HAL
open science

Lire un texte en latin dans la perspective du Baccalauréat : enjeux et pratiques de la lecture en LCA

Clément Jasmin

To cite this version:

Clément Jasmin. Lire un texte en latin dans la perspective du Baccalauréat : enjeux et pratiques de la lecture en LCA. Education. 2018. dumas-01973093

HAL Id: dumas-01973093

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01973093

Submitted on 8 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CLÉMENT JASMIN

LIRE UN TEXTE LATIN DANS LA PERSPECTIVE DU BACCALAURÉAT : ENJEUX ET PRATIQUES DE LA LECTURE EN LCA

MASTER 2 MEEF ALTERNANT – LETTRES – ESPE PARIS

Lycée Guillaume Budé – 2 voie Georges Pompidou,

94 450 Limeil-Brévannes

Sous la direction de Florence Bourbon

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Au seuil de cette étude, je tiens à remercier chaleureusement ma directrice de recherche, Mme Florence Bourbon pour ses précieux conseils et ses remarques constructives. Mes remerciements vont aussi à ma tutrice en établissement, Monica Kchir ainsi qu'à ma collègue Marie Vieren pour leur bienveillance et le partage sincère et amical de leur expérience. Je tiens également à remercier ma formatrice Mme Cécile Akil pour les éclairages bibliographiques qu'elle m'a fournis et qui m'ont permis d'enrichir ma réflexion.

Introduction

1. Enseigner les LCA au lycée Guillaume Budé

En tant que professeur de lettres classiques, j'ai la chance d'effectuer mon stage dans un lycée qui accorde une place importante aux langues anciennes[1] : l'enseignement du grec et du latin est proposé de la Seconde à la Terminale, et les deux disciplines jouissent d'un volume horaire de 3 heures hebdomadaires. Bien que les élèves ne puissent suivre parallèlement ces deux enseignements optionnels, ils sont autorisés à débuter l'une ou l'autre langue ancienne sur les trois niveaux. Ce dispositif permet d'ouvrir l'accès aux langues et culture de l'Antiquité à un plus grand nombre d'élèves et assure des effectifs suffisamment nombreux pour tous les niveaux. Malgré l'érosion des langues anciennes dans l'enseignement secondaire[2], plus particulièrement au lycée, j'ai donc pu constater leur vivacité sur mon lieu de stage.

Ainsi, ma classe de latinistes regroupe douze élèves, étudiant le latin depuis la classe de cinquième, issus de filières différentes : dix élèves sont inscrits en Terminale scientifique contre deux élèves inscrites l'une en Terminale littéraire et l'autre en Terminale économique et sociale. Bien qu'issus de filières différentes, l'enjeu est le même pour toutes et tous: l'épreuve orale du baccalauréat qu'ils préparent cette année sera leur premier examen dans la discipline et viendra valider des compétences et des connaissances travaillées depuis le cycle 4. L'enjeu est donc de taille pour eux puisque le baccalauréat récompense la poursuite d'une

[1] En tant que professeur stagiaire de Lettres classiques, j'enseigne dans l'académie de Créteil au lycée polyvalent Guillaume Budé. L'établissement, situé dans le Val de Marne, accueille 1850 élèves et propose une formation générale et technologique ainsi qu'une formation en BTS. Au sein du lycée, j'assure un enseignement de français dans une classe de Seconde générale et technologique ainsi qu'un enseignement de latin auprès d'une classe de Terminale, sous le tutorat de Mme Monica Kchir, professeur de Lettres Modernes.

[2] Rapport 2011-098 de l'Inspection générale de l'éducation nationale : « Des mutations quantitatives : stabilité au collège ; hémorragie au lycée » p. 32 sqq. L'hémorragie évoquée par le titre du chapitre de ce rapport est expliqué à la fois par une concurrence entre les disciplines ainsi que par les représentations négatives associées à la discipline. *Cf*. également « Un enseignement qui pâtit d'une image dépréciée : persistance de représentations négatives chez les élèves et les familles », *ibid.* p. 29 sqq. Les ouvrages de didactiques d'Anne Armand et de Dominique Augé des langues anciennes publiés à la fin des années 1990 et au cours des années 2000 soulignent également ces difficultés.

discipline exigeante pendant plusieurs années. C'est la raison pour laquelle le coefficient de l'option s'élève à 3. Il s'agit également d'une des motivations principales des élèves : ils savent que leur investissement en latin peut leur rapporter des points.

2. L'enseignement dans la perspective du baccalauréat

Si l'épreuve de latin gratifie les élèves méritants, la finalité de l'enseignement reste de former les élèves à une culture humaniste[3] dans le but d'en faire des citoyens éclairés et partageant une culture européenne commune. En outre, les programmes d'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité mettent en avant la lecture des textes authentiques: « La lecture et la traduction d'extraits authentiques des œuvres majeures de la littérature latine et grecque contribuent à la constitution d'une culture commune. La lecture et l'étude de textes en traduction française visent à mettre en perspective des extraits étudiés dans une œuvre complète ou dans un groupement de textes. »[4] Cette pratique des textes authentiques visent en particulier à faire des élèves des lecteurs compétents et aguerris et s'inscrit dans la continuité du collège[5] : « 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,

---

[3] B.O. du 11 avril 2013, Programmes d'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité, Annexe I, Préambule : « « Au lycée, les principes qui fondent la notion de « culture humaniste » dans le socle commun de connaissances et de compétences ne perdent évidemment rien de leur pertinence : « 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. [...] Elle se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et œuvres d'époques et de genres différents. Elle repose sur la fréquentation des œuvres littéraires (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre) qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi. » Ces principes, historiquement issus de l'Humanisme et des humanités, président de soi à l'enseignement du latin et du grec au lycée : l'examen critique des textes transmis, lus directement dans leur langue originelle, y reste une occasion privilégiée de forger la liberté de jugement et de construire l'autonomie personnelle. »

[4] *Ibid.*, Annexe I, 2-Textes, genres et références historiques et culturelles.

[5] *Ibid.*, 3. Apprentissage et progression : « La compétence de lecture a été 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, des usages variés de traductions. »

romaine et grecque. Cette approche s'harmonise avec les objectifs du cours de français. »[6]. On constate donc qu'en classe de terminale, l'accent est mis sur deux pratiques : la lecture et la traduction, orientée vers la pratique de la version.

3. Mettre en œuvre le programme : le problème de la lecture.

Si mes élèves étaient motivés pour obtenir des points au bac, ils l'étaient beaucoup moins quand il s'agissait de pratiquer la traduction et l'analyse des textes. J'ai pu le constater dès l'étude du premier texte[7]. Non seulement la traduction en a été longue et laborieuse, mais le commentaire également. C'est qu'en faisant traduire les élèves j'avais estimé que la traduction du texte leur permettrait d'en avoir une compréhension fine. Or, après la traduction et pendant le commentaire je remarquais que les élèves peinaient à saisir le(s) sens du texte mais également n'y voyaient aucun intérêt. Remarque cinglante d'une élève : « De toute façon, je n'ai rien compris ! »

On pourrait mettre en cause l'idée de faire lire des textes authentiques jugés trop difficiles pour des élèves. Mais je me suis rendu compte que la difficulté ne venaient pas du texte en lui-même, ni des compétences linguistiques des élèves. Car j'ai eu l'occasion lors des séances de traduction de vérifier qu'ils avaient suffisamment d'acquis en morpho-syntaxe et en lexique pour traduire le texte. Il fallait donc revenir sur ce « Je n'ai rien compris ! ». Comprendre. Mettre en relation les éléments du texte qui lui donnent du sens, se questionner sur le texte. Le problème tenait donc au fait que les élèves avaient traduit le texte latin mais qu'ils ne l'avaient pas *lu*. En effet, la lecture ne peut se résumer à traduire. Et faute de réfléchir à un sens global du texte, d'en donner le goût aux élèves en amont, la traduction, comme le commentaire, devient plus un fardeau qu'un plaisir.

C'est donc la pratique de la lecture en tant que telle, pour elle-même, séparée de l'acte de traduction qu'il fallait ré-envisager et sur laquelle je me suis interrogé. Car alterner la traduction et le commentaire ne pouvaient satisfaire l'appétit des élèves pour la discipline ni pleinement leur curiosité. Encore moins leur donner tout simplement le plaisir de lire. Dès lors, comment faire de la lecture une activité pour apprendre la langue et la culture antique qui soit

---

[6] *Ibid.*, *loc. cit.*

[7] Ovide, *Les Métamorphoses*, I, v. 89-112.

motivante et formatrice à la fois pour le baccalauréat et au-delà ? Et comment faire des élèves des sujets-lecteurs actifs des textes latins ?

C'est dans une perspective didactique et pédagogique que je me suis intéressé à ces questions. Elles ont fait l'objet d'une réflexion scientifique poussée depuis les années 1990 notamment dans la perspective de refonder un enseignement jugé soit inutile soit élitiste. Ainsi, la place consacrée à la lecture dans les ouvrages de didactique des langues anciennes révèle l'enjeu crucial qu'elle représente dans ces disciplines, et donne sens aux exercices demandés en fin de cycle terminale. On doit donc beaucoup aux ouvrages d'Anne Armand, de Dominique Augé et de Bertrand Daunay et Séverine Suffys. En s'appuyant sur les travaux de la recherche mais aussi sur les expériences menées en classe, on verra tout d'abord la nécessité d'élaborer des stratégies de compréhension globale du texte. L'acte de lire suppose une mise en sens du texte opérée par le lecteur, non par le texte lui-même. Il nécessite une mise en œuvre de plusieurs capacités. On verra également que la manière d'entrée dans le texte et de prendre en compte la dimension psycho-affective attachée à l'acte de lire est stimulant pour les élèves et permet la réalisation de l'exercice de traduction, ou de retraduction. On s'interrogera ensuite sur un aspect plus précis de la lecture, celui de la lecture analytique, dans la perspective du commentaire du texte latin pour le baccalauréat. On s'interrogera alors sur l'utilité et l'efficacité qu'il y a à faire de l'élève un sujet-lecteur actif.

CHAPITRE I : Les compétences du lecteur actif

Les textes officiels fixent à 200 lignes ou vers le corpus que les élèves doivent, le jour de l'épreuve orale du baccalauréat, être en mesure de retraduire et de commenter. Toutefois, comment faire pour que l'épreuve ne soit pas l'occasion d'un étalage de savoirs, une récitation plus ou moins réussie, mais plutôt la démonstration de compétences de lecteur réelles[8] ?

Il convient donc de s'interroger sur le rapport des élèves aux textes lus. En effet, trop souvent, les élèves de Terminales voient le texte comme un objet sur lequel ils n'ont pas de prise[9] : ils se posent ainsi en situation de passivité et se mettent à considérer que seule la traduction pourra leur révéler le sens du texte. On constate rapidement l'échec de ce rapport puisque, une fois le texte traduit, il arrive bien souvent que le sens reste obscur. Et les élèves d'être démotivés ! Or que font les élèves, quand ils lisent une page de latin, qui obscurcisse leur compréhension du texte ? Ils segmentent le texte à l'échelle d'une phrase, d'un syntagme, d'un mot et perdent de vue l'ensemble[10]. Leur pratique entre alors en contradiction avec ce qui fait du texte un *textum*, un ensemble cohérent. Elle entre en outre en contradiction avec les compétences qu'ils mobilisent dans d'autres disciplines[11].

