3**). Contrairement à ce qu'on pourrait penser, les élèves ont trouvé que l'exercice était trop facile (autonomie aussi dans le repérage des indices de compréhension).

Bilan = ce sont des élèves qui aiment traduire, qui aiment l'idée de l'enquête à résoudre avec un sens global à chercher, qui sont heureux de travailler ensemble, de tâtonner et d'avancer même en se trompant et reprenant. L'objectif est de leur faire acquérir les réflexes du traducteur, en mettant en place des stratégies d'efficacité - par exemple aussi les amener à réfléchir à ce qui leur a fait perdre du temps. Pour soutenir l'apprentissage de la langue et des notions culturelles, ils ont aussi toutes les semaines des activités sur learning apps. Cela participe de

l'imprégnation : ils font ces exercices chez eux, IC à chaque début d'heure montre le résultat, et ce travail est intégré à l'évaluation par compétences.

Le discours purement grammatical intervient après : cf. fiche complémentaire (**annexe 4**), avec travail d'observation et de relevés. En 5<sup>e</sup>, IC reste sur nominatif accusatif et datif, fait la 1<sup>ère</sup> et la 2<sup>e</sup> déclinaison et commence à voir le neutre ; elle peut également voir la 3<sup>e</sup>, mais sans demander aux élèves de l'apprendre.

**Catégories** : Latin débutant, collègue

**Étiquettes** : Traduction, compétences, lecture en VO, autonomie, travail en groupe, écriture, enquête, progression grammaticale

## **II) Camille Gerzaguet (maître de conférences en langue et littérature latines, Université Paul Valéry) : « Défis posés par un cours thématique de littérature : problèmes pédagogiques et difficultés méthodologiques ».**

Le cours dont il est question ici concerne des Licence de 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> année, et regroupe un public hétérogène : des Lettres classiques, des lettres modernes de niveau confirmé en latin, des étudiants en CMAM (culture des mondes antiques et médiévaux, qui doivent faire une des deux langues anciennes) et des EPF (Étude et pratique du français, qui se préparent entre autres au concours d'orthophonie, mais visent une formation plus large de maîtrise de la langue française et de ses racines culturelles, sans être de véritables spécialistes d'une langue ancienne). Le cours actuel porte sur la rhétorique antique et s'intitule « Prendre la parole à Rome ». CG précise qu'elle n'avait pas anticipé les difficultés posées par ce cours quand elle l'a créé, si bien qu'elle continue de modifier les outils et la méthodologie encore pour cette 3<sup>e</sup> année où elle anime ce cours.

L'objectif de l'intervention n'est pas de proposer un bilan, mais une réflexion en cours sur les difficultés rencontrées, les améliorations apportées et les remédiations encore possibles. CG signale que son propos s'enracine dans le constat d'une réussite pédagogique en demi-teinte, voire d'un échec. Sa problématique est de se demander comment amener les étudiants à des pratiques de lecture et d'analyse d'un corpus de textes anciens de façon réfléchie, autonome et efficace.

### **1. Contexte d'enseignement.**

Le **public** présent à ce cours est très diversifié, mais ce sont tous des latinistes, et ils sont tous censés relever d'un niveau non débutants. Cependant, leurs acquis méthodologiques sont très différents. **L'historique** du cours, actuellement dans sa 3<sup>e</sup> année, est le suivant : 1<sup>er</sup> année (2016-2017 = création ; 2<sup>e</sup> année (2017-2018) : cours sur un demi-semester en raison du blocage de la fac ; 3<sup>e</sup> édition cette année, le cours s'est déroulé sur le semestre 1, et CG a pu discuter avec les étudiants de leur appréhension du cours.

Le **contenu** du cours porte sur la rhétorique et l'éloquence dans le monde latin, à raison d'une heure par semaine sur 12 semaines. Il s'agit d'un cours thématique (cf. présentation en **annexe 6**). C'est un cours sur texte en langue originale, pas sur texte traduit. Le déroulé du cours suit le plan suivant : 2 séances d'introduction générale/ chaque texte proposé est abordé durant 3 séances : présentation auteur et œuvre/ traduction/ commentaire. L'examen consiste en un oral de traduction et de commentaire, et nécessite de mobiliser les connaissances acquises.

## 2. Identification des difficultés présentées par le cours et solutions mises en œuvre.

Le premier problème qui se pose est celui des **pré-requis** combinés au choix du cours thématique. Tous les étudiants n'ont pas beaucoup entendu parler de rhétorique, n'ont pas de véritable connaissance du monde grec dans ce domaine (dans le meilleur des cas le *Gorgias* de Platon est un souvenir de terminale ; ils ont entendu parler de Cicéron, mais pas du tout de Quintilien). L'objectif de CG était de leur donner un aperçu panoramique de la question, mais lors de la première édition, elle n'avait pas anticipé les manques en termes de pré-requis.

La mise en place pédagogique du cours épouse un spectre large, allant du 1<sup>er</sup> s. avant au 1<sup>er</sup> s. après J.-C. ; le public des CMAM nécessiterait d'orienter aussi le cours vers la fin de l'antiquité et le haut moyen-âge, mais le manque de connaissances dans le domaine purement classique, qui manquait au spectre, a fini par amener CG à renoncer à ce prolongement.

CG entendait procéder la première année à une étude des permanences et des mutations, mais ce programme était trop ambitieux pour 1h de cours ; sur les 6 textes mis au programme la première année, elle n'en a fait que 4 ; de fait, la problématique supposait des pré-requis que les étudiants n'avaient pas.