Il faut donc réfléchir à des situations didactiques qui permettent aux élèves de saisir le texte dans sa globalité, d'en construire le sens et non d'en attendre vainement une révélation par la pratique de la traduction. On s'intéressera aux compétences mobilisées dans la pratique

---

[8] AUGÉ, Dominique. *Refonder les langues anciennes : le défi de la lecture*. Grenoble : ELLUG (Didaskein), 2015. p. 37 : « l'épreuve orale du baccalauréat est, comme je l'ai déjà dit, surtout envisagée comme l'occasion de présenter une somme de savoirs. » (p. 37)

[9] *Ibid.*, p. 49 : « Devant une page à traduire, en situation d'expérimentation, l'élève doit lui aussi apprendre à considérer le texte latin ou grec comme un objet sur lequel il n'a pas de prise en tant que tel. En effet, cet objet obéit à de lois et suit un fonctionnement indépendant de ce que lui, élève, pense, veut ou imagine. »

[10] *Ibid.*, p. 36 : « Les méthodes suivies en histoire, en sciences de la vie et de la terre procèdent de plus en plus comme l'attestent les Instructions officielles propres à ces disciplines, par le choix d'une démarche inductive : par l'exploitation des documents, les élèves ont alors à construire un sens qui naît de la confrontation raisonnée d'hypothèses envisagées de façon globale. »

[11] *Ibid.*, *loc. cit.* : « Quand un lycéen analyse un nom ou un verbe, il paraît souvent adopter une démarche segmentaire et déformante au lieu de globaliser un travail. Cela s'oppose à une analyse réfléchie et progressive, pourtant mise en application ailleurs. »

active de la lecture pour construire le sens d'un texte, avant d'étudier des possibilités d'appréhender le texte et d'entrer dans sa lecture. On pourra enfin mesurer l'efficacité de la mise en œuvre de ces compétences dans la liaison entre la lecture et la pratique de la traduction.

1. Lire n'est pas traduire

Qu'est-ce qu'un lecteur ? Le lecteur est celui qui déchiffre un texte et le comprend. Il y va donc d'un processus complexe qui lie donc à la fois décodage et compréhension[12]. Ce processus met en œuvre plusieurs compétences : encyclopédique (connaissances sur le contexte), linguistique (connaissances sur la langue), mais aussi une capacité à interagir (parler de sa lecture) et une capacité interprétative. Il s'agit donc d'une activité complexe dans laquelle s'élabore le sens. L'élève ne peut donc rester passif dans l'attente de sa révélation : c'est à lui d'être en quête du sens.

Soulignons ainsi que la lecture est une activité à part entière. Elle se distingue notamment de la traduction. Comme l'affirme catégoriquement l'inspectrice Marie-Laure Lepetit « lire n'est pas traduire, traduire n'est pas comprendre »[13]. En effet, elle explique que « 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. »[14] Au contraire, lire consistera à élaborer un sens dans la langue même du texte[15]. D'ailleurs, les ouvrages de didactique des langues anciennes mettent en avant ce principe : lire

---

[12] DAUNAY, Bertrand, SUFFYS, Séverine (dir). *Apprentissages et langues anciennes, collège et lycée*. Lille : Centre Régional de Documentation Pédagogique du Nord-Pas-de-Calais, 1997, p. 16 : « Cette idée de la construction du sens est ici fondamentale. Les recherches sur l'apprentissage de la lecture montrent en effet que lire ne peut être réduit à une activité de décodage mais met en œuvre des processus complexes de compréhension. »

[13] LEPETIT, Marie-Laure. « Fondements – Réflexion sur lire n'est pas traduire ». Dans « Langues et cultures de l'Antiquité, Langues anciennes / Langues modernes "Lire le latin et le grec aujourd'hui" ». Dans ©MENJVA/DGESCO : Éduscol, Ressources pour le collège et le lycée général. Octobre 2013, p. 5.

[14] *Ibid., loc. cit.*

[15] *Ibid., loc. cit.*

et traduire sont deux activités distinctes visant à des compétences différentes, mais complémentaires. Il faut donc penser le cours de terminale autrement qu'un enchaînement de textes traduits puis commentés, ou encore qu'un enchaînement de textes étudiés uniquement en vue de l'acquisition de compétences linguistiques[16].Trop souvent en effet, le rythme suivi alternant traduction et commentaire ne consacre pas de temps à la compréhension globale. Comme le constate Dominique Augé : « il est pourtant à noter que le questionnement méthodique ou bien se fait surtout à partir de la traduction ou bien est indexé comme un prolongement de l'exercice de traduction au lieu d'être considéré comme le moyen d'entrer dans le texte pour en dégager le sens. »[17] La seule lecture envisagée est la lecture fine, et elle se trouve postposée dans le dispositif didactique. Il convient donc d'instaurer un véritable temps de lecture en amont, avant la traduction.

En effet, sans ce temps préalable, les élèves sont mis en situation d'échec face au texte. Le texte donné à traduire, segmenté, mutilé par la glose linguistique, haché par le rythme de la traduction demeure opaque : « Alors qu'en classe de français les élèves apprennent à reconnaître la typologie d'un texte ou à étudier un système d'énonciation au cours de procédures intellectuelles méthodiquement mises en place, en langues anciennes ils ne découvrent le texte étudié qu'à travers une lunette qui a le pouvoir de grossir les fonctions grammaticales en éloignant du sens ! »[18].

2. La lecture comme questionnement

Si un lecteur est celui qui déchiffre et comprend, il est aussi celui qui se questionne sur ce qu'il lit : tout lecteur, le rappelle Anne Armand, à des attentes dépendant du texte auquel il est

[16] AUGÉ, Dominique, *op. cit.*, p. 67 : « le cours de langues anciennes vise plus à travers l'étude d'un passage choisi l'acquisition d'un code linguistique que la recherche d'un sens, comme le relève la place minime accordée à l'œuvre intégrale. » (p. 67)

[17] *Ibid., loc. cit.*

[18] AUGÉ, Dominique, *op. cit.*, p. 148

confronté[19]. De même, la lecture n'est pas seulement une activité scolaire, elle est une activité associée à un plaisir de lire, à une sensibilité. C'est donc à la fois sur ces aspects de la lecture qu'il faut travailler avec les élèves.

On touche donc à l'appréhension du texte qu'ont les élèves. En retardant le temps de la traduction, on les rend d'abord attentifs et observateurs au texte dans son ensemble pour qu'émergent leurs attentes. Plutôt que de les mettre en difficulté, il s'agit de les mettre en confiance : comment comprendre un texte dont la langue résiste. Ou, comme le dit Anne Armand, comment « comprendre quand on ne comprend pas [20]» ? Or, appréhender un texte, c'est « cerner le domaine du possible » par un repérage d'éléments discriminants. À partir de ce repérage, l'élève peut savoir à quoi s'attendre du texte et à quoi il ne peut pas s'attendre. En effet, selon que l'on lit un discours, une fable, un récit de bataille les attentes varient. Il faut donc mettre l'élève dans un jeu de piste de la signification, l'amener à effectuer un repérage efficace : « L'apprenant doit être amené à faire un travail personnel d'observation de ces traces de significations présentes dans le texte. L'apprentissage lexical ou syntaxique, instrumentalisé et accessoire, est au service de cette tâche et non premier. »[21]

Cerner le type de texte et le genre auquel il se rapporte est donc fructueux. Des attentes des élèves, on en vient à leur faire émettre des hypothèses sur le sens et des impressions de lecture. Le rôle de l'enseignant est alors de lesamener à s'interroger sur ce qu'ils lisent et à organiser leurs premières impressions. On peut par exemple demander à un élève de résumer le texte ou de le raconter[22]. Cette activité de lecture n'a donc rien d'un jeu de devinettes puisque l'élève doit formuler des hypothèses en tenant compte du texte. En effet, la question amènera à un prélèvement d'indices dans le texte et dans le paratexte. La lecture est donc un exercice qui apprend à raisonner : « Émettre des hypothèses à partir d'éléments paratextuels, en suivant la logique interne d'un propos (…), en s'interrogeant effectivement sur un message qui échappe (…), puis vérifier ces hypothèses grâce aux outils de lecture que sont aussi bien

---

[19] ARMAND, Anne. *Op. cit.,* p. 52 : « Deux logiques sont à l'œuvre dans l'acte de lire, celle qui tient au texte lu, celle qui tient au lecteur. La logique narrative, descriptive, argumentative d'un texte conduit le lecteur à avoir des attentes ; pour le lecteur d'une langue étrangère, et davantage encore pour le lecteur d'une langue ancienne, cette logique réduit extrêmement les possibles du texte. »

[20] *Ibid.*, p. 66

[21] AUGÉ, Dominique, *op. cit.*, p. 73.

[22] ARMAND, Anne, *op. cit.*, p. 80-81

l'analyse des formes et des constructions syntaxiques que le repérage d'un champ lexical, des connecteurs logiques, des oppositions dans les temps verbaux. »[23]

Pour motiver les élèves, il est aussi important de ne pas écarter la dimension affective liée au plaisir de la lecture. Dominique Augé montre notamment l'intérêt que peut recouvrir la pratique de carnets de lecture dans l'enseignement des langues anciennes : l'élève est conduit à réagir, à s'exprimer librement sur ses attentes, sur son ressenti pendant la lecture[24].

Si l'on place un temps de lecture et donc de compréhension globale avant la traduction du texte latin en terminale, quels sont les gains pour les élèves et pour le professeur ? L'élève gagne en confiance face au texte en langue ancienne et de façon générale dans sa pratique de la lecture. Cela implique ensuite une meilleure motivation des élèves dans la mesure où, malgré les résistances du texte, ils perçoivent avant tout leur réussite[25]. Le gain pour le professeur n'est pas négligeable. Le sens des textes globalement établi, la traduction en est plus aisée, et le commentaire plus fluide.

3. Créer un environnement favorable à la lecture

Nous nous intéresserons à deux aspects de l'environnement lié à la lecture : nous poserons d'abord la question de la progression de la lecture dans l'année. Ensuite nous nous intéresserons aux textes lus et à la manière dont on peut les présenter aux élèves.

3.1. La progression de la lecture

La pratique de la lecture ne peut s'effectuer que dans un cadre propice. Cela suppose notamment de faire acquérir aux élèves des connaissances et des compétences

[23] *Ibid.*, p. 105.

[24] AUGÉ, Dominique, *op. cit.*, p. 164-165.

[25] ARMAND, Anne, *op. cit.*, p. 83 : « Soulignons que les élèves prennent conscience qu'ils sont capable de comprendre certains passages, alors qu'on leur demande habituellement de mesurer leur manque »

linguistiques[26] : repérer des temps verbaux, repérer des accords nominaux sont autant d'éléments indispensables au décodage du texte et sa compréhension. La progression en langue est donc orientée en vue de la lecture, et non l'inverse ! On vient en cours de LCA pour lire, et non pour devenir grammairien : « il s'agit d'apprendre assez de latin et assez de grec pour faire comprendre les textes, non pour « inventer » du grec ou du latin (…) »[27]

D'autre part, cela amène à élaborer une progression de lecture : les textes lus sont organisés pour travailler les compétences de lecture de façon progressive. Enfin ces derniers doivent être articulés dans des séquences problématisées de façon littéraire. Il ne s'agit nullement d'un artifice mais d'une nécessité pour que chaque texte soit mis en lumière par la lecture des textes précédents : on travaille ainsi la compétence encyclopédique des élèves[28]. C'est en suivant ces préconisations que j'ai élaboré une progression annuelle autour de trois corpus[29] : une première séquence mobilisait une réflexion sur l'âge d'or et la décadence. Dans cette séquence, il s'agissait de voir comment les poètes et les historiens émettaient un jugement sur leur époque. Dans une seconde séquence, nous avons étudié la philosophie épicurienne à travers des extraits du *De rerum natura*. Dans cette séquence le choix d'extraits appartenant à une même œuvre assurait une continuité thématique, lexicale, stylistique. De plus, la dimension morale dans le poème de Lucrèce permettait aux élèves de retrouver des thématiques et du vocabulaire étudiés dans la première séquence. Enfin la dernière séquence de l'année porte sur le *Satiricon* de Pétrone. Nous nous sommes particulièrement interrogés sur la manière dont le récit dresse un portrait satirique du personnage. Le thème de la décadence est réinvesti et la continuité stylistique, lexicale, le fait de s'intéresser au personnage central favorisent la lecture de longs extraits de l'œuvre dans la langue.

---

[26] FORT, Ludovic, « Fondement – lire le latin et le grec aujourd'hui ». Dans « Langues et cultures de l'Antiquité, Langues anciennes / Langues modernes "Lire le latin et le grec aujourd'hui" ». Dans ©MENJVA/DGESCO : Éduscol, Ressources pour le collège et le lycée général. Octobre 2013, p. 1.

[27]AUGÉ, Dominique, *op. cit.*, p. 75. Voir également sur ce point ARMAND, Anne. *Op. cit.*, p. 19 : « le rapport entre les compétences de lecture et les acquisitions linguistiques, dans la perspective terre à terre de bâtir non pas une séance, une séquence , un groupement de textes « qui marche » grâce à tout ce que l'on fait autour du texte, mais une progression pédagogique de la lecture effective de ces textes. »

[28] *Ibid.*, p. 70 : « Il nous faut inscrire les textes donnés à lire dans une perspective littéraire propre à en éclairer le sens et à tisser des réseaux de significations. » ; p. 74 : « Chaque texte bénéficie de l'éclairage des autres dans le tissage de récurrences lexicales ou thématiques qui favorisent l'imprégnation, comme on peut le constater à l'intérieur d'un cours de français. »

[29] Cf. *infra*, Annexes 1.

3.2. Le support

Quels textes faire lire aux élèves ? La question ne fait pas consensus chez les didacticiens. En France, majoritairement cependant, on reconnaît la primauté du texte authentique. Les volumes horaires accordés à l'option impliquent une nécessité de transmettre le patrimoine littéraire et culturel antique par la lecture des textes authentiques. En classe de terminale, et donc en fin de cycle, cela s'impose également puisque les élèves sont censés avoir les acquis suffisants pour lire des textes antiques longs.

Toutefois cela ne résout pas complètement la question du support. La manière dont on présentera le texte aux élèves aura une incidence sur leur appréhension. Il faut donc y être vigilant. On pourrait penser par exemple qu'appareiller le texte de nombreuses notes de vocabulaire aiderait les élèves à entrer dans la lecture du texte. Or on mettra ainsi en avant la complexité lexicale du texte, qui risquera de rebuter les élèves. Il faut donc doser le paratexte, les notes et les éventuelles illustrations. Chaque choix impliquera une situation différente et donc une manière particulière d'entrer dans le texte.

***

Nous pouvons désormais conclure que la lecture est une activité complexe reposant sur plusieurs capacités. Les mobiliser en cours de langues anciennes et en rendre l'élève conscient, c'est favoriser à la fois son appréhension et sa compréhension des textes mais aussi sa motivation. Lire devient ainsi une motivation pour apprendre la langue et la culture antique.

La lecture est une activité à construire progressivement et régulièrement en l'articulant à la maîtrise de la langue mais aussi à structurer autour de problématiques littéraires. Ces questionnements à l'échelle d'une séquence doivent motiver la lecture, les textes sont sources de réponses et d'interrogations en lien avec la question posée.

Enfin la prise en compte du support est une manière de s'interroger sur les différentes manières d'aborder un texte à lire en langues anciennes.

CHAPITRE II : Entrer dans le texte

La lecture est une activité préparée. Inscrite dans une séquence et dans une progression annuelle, elle dépend donc des textes lus précédemment et des connaissances acquises par les élèves en langue et culture antique. Se pose alors la question de la motivation des élèves : comment motiver leur entrée dans la lecture ? Par quel biais les y mener ? Enfin, en vue de l'épreuve orale du baccalauréat, comment articuler l'entrée dans le texte et l'exercice de traduction ?

Ludovic Fort invite dans son article à diversifier les approches et propose notamment une réflexion intéressante sur l'utilisation de l'image pour entrer dans le texte[30]. Sur cette question de l'entrée dans la lecture, Dominique Augé explique quant à elle l'importance de la mise en œuvre d'une situation didactique qui pose un problème que l'élève ait à résoudre. Elle analyse la « situation problème » comme un facteur de motivation des élèves en s'appuyant sur les recherches en psychologie cognitive : « On peut résumer très brièvement ainsi les objectifs de la méthode APP :

- apporter aux étudiants des compétences dans le raisonnement ou dans la résolution des problèmes ;
- faciliter l'acquisition, la rétention et le bon usage des connaissances ;
- réduire le fossé entre les contenus parfois volatiles et les connaissances essentielles par un enseignement intégré ;
- acquérir des capacités d'autoapprentissage ;
- promouvoir un intérêt intrinsèque au domaine enseigné et ainsi motiver les étudiants à apprendre. »[31]

C'est en tirant profit de ses réflexions que nous avons cherché à mettre en œuvre des situations didactiques favorisant la lecture globale des textes en classe de terminale. Les activités que nous nous proposons d'étudier doivent également beaucoup aux nombreux

[30] FORT, Ludovic, *op. cit.*, p. 2.

[31] AUGÉ, Dominique, *op. cit.*, p. 60.

dispositifs détaillés dans l'ouvrage dirigé par Bertrand Daunay et Séverine Suffys. On doit d'autre part beaucoup aux propositions d'Élise Dardill et de Christine Darnault[32].

Nous avons cherché à diversifier les approches au fil des séquences et des textes. On analysera donc une manière d'entrer dans le texte par l'image, par la langue, les références culturelles.

1. Entrer dans le texte par l'image

En vue d'étudier une description de la débauche néronienne donnée par Tacite dans ses *Annales*, nous avons choisi de préparer la lecture par l'étude d'une image[33]. Le tableau de Couture, *La décadence des Romains*, a servi d'introduction au texte[34]. Le but était de permettre aux élèves de dégager ensuite dans le texte des thèmes similaires et une manière proche de représenter une scène scandaleuse. Bien que l'on puisse réserver à l'étude de l'image comme introduction du texte un temps court, le choix a été fait d'en faire une étude approfondie en vue de l'entretien pendant l'épreuve orale du baccalauréat. L'étude de l'image a occupé une heure, la lecture du texte une demi-heure et la traduction deux heures.

Pour cette activité, les élèves, répartis en trois groupes devaient analyser une composante de l'image : les personnages, le décor et les lignes de force. La mise en commun en fin de séance a permis de faire ressortir à la fois l'idée d'abondance et de luxe, la dimension morale du tableau, l'importance du mouvement et la langueur des personnages.

---

[32] Notamment lors de la formation « Accompagnement des enseignants non titulaires de lettres classiques ayant une ancienneté de 3 à 5 ans » de l'Académie de Créteil (année 2015-2016) ; cf. LE BAUT, Jean-Michel, BEREST, Claire, « La lecture analytique en langues anciennes : un beau défi pédagogique », Entretien avec Élise Dardill et Christine Darnault. (http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/07/06072015Article635717672131298182.aspx) ; cf. « Atelier 3 : pratiquer la lecture analytique en langues anciennes » dans ÉDUSCOL – Rencontres Langues et cultures de l'Antiquité : http://eduscol.education.fr/cid85601/rencontres-2015-langues-et-cultures-de-l-antiquite.html,

[33] Sur les différentes manières d'entrer dans la lecture grâce à l'image, voir notamment FORT, Ludovic, *op. cit.*, p. 2.

[34] Cf. *infra* Annexe 2. Entrer dans le texte par l'image : Tacite et Couture

Le passage du tableau au texte s'est d'abord effectué par un questionnement oral. Les élèves ont été amenés à chercher des points communs entre le texte et le tableau. Sans pouvoir dégager un sens complet, les élèves sont parvenus à déterminer :

- qu'il s'agissait d'un description car le texte comportait plusieurs verbe à l'imparfait.
- qu'il y avait de nombreux personnages : ils ont repéré les noms au pluriel et les noms collectifs comme *grege*
- le rôle du luxe pour donner une dimension spectaculaire à la scène. Les élèves ont alors relevé le champ lexical du luxe dans le texte et se sont interrogés sur l'évocation des animaux.
- la dépravation. Ils ont notamment mis en relation *scorta nudis corporibus* et *scientiam libidinum*. Ils se sont cependant interrogés sur la proximité des *scorta* et des *feminis illustribus*.

Le plus difficile a été de leur faire cerner le rôle de Néron dans le banquet. Les élèves ont remarqué son apparition tardive dans la description, mentionnée par le pronom *ipse.* Cette question est restée en suspens et a fait l'objet d'une énigme à résoudre par la traduction.

Cette activité a été particulièrement profitable. Après la confrontation du texte et de l'image, les principaux thèmes du texte étaient dégagés. Les élèves ont eu des attentes sur la fin du texte, notamment autour du mariage entre Néron et un personnage que les élèves n'avaient pas identifié. Les élèves ont été très actifs pendant la traduction dans la mesure où ils voulaient avoir confirmation de leurs hypothèses. La pratique de la traduction a donc été un prolongement de la lecture et un moyen d'affiner progressivement les hypothèses et les premières impressions de lecture.

2. Entrer dans le texte par le lexique

Le lexique est en outre un biais efficace pour entrer dans le texte. Pour aborder l'éloge d'Épicure dans le *De rerum natura* de Lucrèce, on s'est arrêté sur le sens du mot *religio*[35]. On a dans un premier temps dégagé les sens que les élèves attribuaient au substantif « religion » en français. L'étude des sens donné par le Gaffiot a permis de distinguer le nom français de son étymon. À partir de là, les premières lignes de l'éloge ont été lues. On a demandé aux élèves

[35] Cf. *infra*, Annexe 3.

de répondre aux questions suivantes : que pensez-vous de la vie des mortels évoqués par le poète ? quelle image de la *religio* le poète délivre-t-il ?