Face à ce constat, CG a donc modifié la problématique pour la deuxième édition du cours : elle a abandonné la dimension diachronique ; elle s'est attachée en lieu et place à l'acquisition des connaissances de base : l'étude du genre judiciaire et du genre délibératif, et les différents types d'orateurs, en sériant les questionnements (cf. **annexe 5**, p. 1 en 2019). Le constat est aussi que les étudiants ont besoin d'ancrage spatio-temporel ; CG repart donc par exemple du forum et de la tribune des rostrs, et donne des cartes afin que les étudiants puissent se représenter où se situent les différents tribunaux. L'idée est aussi, dans le cadre du cours, de ne pas occulter les *realia*, soit les conditions dans lesquelles on prend la parole à Rome, afin de mieux comprendre aussi les allusions que contiennent les textes. Les étudiants saisissent mieux l'exiguïté du champ spatial, et en quoi cette condition bouleverse par exemple la prise de parole de Cicéron dans le *Pro Milone*. Le très fort besoin d'ancrage dans le spatial et l'historique et le manque de repères des étudiants sur ce plan entraîne des retards / lacunes sur le panel prévu (cette année par exemple, impossible durant le temps imparti d'aborder Tite-Live).

La deuxième difficulté rencontrée par les étudiants est de comprendre et de suivre la progression du cours. CG donne donc un tableau de progression, pour qu'ils sachent où ils en sont du cours, au fur et à mesure du semestre. Cela leur permet également de mieux saisir la logique du cours, à la fois sa cohérence et sa construction. Accessoirement, ils savent où ils en sont dans le semestre et ont l'impression d'avancer, ce qui les encourage. En bref, les étudiants ont besoin d'être guidés : de savoir au minimum d'où on part, où on arrive, et aussi quelle est la logique suivie.

La troisième difficulté pour eux consiste à intégrer qu'ils doivent nécessairement fournir un travail personnel. Sur ce point, même si tout dépend d'une dynamique propre à chaque promotion, CG l'a explicitement formulé pour eux (cf. rubrique fonctionnement du cours). Cette explicitation a des effets mesurables : l'investissement des étudiants a changé, ils sont moins passifs, prennent la parole plus spontanément, et leurs interventions montrent qu'ils ont compris le cours de façon plus approfondie. Donc marche bien pour la conduite du cours.

Outre cet investissement dans la conduite du cours, des travaux personnels sont demandés, qui consistent d'abord en des **traductions complétées d'un commentaire**. Pour cet exercice, CG fournit aux étudiants une fiche : la structure de l'œuvre est rappelée, pour qu'ils se souviennent d'où est pris le texte en question ; le texte est espacé pour qu'ils puissent prendre des notes ; un appareillage grammatical est fourni ; CG leur donne également une traduction améliorée qu'ils gardent, mais le cœur de l'exercice en séance consiste à s'assurer

qu'ils comprennent le texte. CG leur demande donc de préparer leur traduction en amont du cours, et ils le font ; ils doivent préparer des pistes d'analyse du texte, la traduction, la présentation du passage ou de l'auteur, avec une progression au cours du semestre : sur le texte 1 : des pistes de commentaire/ sur le texte 2 : la formulation d'une problématique/ sur le texte 3 : travailler leur rédaction argumentée du commentaire. À chaque fois, ces exercices préparatoires ont été ramassés.

Le troisième point qu'il leur est demandé de travailler est celui des **lectures complémentaires**. CG comptait au départ sur leur curiosité, mais ils sont vite perdus dans la masse des pistes de lecture et des informations. Désormais, CG leur donne donc un programme de travail, indiquant les fiches de lecture à faire ; comme ils ne savaient pas comment la rédiger, CG leur a donné un modèle, et ramasse systématiquement ces travaux. Leur appréhension de l'exercice s'est améliorée à partir du moment où CG leur a fourni cette fiche-guide.

L'échec le plus palpable se situe au niveau de la bibliographie ; ils disent n'avoir pas ouvert de livres car ils manquent de temps, et que les attentes sont trop floues pour eux : comme ils ne comprennent pas où est l'intérêt, ils ont besoin d'être guidés. À ce titre, ils préfèrent une bibliographie obligatoire évaluée, sur la base du volontariat, et indexée de façon plus précise : leur demande est de cibler un article, ou de paginer les lectures obligatoires dans un livre, et que ces lectures soient systématiquement accrochées à une séance, avant ou après son déroulé.

**Conclusion et perspectives** : pour la prochaine édition, CG pense proposer un autre contenu abordé dans une perspective diachronique, mais qui ne sera plus sur l'histoire de la rhétorique ; l'idée serait de conserver la problématique du cours (= qu'est-ce qu'un orateur et dans quelles conditions parle-t-il ?), de conserver la progression générale (= séances d'introduction et balayage), les deux méthodologies (= fiche de lecture et explication de texte, avec système d'évaluation), mais en se concentrant uniquement sur le genre judiciaire, et en reprenant la bibliographie de façon plus précise et directive. Objectif majeur = s'adapter à leur temps disponible, sans tabler sur des pré-requis.

Ce cours reste difficile à mettre en place, ne serait-ce qu'en raison de l'hétérogénéité du public ; mais le problème principal repose cependant sur le format du cours, à savoir 1h. Le palliatif pourrait consister à leur demander plus d'investissement personnel, ce qui implique de mettre en place un système de bonifications et sanctions/ ou de renoncer au corpus de textes, pour se concentrer sur une seule œuvre, en lecture intégrale.

**Catégories** : Université, latin

**Étiquettes** : littérature latine, méthodologie, rhétorique, éloquence, autonomie, lecture en VO, analyse littéraire, *realia*,