À partir de ce questionnement, les élèves ont d'abord voulu mettre en rapport *religio* et *oppressa*, avant de s'interroger plus longuement sur le premier vers. Leur questionnement s'est effectué librement à l'oral, les uns répondant aux autres. Finalement, les élèves ont rapporté *oppressa* à *vita humana* et ont vu dans la superstition une source d'accablement. Ils ont ensuite repéré une personnification introduite par *caput*. On a veillé à entretenir leur questionnement en relançant leurs hypothèses : « Et à quoi la *religio* ressemble-t-elle si elle est personnifiée ? » Les élèves ont alors remarqué, grâce à *horribili aspectu,* la dimension maléfique de la *religio.* La monstruosité de la *religio* a permis alors de s'interroger sur le rôle d'Épicure. Les élèves ont mis en rapport le titre du texte « Éloge d'Épicure » avec le thème du monstre et ont déduit qu'Épicure affronterait la religion. Pour corroborer leurs hypothèses ils ont relevé les occurrences de *contra*.

À partir de ce premier temps de réflexion, la traduction a été amorcée et les élèves ont pu se repérer dans le vers latin avec plus d'aisance. Et ils étaient d'autant plus motivés qu'ils voulaient savoir si Épicure gagnerait le combat. On soulignera l'importance du choix du texte en lien avec le vocabulaire. Il faut que les élèves puissent à la fois s'interroger sur le sens de certains faux-amis, mais aussi se raccrocher à des mots transparents. Enfin les connaissances en langue sont fortement mobilisées puisque ce sont les accords verbaux et nominaux qui ont permis d'identifier les adjectifs et les groupes de mots qualifiant la *religio*.

3. Entrer dans le texte par les références culturelles

Poser le contexte est parfois nécessaire pour entrer dans un texte dont les élèves ignorent les référents. Comme le précise Anne Armand, le temps consacré à poser le contexte est productif[36]. On peut notamment demander des exposés ou un travail de recherche sur un personnage ou une thématique. On peut aussi réactiver des connaissances sur des notions abordées au cours du parcours scolaire de l'élève.

[36] ARMAND, Anne, *op. cit.*, p. 88 : « Il ne s'agit pas de retarder l'entrée dans le texte par une suite de petits exposés, mais, grâce à un échange spontané dans la classe, de mettre déjà les élèves en position d'anticipation face au texte à lire »

On a recouru à cette approche à deux reprises. Pour étudier la description des châtiments infernaux dans le *De rerum natura*, on est parti du relevé des noms des personnages. On a alors rappelé avec les élèves les différents châtiments de Tantale, de Tityos et de Sisyphe. Les élèves ont ensuite cherché dans le texte des éléments se rapportant aux mythes : le rocher pour Tantale, les oiseaux pour Tityos.

On a de façon plus approfondie travaillé la compétence encyclopédique sur l'extrait du *Satiricon* de Pétrone où Trimalcion donne une représentation d'un épisode mythologique. On a d'abord rappelé avec les élèves le mythe de la guerre de Troie et ses différents personnages. On a ensuite distribué aux élèves le texte de Pétrone accompagné de notices mythologiques exposant la vie des personnages mentionnés par Trimalcion : Ganymède, Diomède, Iphigénie, Hélène. Le reste de la séance a été consacré à un jeu de piste dans le texte sous la forme d'un vrai ou faux.

4. Le vrai-ou-faux

Une fois le texte distribué, les élèves ont été répartis par groupe de trois. Chaque élève se voyait distribuer une même grille comportant une série d'affirmations. Chacune d'entre elle devait être validée ou rejetée par l'élève, qui devait à chaque fois justifier sa réponse en prenant appui sur le texte latin.

Les élèves ont donc dû lire à plusieurs reprises le texte, et mobiliser leurs connaissances sur le mythe de la guerre de Troie pour relever les propos erronés de Trimalcion. Ils ont également dû mobiliser leur compétence linguistique car certaines affirmations demandaient des vérifications grammaticales : savoir si Ajax portait un casque supposait de rapporter l'adjectif *galeatus* au bon substantif. On doit l'idée de ce dispositif ludique à Élise Dardill qui en fournit un exemple dans l'atelier « pratiquer la lecture analytique en langues anciennes »[37]. L'activité présente l'avantage de croiser plusieurs capaciés et d'amener l'élève à relire le texte. Les va-et-vient obligent à une saisie globale[38]. La lecture est une activité de rumination[39]. Le

[37] ÉDUSCOL – Rencontres Langues et cultures de l'Antiquité : http://eduscol.education.fr/cid85601/rencontres-2015-langues-et-cultures-de-l-antiquite.html, en particulier « Atelier 3 : pratiquer la lecture analytique en langues anciennes »

[38] Voir sur ce point les dispositifs présentés et commentés dans l'ouvrage de Bertrand Daunay et de Séverine Suffys dont le but est d'atteindre à la lecture intégrale du texte donné mais aussi sa relecture. DAUNAY, Bertrand, SUFFYS, Séverine (dir) , *op. cit.*, p. 42 : « Concrètement, chaque étape conduit

travail en groupe a également été porteur puisqu'il a généré des débats interprétatifs sur les accords entre noms et adjectifs ou encore sur les accords de verbe. L'affirmation 6 « Trimalcion s'adresse aux convives » obligeait les élèves à être attentifs à la situation d'énonciation[40].

Les affirmations en apparence sans rapport les unes avec les autres ont finalement permis de dégager les thèmes majeurs du texte : l'étalage de culture de Trimalcion, la théâtralité du personnage, son inculture. La séance de lecture analytique qui a suivi a permis d'approfondir la lecture et de s'intéresser à l'ironie présente dans le récit et le discours.

Le retour effectué avec les élèves sur l'activité a confirmé leur motivation. Ils ont reconnu qu'ils avaient apprécié la dimension ludique et s'étaient rendu compte que la traduction n'est pas toujours une nécessité pour comprendre un texte en langues anciennes. La séance de lecture analytique qui a précédé la traduction le leur a prouvé.

5. Articuler compréhension globale et traduction[41]

En terminale, la lecture doit être articulée aux trois exercices demandés : traduction, commentaire et commentaire de traduction. Il nous a semblé intéressant de lier l'exercice de lecture à celui d'une correction de traduction. On a pour cela disposé les latinistes en quatre groupes. Chaque groupe a dû procéder à une lecture et à une compréhension globale d'un extrait du *Satiricon* donné sans note de vocabulaire. Les élèves devaient répondre à quelques

---

l'élève à lire intégralement le texte pour en découvrir un nouvel aspect et en approfondir progressivement le sens. »

[39] LAUDET, Patrick. « Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier ». Dans ©MENJVA/DGESCO : Éduscol, Ressources pour le collège et le lycée général et technologique, Juin 2011 : « Même Nietzsche en appelle à la bouche, et à cet art d'une lecture « ruminante » ; en final de son Avant-propos à la *Généalogie de la morale*, il écrit : " Certes, il manque, pour pratiquer cette sorte de lecture, comme un art, une chose surtout que l'on s'est ingénié à oublier de nos jours – et c'est pourquoi la « lisibilité » de mes écrits requiert que du temps passe encore –, une chose qui exigerait presque que l'on soit une vache et, en tout cas, *pas* un « homme moderne » : de ruminer. " »

[40] Une production d'élève figure en Annexe 4.

[41] Nous proposons en annexe un déroulé détaillé de la séance, précisant la répartition des groupes et des tâches de chaque membre du groupe. Tous les documents nécessaires au dispositif figurent aussi en annexe.

questions de compréhension en citant le texte latin. Ensuite, des notes de vocabulaire leur ont été distribuées ainsi qu'une traduction partielle. Ils ont dû revenir sur leurs réponses, les compléter ou les corriger.

Le temps de lecture globale du texte a permis de soulever des débats interprétatifs notamment sur les personnages. Outre la première personne qui les a amené à identifier un narrateur personnage, ce sont les deux niveaux fictionnels qui ont été source de difficultés et d'hypothèses. Les élèves se sont interrogés sur la présence des dieux dans la maison de Trimalcion : *Minverva, Mercurius, Parcae, Veneris*. Ces divinités ont d'abord été mises sur le même plan que les personnages du roman. Un seul groupe a mis en lien la peinture du chien avec la représentation des dieux sur la fresque. C'est lors de la distribution des aides que les élèves ont pu revenir sur leurs hypothèses et affiner. Si la traduction partielle a permis de les confirmer ou de les infirmer, elle n'a pas supprimé l'importance de la lecture puisque les élèves devaient justifier leurs réponses par des citations du texte latin.

Une fois ce temps de lecture et de compréhension globale achevé, les élèves pouvaient se représenter les personnages et le décor de l'entrée de la maison de Trimalchion. On a alors donné à chaque groupe une traduction erronée du passage non traduit. La traduction comportait tous les éléments de vocabulaire nécessaires à la compréhension[42], les erreurs de la traduction portaient essentiellement sur les constructions syntaxiques. Les élèves devaient alors expliquer pourquoi la traduction ne les satisfaisait pas et en proposer une autre[43]. Nous devons l'idée de ce dispositif à l'ouvrage de Bertrand Daunay et de Séverine Suffys. Leur présentation d'un atelier de réflexion sur la compréhension d'un texte latin à partir de traductions erronées d'élèves est en effet pertinente et efficace pour faire comprendre aux élèves que le texte a un sens et que la traduction doit rendre ce sens[44].

Les élèves ont pu ensuite s'exprimer lors du retour effectué à l'oral sur l'activité. Ils ont tous souligné qu'ils avaient d'autant mieux compris le texte qu'ils étaient constamment en

[42] Quelques mots ont été volontairement mal traduits pour forcer les élèves à utiliser raisonnablement le dictionnaire.

[43] Les productions des élèves figurant en Annexe 5.

[44] DAUNAY, Bertrand, SUFFYS, Séverine (dir) , *op. cit.*, p. 21-23

activité pendant la séance. La traduction leur a paru plus aisée parce que le temps de lecture et de relecture du texte leur avait permis d'avoir des repères quant à son sens littéral[45].

***

Nous voyons au terme de ces deux chapitres que l'activité de lecture suscite une réelle motivation des élèves quand on leur propose des dispositifs dans lesquels ils sont actifs. Leur implication dans l'acte de lire favorise leur intérêt pour la discipline, et met en action leurs connaissances linguistiques et culturelles. Elle favorise également la coopération des élèves lors des débats interprétatifs. À chaque fois le temps passé à la mise en place d'une compréhension globale des textes latins, a rendu la traduction à la fois plus aisée mais aussi mieux comprise.

[45] LAUDET, Patrick. *op. cit.*, p. 6 : "Consacrer du tems et du soin à établir de façon vivante le sens littéral d'un texte se justifie donc amplement, et d'abord **pour des raisons stratégiques**. »

CHAPITRE III : Élaborer la lecture analytique d'un texte latin : les compétences et les enjeux de la lecture analytique d'un texte latin

Le jour de l'épreuve du baccalauréat, on ne demande pas seulement à l'élève de retraduire un texte et de le comprendre globalement, on veut encore qu'il le commente, dans une perspective littéraire, historique ou philosophique[46]. Cependant comment faire pour que l'élève soit pleinement impliqué dans l'exercice et ne se contente pas d'attendre un commentaire donné par le professeur qu'il pourrait répéter le jour de l'épreuve ?

Nous avons alors à nous interroger sur l'utilité même de l'exercice de la lecture analytique en langues anciennes pour en défendre l'intérêt auprès des élèves. Si la lecture analytique ne vise qu'à acquérir des points le jour du baccalauréat, l'élève aurait raison de demander un commentaire déjà élaboré et prêt à être ressorti. En revanche, si on pense en terme de compétences que l'élève doit acquérir, on se rend compte que l'exercice forme non seulement à l'épreuve du baccalauréat mais va au-delà.

1. Les compétences mises en œuvre dans la lecture fine du texte

Le cours de langues anciennes a certes pour but de faire acquérir une culture humaniste. Il vise à enrichir les élèves par la confrontation avec des systèmes de valeurs et de pensées différents des siens[47]. Il vise de plus à leur faire mieux comprendre la langue française par l'étude d'un système syntaxique différent et par une réflexion sur le lexique, la portée d'un mot, la recherche du mot juste pour traduire une idée. Mais le cours de langues anciennes vise

---

[46] *Charte interacadémique pour l'évaluation des épreuves de langues et cultures de l'Antiquité au baccalauréat, Académies de Créteil, Paris, Versailles, Session 2018*, p. 3 : « Dans le commentaire deux visées sont possibles :

- La compréhension du **contexte** de production et des valeurs portées par les textes latins et grecs ;
- la saisie **intellectuelle** et **esthétique** de ces textes pour nourrir la **réflexion d'aujourd'hui**. En fonction de la nature du texte, le commentaire peut donc prendre une orientation littéraire, philosophique, historique, scientifique, *etc*. »

[47] Voir sur ce point le très bel ouvrage de Florence Dupont, *L'Antiquité territoire des écarts*, Entretiens avec Pauline Colonna d'Istria et Sylvie Taussig. Paris : Albin Michel (Itinéraires du savoir), 2013

aussi à faire des élèves des lecteurs[48]. On ne saurait trop rappeler que les objets d'étude en classe de première font écho à ceux de français et donnent l'occasion d'un prolongement voire d'un approfondissement. Mener la lecture analytique d'un texte consiste à faire de l'élève un lecteur littéraire qui sait à la fois organiser ses impressions de lecture, comme pour la compréhension globale, mais aussi dégager la spécificité, l'originalité du texte, en déployer les sens par la compréhension littérale et littéraire[49].

Il ne faut pour cela pas écarter la subjectivité du lecteur, condition de son implication dans la lecture et de sa motivation pour l'approfondir. Faire émerger des impressions de lecture une fois le texte globalement compris, c'est faire appel à la sensibilité des élèves. Patrick Laudet invite notamment à rénover les questionnaires de lecture et de poser aux élèves la question suivante : « de quoi ça me parle ? » plutôt que de demander de quoi parle le texte[50]. C'est qu'avant d'aboutir à une lecture littéraire, savante et distanciée, il faut qu'il y ait d'abord un investissement du texte, une implication[51]. Il s'agit, en favorisant les réactions subjectives, de disposer les élèves à lire, à recevoir le texte et ses sens multiples.[52] On évite ainsi l'écueil de la lecture comme tâche scolaire, vouée à l'échec puisque dépourvue d'implication subjective[53].

---

[48] Nous renvoyons le lecteur au « Petit argumentaire CONTRE les langues anciennes » d'Anne Armand, *op. cit.*, p. 9 sqq., qui est en réalité un questionnement pour mieux défendre l'intérêt des langues anciennes dans la scolarité d'un élève du second degré.

[49] LAUDET, Patrick, *op. cit.,* p. 5. : « Expliquer, c'est étymologiquement « défaire les plis » ; la compétence sollicitée est moins celle du prélèvement que du **déploiement**. » ; VIBERT, Anne, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? ». Dans ©MENJVA/DGESCO : Éduscol, Ressources pour le collège et le lycée général et technologique, Novembre 2013, p. 4 : « - tant qu'il n'est pas concrétisé dans une lecture donnée, le texte est un produit inachevé, un message purement virtuel ; - considéré en lui-même, le texte est un ensemble d'indéterminations, d'ouvertures de sens que seule la collaboration active d'un lecteur peut transformer en système organisé de signes. »

[50] LAUDET, Patrick, *op. cit.,* p. 6.

[51] VIBERT, Anne, *op. cit.,* p. 3 : « Faire place au sujet lecteur dans la lecture littéraire pourrait donc être un moyen de redonner du sens personnel et social, à un enseignement littéraire encore insuffisamment dégagé du formalisme, de provoquer un investissement subjectif, intellectuel et émotif des élèves et surtout de (re)créer un « rapport heureux à la lecture et à la littérature », quelle que soit l'hétérogénéité culturelle, sociale et cognitive des élèves. » ; p. 12 : « Et il ne faut pas hésiter non plus à inviter les élèves à s'exprimer sur leurs plaisirs ou déplaisirs de lecture. C'est une réponse possible à l'absence d'engagement des élèves dans la lecture prescrite. »

[52] LAUDET, Patrick, *op. cit.,* p. 14

[53] VIBERT, Anne, *op. cit.,* p. 6. L'auteur rappelle les « postures de lecteurs » dégagées par Dominique Bucheton : «Posture 1. **Le texte tâche**. La lecture est ratée : le texte de l'élève a l'apparence d'une tâche scolaire dépourvue de signification ou dangereuse (écrire dévoile). Formes diverses de refus ou sabotage de l'activité demandée (lecture partielle du texte ou très superficielle (…) »

Mener une lecture analytique c'est donc faire de l'élève un sujet-lecteur, une subjectivité à l'œuvre qui fait émerger des sens possibles du texte. La posture de lecteur littéraire n'est pas immédiate mais progressive.

À partir de ces réactions de lecteur, on pourra faire adopter aux élèves une posture de lecteur littéraire. En effet, une fois les élèves impliqués, les sens du texte pourront être déployés. Selon Patrick Laudet, la référence du texte est alors une étape essentielle et mérite d'être réévaluée : « Sans dévaluer la fonction dite « poétique », selon ses termes usuels empruntés à Jakobson, il s'agit peut-être de réévaluer sérieusement, à l'occasion de l'explication de texte la fonction référentielle de la littérature »[54]. Pour cela, trois niveaux sont à exploiter : le contexte historique, la langue et en particulier le lexique, et l'intertextualité[55]. Ce premier temps nécessaire permet de s'atteler ensuite à une lecture littéraire qui s'attachera à faire ressortir l'implicite, l'ironie, le second degré. La dimension poétique du texte reste donc présente et essentielle. Les élèves devront faire appel à des critères esthétiques, rhétoriques et poétiques pour apprécier le texte.

On fera alors appel à la capacité des élèves à argumenter et à débattre d'une interprétation. La lecture analytique, en tant qu'activité orale doit susciter l'interaction entre les élèves : le rôle du professeur consiste à permettre le débat, à l'alimenter et à le faire avancer : « Le rôle du professeur est donc d'orchestrer ces débats interprétatifs entre les élèves, de les pousser à confronter leurs interprétations, à argumenter pour défendre leurs idées, les obliger à s'appuyer sur le texte de manière fine pour convaincre leurs camarades (comme en français). Il aide aussi à invalider les fausses pistes, à partir des erreurs des élèves, pour les rectifier mais aussi avancer. »[56]

---

[54] *Ibid., loc. cit.*

[55] *Ibid.*, p. 6 : « Trois domaines d'ajustement du sens sont à garder bien présents à l'esprit pour cette exploration référentielle très nécessaire. Celui d'une appréciation attentive du **contexte historique** qui, nous le savons bien, conditionne toujours une bonne réception des œuvres. Celui de la **langue** ; soit dans son historicité (…) soit dans son actualité (…). Celui de **l'intertextualité** enfin, sans lequel le nombre de textes perdent littéralement leur sens. »

[56] Propos de Christine Darnault, in LE BAUT, Jean-Michel, BEREST, Claire, *op.cit.*, Entretien avec Élise Dardill et Christine Darnault.

Capacités en jeu dans la lecture analytique :

- exprimer ses réactions de lecteur
- formuler des hypothèses et des interprétations
- avoir des repères esthétiques pour apprécier un texte ou une œuvre.
- mettre en relation des œuvres.
- déployer les sens multiples d'un texte.
- être à l'écoute des autres
- argumenter

2. Élaborer une lecture analytique qui fasse de l'élève un sujet-lecteur actif et sensible

Pour que les élèves deviennent des sujets-lecteurs actifs et sensibles, il faut alors mettre en œuvre des séances de lecture analytique dans lesquelles puissent s'exprimer librement leurs réactions de lecteur ainsi que des interprétations valides des textes. L'entretien et le dossier de Christine Darnault et Élise Dardill[57] apportent des pistes riches et pertinentes pour développer la lecture analytique aussi bien au collège qu'au lycée. Leurs propositions portent sur des textes authentiques donnés sans notes de traduction. Nous avons pour notre part adapter les supports, parfois annotés ou avec des traductions partielles pour permettre la lecture d'extraits plus longs dans la perspective du baccalauréat.

Pour que la lecture analytique soit susceptible de faire place au débat, il faut orienter la lecture grâce à une question ouverte, une problématique. La réponse amène à une enquête sur le texte qui n'exclut pas l'implication des élèves. On peut notamment demander, à partir d'un texte descriptif, comment les élèves imaginent la scène, s'ils arrivent à se représenter les personnages et comment ils se les représentent. Les réponses amènent à des prélèvements d'indices sur l'ensemble du texte. Ces premières questions permettent ensuite d'aller vers des problématiques orientées vers l'aspect stylistique des textes. Cette dimension présente au collège est plus approfondie au lycée : « Une seconde différence entre le collège et le lycée tient à ce qu'on sera plus attentif, au lycée, conformément aux programmes, à l'aspect

[57] LE BAUT, Jean-Michel, BEREST, Claire, *op. cit.*, Entretien avec Élise Dardill et Christine Darnault.; « Atelier 3 : pratiquer la lecture analytique en langues anciennes » dans ÉDUSCOL – Rencontres Langues et cultures de l'Antiquité : http://eduscol.education.fr/cid85601/rencontres-2015-langues-et-cultures-de-l-antiquite.html

stylistique des textes, ce qui donne tout son sens à la lecture analytique et la rapproche plus encore de celle pratiquée en français. »[58]

C'est à travers ces questionnements que nous avons la plupart du temps organisé les lectures analytiques en classe. Nous prendrons l'exemple d'une séance représentative à partir du texte de Pétrone donné en annexe 5 « Bienvenue chez Trimalcion ». Après la séance de traduction du texte, les élèves ont été interrogés sur ce qu'ils pensaient de la maison de Trimalcion. Les élèves ont d'abord relevé les éléments indiquant le luxe : la peinture sur les murs, les références à la richesse du personnage. Ils ont relevé l'importance des matériaux comme l'or et l'argent. Ensuite, en faisant la liste des éléments représentés, les élèves ont compris que la fresque donnait à voir l'ascension sociale de Trimalcion, depuis son achat comme esclave à son affranchissement. Cela a engendré une nouvelle question et un débat : « Comment Trimalcion met-il en scène sa vie ? » C'est une remarque d'élève qui a permis d'avancer dans l'analyse : « Trimalcion a la grosse tête ». Après lui avoir fait reformuler son propos nous avons cherché les éléments du texte qui pouvaient le justifier. Les élèves ont alors souligné l'association des dieux à Trimalcion. Le personnage se représente en effet comme le protégé de Minerve, tel l'Ulysse d'Homère. Le détour par une allusion à Homère et à *L'Odyssée* a permis aux élèves de s'interroger sur l'ironie du narrateur. On s'est alors demandé pourquoi à côté de l'héroïsation du personnage, la fresque faisait allusion à son ancien statut d'esclave. Les élèves ont repéré l'antithèse entre la situation présente du personnage et son ancien statut pour montrer qu'elle contribuait à accentuer sa réussite. Ce texte a également permis de mettre en évidence l'importance des illusions dans la maison de Trimalcion ou rien n'est ce dont on a l'impression. L'arrière-plan mythologique s'est vu renforcé par la lecture complémentaire de la fin du *Festin de Trimalcion*. En effet, lorsque les personnages cherchent à s'échapper de la maison labyrinthique en revenant sur leurs pas, ils n'y parviennent pas et se trouvent cette fois face à un chien bien réel, qui a rappelé aux élèves, le Cerbère des Enfers.

Grâce à l'ensemble des analyses et des interprétations, on a pu aboutir au plan suivant en fin de lecture analytique:

<u>I- Un espace surprenant et inquiétant</u>

A- Un espace d'illusion

B- Un espace inquiétant

C- Un décor étonnant

[58] Propos de Christine Darnault, *op. cit.*.

II- Portrait indirect du personnage central ambivalent

A- La biographie en image du maître de maison

B- L'apothéose d'un héros

C- Des objets qui traduisent l'ambivalence du personnage.

Une autre séance montrera que la lecture analytique peut s'effectuer avant la traduction de l'extrait étudié. À la fin du *Festin de Trimalcion*, l'affranchi fait lui-même le récit de sa propre vie. Le texte est en parallèle avec le texte vu précédemment qui marque l'entrée dans sa maison. Le texte donné partiellement traduit aux élèves permettait de lire un discours long[59]. Il a d'abord été lu de façon expressive en latin, afin de favoriser l'émergence d'hypothèses lors de l'étude de la partie non traduite. Grâce à cette partie traduite, les élèves ont saisi qu'ils s'agissait d'un récit dans lequel Trimalcion racontait son ascension sociale. Un temps à l'écrit a été consacré à restituer les étapes de cette ascension. Cela a permis de s'attacher à une compréhension globale du passage avant d'en aborder l'analyse. En s'interrogeant sur les moyens de l'ascension sociale, on en est venu à dresser les qualités que le personnage s'attribue à lui-même. Une question a été posée : « En attribuant ce discours à Trimalcion, le narrateur vise-t-il à le glorifier ? » les élèves ont perçu la dimension héroïque et l'allusion à Neptune leur a rappelé l'allusion à *L'Odyssée*. Mais la longueur du discours dans le cadre d'un banquet leur a aussi rappelé le texte mettant en scène les Homéristes dans lequel Trimalcion monopolise la parole, se met en scène et étale ses biens et son vernis culturel. Ils ont alors relevé des éléments liés au contexte invitant à percevoir l'ironie du narrateur.

3. Diversifier les approches

Pour l'explication du même texte, on aurait pu imaginer également un autre dispositif. On aurait pu imaginer une première lecture silencieuse, un temps de compréhension globale du texte pour demander ensuite aux élèves de proposer une lecture à haute voix du discours de Trimalcion. Cette lecture aurait pu être accompagnée d'un temps à l'écrit pour justifier les choix opérés dans la lecture à haute voix. Cela aurait amené à un prélèvement d'indices dans le texte latin.

[59] Cf. Infra, Annexe 6.

En collège mais aussi en seconde au lycée, la lecture analytique d'un texte descriptif peut être menée grâce à un premier temps consacré au dessin. Ainsi la lecture de la description de la Rumeur dans l'*Énéide* de Virgile s'offre à une activité ludique[60]. Comme l'affirme Élise Dardill : « En se concentrant sur ce qui permet de répondre à la problématique, en acceptant de ne pas faire un travail exhaustif sur le texte, [la lecture analytique] permet de varier les rythmes du cours, de ne passer parfois qu'une heure sur un texte pour offrir aux élèves des respirations, et d'oser leur faire rencontrer des textes difficiles que l'on ne pourrait raisonnablement songer à leur faire traduire complètement. »[61]

Enfin on peut imaginer des scénarii dans lesquels la lecture analytique est préparée par les élèves. Dominique Augé a montré l'apport que recouvre la transposition en langues anciennes du carnet de lecture. Cette manière de découvrir dans un premier temps le texte peut ensuite être exploitée dans une séance de lecture analytique. En outre, la lecture, étant inscrite dans une séquence, n'est jamais tout à fait déconnectée des autres activités. Notamment un travail sur le lexique s'avère fructueux. J'ai eu l'occasion de l'expérimenter lors de ma première année en tant qu'enseignant contractuel. Dans une séquence élaborée pour des premières, intitulée « Oser lui dire » sur *Phèdre* de Sénèque, la lecture analytique de la description de l'état physique et mental de Phèdre par la nourrice a été préparée par l'analyse du tableau de Cabanel. Ensuite, une séance de langue sur le lexique du corps et de la passion a eu lieu. Le vocabulaire nécessaire à la compréhension du texte a été revu et appris. Enfin le texte a pu être donné sans note de vocabulaire, sans traduction et sans paratexte, sous la forme d'un « texte mystère ». Les élèves devaient déterminer de quoi et de qui parlait le texte. Cette première énigme a débouché sur l'analyse de la représentation de la passion amoureuse dans une tragédie romaine.

4. Les difficultés liées à l'interprétation littéraire des faits de langue

La lecture analytique demande une vigilance constante de la part de l'enseignant, pour permettre la validation et l'invalidation des interprétations proposées. Outre cet aspect, une

[60] Activité présentée par Christine Darnault lors de la formation « Accompagnement des enseignants non titulaires de lettres classiques ayant une ancienneté de 3 à 5 ans » de l'Académie de Créteil (année 2015-2016).

[61] LE BAUT, Jean-Michel, BEREST, Claire, *op. cit.*

des difficultés consiste à approfondir les prélèvements d'indices dans le texte. Très souvent les premiers éléments relevés appartiennent au lexique. Cela s'est produit pour l'étude des premiers textes. En demandant de corroborer leurs interprétations avec d'autres éléments du texte qui aillent dans le sens de leur premier relevé, les élèves peinaient à relever d'autres procédés d'écriture (qu'ils savent pourtant identifier en français). J'ai pu cependant constater que le fait d'exiger systématiquement plusieurs indices au fil des lectures analytiques a contribué à renforcer les compétences linguistiques des élèves. Elles ont consolidé notamment les connaissances en matière de stylistique. Ainsi certains faits de langue, étudiés pour la compréhension du texte ont finalement été mieux mémorisés que s'ils avaient fait l'objet d'une leçon grammaticale : c'est le cas pour l'infinitif de narration, les pronoms et adjectifs démonstratifs, la valeur des temps.

Conclusion

Au terme de cette étude, nous pouvons voir que la lecture est un biais efficace pour aborder des textes authentiques difficiles en langues anciennes. La pratique de la lecture s'associe à l'étude de la langue et de à l'étude des civilisations antiques.

Par ailleurs la lecture en langues anciennes vient renforcer et approfondir les compétences de lecteur également en jeu en cours de français. Elle a cela d'utile qu'elle renouvelle l'approche du texte, saisi globalement et non linéairement. En ne s'arrêtant pas sur chaque mot mais en s'appuyant sur l'ensemble du texte, l'élève peut élaborer un sens puis en dégager les significations multiples. Ainsi, des textes longs et exigeants peuvent être lus en latin au collège comme au lycée.

La pratique de la lecture, dans l'activité de compréhension globale comme dans la lecture analytique, fait de l'élève un acteur du cours. Il agit et manifeste sa sensibilité pour comprendre. Dans cette activité, l'étude de la langue prend pour lui tout son sens. Il ne s'agit plus de retenir des tableaux de déclinaison et de conjugaison ou des règles syntaxiques mais de les apprendre en vue de comprendre les textes. Les points de langue, lexique, syntaxe, conjugaison, sont d'autant mieux retenu qu'ils sont mis au service de la compréhension et de l'interprétation par l'élève lui-même.

ANNEXES

1. Progression annuelle

INTERROGATIONS POLITIQUES ET JURIDIQUES - L'âge d'or et la décadence			
SÉQUENCE 1 – Était-ce mieux avant ?			**1er trimestre**
Problématique	Comment l'idéalisation du passé sert la critique politique et morale ?		
Support	1. Ovide, *Les Métamorphoses*, I, vers 89-106. 2. Salluste, *La Guerre de Jugurtha*, XLI, 1-7. 3. Tacite, *Annales*, XV, 37, 2-4.		
Objectifs	**Culture de l'Antiquité** • Le Ier siècle : un siècle de guerre civile • Le mythe de l'âge d'or : un mythe littéraire • Un historien dans la tempête : Salluste	**Étude de la langue** • Le lexique de l'abondance • Le lexique des vertus et des vices	**Méthodologie :** • Apprendre à traduire • Apprendre à commenter une traduction • La lecture analytique
Compétences	- Acquérir une chronologie sommaire de l' histoire dans ses aspects politiques, religieux, sociaux, littéraires et philosophiques. - Se situer dans l'histoire et comprendre les événements et idées d'aujourd'hui. - Prendre conscience de la manière dont les genres, les œuvres, les problématiques s'inscrivent dans l'histoire romaine et grecque. - Traduire, oralement et par écrit, un texte appartenant à la littérature antique.		
Activités complémentaires	**Étude du mythe des races chez Hésiode** **Étude de tableau : *La décadence des Romains***		
Évaluation	Retraduction et commentaire Interrogations de cours		
INTERROGATIONS PHILOSOPHIQUES – Épicurisme et stoïcisme – Choix de vie – Construction de soi			
SÉQUENCE 2 L'homme peut-il être heureux ?			**2e trimestre**
Problématique	Quelles sont les conditions au bonheur selon la doctrine épicurienne ? Quelles différences opposent épicurisme et stoïcisme ? Comment la poésie de Lucrèce peut-elle enseigner à vivre ?		
Support	4. Lucrèce, *De rerum natura*, I, 63-79. 5. Lucrèce, *De rerum natura*, II, 1-19 6. Lucrèce, *De rerum natura*, III, 978-997		
Objectifs	**Culture de l'Antiquité** • La philosophie comme pratique • Le philosophe dans la cité • La philosophie épicurienne	**Étude de la langue** • La versification • Le lexique de la philosophie	**Méthodologie :** • Retraduction • Commentaire • Préparation à l'oral du baccalauréat
Compétences	- Acquérir une chronologie sommaire de l'histoire dans ses aspects politiques, religieux, sociaux, littéraires et philosophiques. - Prendre conscience de la manière dont les genres, les œuvres, les problématiques s'inscrivent dans l'histoire romaine et grecque. - Traduire, oralement et par écrit, un texte appartenant à la littérature antique. - S'exprimer pour argumenter		
Activités complémentaires	**Mise en situation d'examen par les élèves** **Le philosophe dans la cité : Marc Aurèle, *Pensées*, (le stoïcisme)** **Les hommes et leurs désirs : groupement de textes**		
Évaluation	Évaluation orale : type bac Retraduction		

<table>
<tr><th colspan="4">ŒUVRE INTÉGRALE – Pétrone, Le Satiricon</th></tr>
<tr><td colspan="3">SÉQUENCE 3 – Un banquet presque parfait</td><td>3e trimestre</td></tr>
<tr><td>Problématique</td><td colspan="3">Comment le récit dresse-t-il un portrait satirique de Trimalcion ?</td></tr>
<tr><td>Support</td><td colspan="3">7. Satiricon, XXIX
8. Satiricon, LIX
9. Satiricon, LXXV « Tam magnus… »- LXXVI « Tanquam fauus ». (Partie traduite : LXXVI Ceterum… mancipia)</td></tr>
<tr><td>Objectifs</td><td>Culture de l’Antiquité
• Une œuvre fragmentaire
• La symbolique de la cuisine
• Le roman antique/le roman contemporain
• théâtralité et satire</td><td>Étude de la langue
• Les démonstratifs (révisions)</td><td>Méthodologie :
• Préparation à l’oral du baccalauréat
• Commenter une traduction</td></tr>
<tr><td>Compétences</td><td colspan="3">- Acquérir une chronologie sommaire de l’histoire dans ses aspects politiques, religieux, sociaux, littéraires et philosophiques.
- Mettre en perspective des extraits étudiés dans une œuvre complète ou dans un groupement de textes. Traduire, oralement et par écrit, un texte appartenant à la littérature antique.
- Mettre en relation une problématique du texte latin ou grec avec l'une ou l'autre des problématiques abordées dans les cours de français, de philosophie, d'histoire ou d'éducation civique, juridique et sociale.
- Traduire, oralement et par écrit, un texte appartenant à la littérature antique.</td></tr>
<tr><td>Activités complémentaires</td><td colspan="3">Le banquet grec/Le banquet romain : Platon, Le Banquet</td></tr>
<tr><td>Évaluation</td><td colspan="3">Évaluation type bac
Retraduction
Interrogation de connaissances</td></tr>
</table>

2. Entrer dans le texte par l'image : Tacite et Couture

Les Romains de la décadence, **Thomas Couture, Paris, Musée d'Orsay, huile sur toile, 472x722, 1847**

INTERROGATIONS POLITIQUES ET JURIDIQUES		
SÉQUENCE 1 Était-ce mieux avant ?		
Séance 6 – Les Romains prennent du plaisir	**Date** lundi 06/11	1h
Dominante : HDA		
Support : *Les Romains de la décadence*, Thomas Couture, huile sur toile, 1847, Paris, Musée d'Orsay		
Finalités : Analyser les stéréotypes associés à la civilisation romaine impériale. Dégager des éléments d'analyse en vue de la lecture et de la traduction du texte (Tacite, *Annales,* XV, 37, 2-4)		
Objectifs élèves : Analyser un tableau.		

ACTIVITÉS ET TRACE ÉCRITE

RECUEIL DES IMPRESSIONS DE LECTURE

AVANT D'ANALYSER (10mn)

Comment analyse-t-on un tableau ? À quoi faut-il porter attention ?

- les personnages représentés - les plans - les lignes de forces - les couleurs - le décor - le mouvement, les gestes

Présentation du tableau néo-classique

MISE EN ACTIVITÉ DES ÉLÈVES (20mn)

Répartition des élèves en trois groupes. La consigne : analyser un élément du tableau.

Pour analyser : J'observe qqc d'intéressant, je l'analyse, et je l'interprète (à quoi ça sert ?)

Groupe 1 : les personnages Groupe 2 : le décor Groupe 3 : lignes de forces : lignes imaginaires qui structurent le tableau.

MISE EN COMMUN

IDEES	EXEMPLES
Des personnages décadents et débauchés **- sensation d'étouffement : abondance des corps** **- la nudité** **- le non respect de la solennité du lieu**	**Abondance des corps** **Les personnages nus** **La témérité du personnage à droite qui cherche à escalader la statue. Mis en valeur dans le mouvement de la ligne de force D**
Une scène d'orgie **-mollesse des corps** **- excès des plaisirs** **-ivresse** **-épuisement**	**La lascivité des corps** **La dominante du rouge : ivresse, le plaisir** **Ligne de force V : mise en avant de la coupe de vin, motif répété** **Ligne de force H en bas du tableau : isole les deux récipients pour les mettre en valeur**
Un décor somptueux **- inapproprié pour les festivité** **- un espace surchargé : enfermement**	**Ligne de force H qui isole le décor en hauteur** **Met en valeur la présence des statues. Renforce l'idée d'enfermement, d'encerclement**
Un décor qui condamne la scène **- la gravité** **- la réprobation**	**Des personnages encerclés par un regard réprobateur.** **La gravité du visage des statues** **Les gestes réprobateurs mis en valeur avec une ligne de force D.** **Les couleurs plus neutres : le gris, le blanc, solennité du lieu, idée de pureté morale.**

Texte 3 - Un empereur débauché

Dans ce chapitre des Annales*, Tacite, dresse un tableau expressif de l'extravagance de Néron.*

Igitur in stagno Agrippae fabricatus est ratem, cui[62] superpositum convivium, navium aliarum tractu moveretur. Naves auro et ebore distinctae ; remigesque exoleti per aetates et scientiam libidinum componebantur. Volucres et feras diversis e terris at animalia maris Oceano abusque petiverat. Crepidinibus stagni lupanaria adstabant illustribus feminis completa, et contra scorta visebantur nudis corporibus. Jam gestus motusque obsceni; et postquam tenebrae incedebant, quantum juxta nemoris et circumjecta tecta consonare cantu et luminibus clarescere. Ipse per licita atque illicita foedatus nihil flagitii reliquerat, quo corruptior ageret, nisi paucos post dies uni ex illo contaminatorum grege (nomen Pythagorae fuit) in modum solemnium conjugiorum denupsisset. Inditum imperatori flammeum, missi auspices; dos et genialis torus et faces nuptiales, cuncta denique spectata, quae etiam in femina nox operit.

Tacite, *Annales*, XV, 37, 2-4.

stagnum, i : l'étang
ratis, is (f) : le radeau
ebur, oris (n) : l'ivoire
distinguo, is, ere, stinxi, stinctum : *ici* orner
remix, igis (m) : rameur
exoleti, orum (m) : des débauchés
abusque : depuis
peto : *ici* faire venir de + ablatif
crepido, inis (f) : le quai
scortum, i : le (la) prostitué(e)
quantum nemoris : tout le bois
denubo, is, ere, nupsi, nuptum : sortir voilée de la maison pour se marier à quelqu'un (+ datif) (verbe qui s'applique aux femmes).
inditum est < indo, is, ere, indidi, inditum : mettre sur + datif
flammeum, i : voile sacré des jeunes mariés
torus genialis : le lit nupital
operio, is, ire, perui, pertum : couvrir

[62] Il s'agit de deux propositions relatives au subjonctif se rapportant à *ratem* : ***cui superpositum (sit) convivium, (et qui) navium aliarum moveretur .***

3. Entrer dans le texte par le lexique : l'éloge d'Épicure

INTERROGATIONS PHILOSOPHIQUES – SÉQUENCE 2 : L'HOMME PEUT-IL ÊTRE HEUREUX ?

TEXTE 4 – L'éloge d'Épicure

Dans son poème De rerum natura*, Lucrèce s'adresse à Memmius. Il entend montrer qu'avant Épicure, les hommes étaient plongés dans le malheur, esclaves de la superstition qui les maintenait dans un état d'aliénation.*

Humana ante oculos foede cum vita jaceret
in terris, oppressa gravi sub religione
quae caput a caeli regionibus ostendebat,
horribili super aspectu mortalibus instans,
primum Graius homo mortalis tollere contra
est oculos ausus, primusque obsistere contra
quem neque fama deum nec fulmina nec minitanti
murmure compressit caelum, sed eo magis acrem
inritat animi virtutem, effringere ut arta
naturae primus portarum claustra cupiret.
Ergo vivida vis animi pervicit, et extra
processit longe flammantia moenia mundi,
atque omne immensum peragravit mente animoque,
unde refert nobis victor quid possit oriri,
quid nequeat, finita potestas denique cuique
quanam sit ratione atque, alte terminus haerens.
Quare, religio pedibus subjecta vicissim
Obteritur, nos exaequat victoria caelo.

4. Vrai ou faux

Nous surlignons les parties du texte qui ont fait l'objet d'une attention particulière.

PÉTRONE, *SATIRICON* – SÉQUENCE 3 : UN BANQUET PRESQUE PARFAIT

TEXTE 8 – Divertissement intellectuel

Alors qu'Ascylte est sur le point de se disputer avec un convive, Trimalcion intervient, ramène l'ordre et fait entrer en scène les Homéristes.

Ascylte allait répliquer à cette diatribe. Cependant Trimalcion, charmé par l'éloquence de son coaffranchi, coupa court : « Allons bon, évacuons les querelles et donnons nous du bon temps, et toi Herméros, pardonne à ce freluquet auquel le sang bout, sois le meilleur, dans ce genre d'histoires celui qui déclare forfait est le vrai vainqueur. Toi aussi tu lançais tes cocorico à la volée quand tu étais un petit coq. Revenons à nos amusements et regardons les Homéristes, ça vaudra mieux. »

Intravit factio statim hastisque scuta concrepuit. Ipse Trimalchio in pulvino consedit, et cum Homeristae Graecis versibus colloquerentur, ut insolenter solent, ille canora voce Latine legebat librum. Mox silentio facto: "Scitis, inquit, quam fabulam agant? Diomedes[1] et Ganymedes[2] duo fratres fuerunt. Horum soror erat Helena. Agamemnon illam rapuit et Dianae cervam subjecit. Ita nunc Homeros dicit quemadmodum inter se pugnent Trojani et Parentini. Vicit scilicet, et Iphigeniam[3], filiam suam, Achilli dedit uxorem. Ob eam rem Ajax[4] insanit, et statim argumentum explicabit". Haec ut dixit Trimalchio, clamorem Homeristae sustulerunt, interque familiam discurrentem vitulus in lance ducenaria elixus allatus est, et quidem galeatus. Secutus est Ajax strictoque gladio, tanquam insaniret, concidit, ac modo versa modo supina gesticulatus, mucrone frusta collegit mirantibusque vitulum partitus est.

concrepo, as, are, ui, itum : faire retentir

considо, is, ere, sedi, sessum : s'asseoir.

canorus, a, um : mélodieux

insolenter (adv.) : à l'excès, trop souvent.

cerva, ae (f) : biche

explicare argumentum : donner la preuve.

tollo, is, ere, sustuli, sublatum : élever

vitulus, i (m) : veau

lanx, lancis (f) : le plat

elixus, a, um : bouilli

gaelatus, a, um : coiffé d'un casque

stringo, is, ere, strinxi, strictum : tirer, dégainer

tanquam + subj : comme si

concido, is, ere, cidi, cisum : couper en morceaux

mucro, onis, m. : la pointe, l'épée

frustum, i, n. : morceau, bouchée, bout

	AFFIRMATIONS	VRAI OU FAUX ?	PREUVE DANS LE TEXTE LATIN
1	Trimalcion se tient debout face aux convives.	Vrai	« Diomedes et Ganymedes duo fratres fuerunt » « Vicit scilicet et Iphigeniam filiam suam […] Achilli dedit. »
2	Les Homéristes sont des spécialistes de la poésie homérique.	Vrai	« Homeristae Graecis versibus colloquerentur »
3	Les Homéristes récitent en latin.	Faux	« Graecis versibus colloquerentur »
4	Trimalcion donne une représentation de l'épisode de la folie d'Ajax.	Vrai	« Insanit »
5	Ajax porte un casque.	Faux	« Vitulus […] galeatus »
6	Trimalcion s'adresse aux convives.	Vrai	« Scitis »
7	Trimalcion lit silencieusement une traduction latine des vers d'Homère.	Faux	« ille canora voce […] legebat »
8	Trimalcion évoque un épisode mythologique.	Faux	« Trimalchio in pulvino consedit »
9	Trimalcion connaît le mythe de la guerre de Troie.	Faux	« Diomedes et Ganymedes duo fratres fuerunt » « Agamemnon illam rapuit » ➔ Helena + « cervam subjectit » « inter se pugnent Trojani et Parentini »
10	Les convives écoutent Trimalcion.	Vrai	« Mox silentio facto »
11	Les Homéristes entrent dans le calme.	Faux	« hastisque scuta concrepuit »
12	Ajax coupe en morceaux un convive.	Faux	« concidit […] collegit frusta, vitulum partitus est. »

5. Articuler lecture et traduction : La maison de Trimalcion

ŒUVRE AU PROGRAMME – PÉTRONE, *Le Satiricon*, 27-78		
SÉQUENCE 3 : Un banquet presque parfait		
Séance 2 : Bienvenue chez Trimalcion	**Date** lundi 05/03 et jeudi 08/03	⌛ 3h
Dominante : Pratique de la traduction		
Support : *Satiricon,* XXX		
Finalités : Comprendre la notion de « traduction »./ Commenter une traduction.		
Objectifs élèves : Lire pour comprendre un texte. /Enrichir et améliorer une traduction.		

ACTIVITÉS ET TRACE ÉCRITE

Lecture du texte

Répartition de la classe en 4 groupes de 3.

Dans chaque gp : 1 maître du temps + régulateur de la parole, 1 scribe, 1 maître du dictionnaire.

G1 lacune 1 Sophie, Salématou, Sirine

G2 lacune 1 Lydia, Nawel, Aleksandra

G3 lacune 2 Elmi, Rachel, Laura

G4 lacune 2 Clémence, Orlane, Shahina

ACTIVITÉ 1 – LECTURE DU TEXTE

Le texte est donné avec une traduction pour les 1ère lignes

Lisez le texte pour répondre aux questions suivantes. (écrire au crayon)

Vous justifierez chaque réponse par des citations du texte latin.

Espacez vos réponses

1) Où se trouvent les personnages et pourquoi? Vous pouvez consulter les chapitres XXVII et XXVIII.
2) Qui sont les personnages évoqués ?
3) Que fait le personnage principal ? Quelle est sa réaction ?
4) Qu'apprenez-vous sur Trimalcion ?

Distribution des aides : vocabulaire et traduction partielle.

Vérifiez vos réponses, corrigez-les ou enrichissez les.

ACTIVITÉ 2 – AMÉLIORER UNE TRADUCTION

1) Dans le passage en gras : repérez les verbes, et les groupes prépositionnels.
2) Voici une traduction erronée du passage que vous avez lu. Expliquez les problèmes liés au français que présente la traduction.
3) Réfléchissez aux améliorations à apporter.
4) Proposez une traduction.

AIDES À DISPOSITION : tableau de conjugaison / tableau de déclinaisons/ dictionnaire.

ACTIVITÉ 3 – AMÉLIORATION DES TRADUCTIONS (devoir à la maison)

Ramasser les productions, numériser et renvoyer aux élèves avec des pistes d'amélioration en commentaire.

ACTIVITÉ 4 – MUTUALISATION 45mn

Distribution d'une traduction finale et d'un juxtalinéaire.

Réflexion sur la notion de traduction.

Retour sur l'activité

TEXTE 7 – Bienvenue chez Trimalcion[1] ! Pétrone, *Satiricon*, XXIX

XXIX. Ceterum ego dum omnia stupeo, paene resupinatus crura mea fregi. Ad sinistram enim intrantibus non longe ab ostiarii cella canis ingens, catena vinctus, in pariete erat pictus superque quadrata littera scriptum : « CAVE CANEM ». Et collegae quidem mei riserunt.

Ego autem collecto spiritu non destiti totum parietem persequi. Erat autem venalicium <cum> titulis pictum, et ipse Trimalchio capillatus caduceum tenebat Minervaque ducente Romam intrabat. Hinc quemadmodum ratiocinari didicisset, deinque dispensator factus esset, omnia diligenter curiosus pictor cum inscriptione reddiderat. In deficiente vero jam porticu levatum mento in tribunal excelsum Mercurius rapiebat.

Praesto erat Fortuna cornu abundanti copiosa et tres Parcae aurea pensa torquentes. Notavi etiam in porticu gregem cursorum cum magistro se exercentem. Praeterea grande armarium in angulo vidi, in cujus aedicula erant Lares argentei positi Venerisque signum marmoreum et pyxis aurea non pusilla, in qua barbam ipsius conditam esse dicebant. Interrogare ergo atriensem coepi, quas in medio picturas haberent. « Iliada et Odyssian, inquit, ac Laenatis gladiatorium munus» .

[1] ***Trimalchion*** *est un ancien esclave. Libéré par son maître, sur testament, il est désormais un* ***libertus****, un affranchi.*

Si ébahi que je fusse je pensai encore tomber à la renverse à m'en casser les jambes en voyant, à gauche en entrant, pas loin de la loge du concierge, un énorme chien de garde enchaîné au mur avec écrit par-dessus en grosses majuscules : « attention au chien ». Mes amis aussi en rirent bien (…).

TEXTE 7 – Bienvenue chez Trimalchion[1] ! Pétrone, *Satiricon*, XXIX

XXIX. Ceterum ego dum omnia stupeo, paene resupinatus crura mea fregi. Ad sinistram enim intrantibus non longe ab ostiarii cella canis ingens, catena vinctus, in pariete erat pictus superque quadrata littera scriptum : « CAVE CANEM ». Et collegae quidem mei riserunt.

Ego autem collecto spiritu non destiti totum parietem persequi. Erat autem venalicium <cum> titulis pictum, et ipse Trimalchio capillatus caduceum tenebat Minervaque ducente Romam intrabat. Hinc quemadmodum ratiocinari didicisset, deinque dispensator factus esset, omnia diligenter curiosus pictor cum inscriptione reddiderat. In deficiente vero jam porticu levatum mento in tribunal excelsum Mercurius rapiebat.

Praesto erat Fortuna cornu abundanti copiosa et tres Parcae aurea pensa torquentes. Notavi etiam in porticu gregem cursorum cum magistro se exercentem. Praeterea grande armarium in angulo vidi, in cujus aedicula erant Lares argentei positi Venerisque signum marmoreum et pyxis aurea non pusilla, in qua barbam ipsius conditam esse dicebant. Interrogare ergo atriensem coepi, quas in medio picturas haberent. « Iliada et Odyssian, inquit, ac Laenatis gladiatorium munus» .

Si ébahi que je fusse je pensai encore tomber à la renverse à m'en casser les jambes en voyant, à gauche en entrant, pas loin de la loge du concierge, un énorme chien de garde enchaîné au mur avec écrit par-dessus en grosses majuscules : « attention au chien ». Mes amis aussi en rirent bien (…).

[1] ***Trimalchion*** *est un ancien esclave. Libéré par son maître, sur testament, il est désormais un* ***libertus****, un affranchi*

VOCABULAIRE

dum + indicatif (conj. sub.) : pendant que

ostiarius, ii (m) : le portier

spiritum colligere : reprendre ses esprits

desisto, is, ere, desisti, desistum + inf. : cesser de

paries, parietis (m) : le mur

venalicium, ii (n) : lot d'esclaves

quemadmodum : de quelle façon, comment

ratiocinor, aris, ari, atus sum : calculer

disco, is, ere, didici : apprendre, étudier

dispensator, oris (m) : intendant

fio, eris, fieri, factus sum : être fait, devenir

diligenter : scrupuleusement

tribunal, alis (n) : une estrade

Praesto : Tout près

copiosus, a, um : plantureux

pensum, i: poids de laine **/ torquere pensum :** filer un fuseau/une quenouille

cursor, oris (m) : coureur

aedicula, ae : une niche

pyxis, is : une boîte, une petite boîte

atriensis, is (m) : le concierge

munus gladiatorium : un combat de gladiateurs

TRADUCTION D'OLIVIER SERS

Si ébahi que je fusse je pensai encore tomber à la renverse à m'en casser les jambes en voyant, à gauche en entrant, pas loin de la loge du concierge, un énorme chien de garde enchaîné au mur avec écrit par-dessus en grosses majuscules : « attention au chien ». Mes amis aussi en rirent bien ? […]

[…] il trônait entre une Fortune plantureuse déversant sa corne d'abondance et trois Parques filant une quenouille d'or. Je remarquai également dans le portique une équipe de coureurs à l'exercice avec leur entraîneur, et je vis encore une grande armoire d'angle, avec, disposés dans sa niche, des Lares d'argent, une Vénus en marbre et un crin d'or, pas du modèle miniature, dont les valets disaient qu'il contenait la première barbe de Monsieur. Je demandai au gardien de l'atrium ce que représentaient les peintures du milieu et il me répondit : « L'Iliade *et* L'Odyssée*, et le spectacle de gladiateurs donné par Laenas.*

VOCABULAIRE

dum + indicatif (conj. sub.) : pendant que

ostiarius, ii (m) : le portier

spiritum colligere : reprendre ses esprits

desisto, is, ere, desisti, desistum + inf. : cesser de

paries, parietis (m) : le mur

venalicium, ii (n) : lot d'esclaves

quemadmodum : de quelle façon, comment

ratiocinor, aris, ari, atus sum : calculer

disco, is, ere, didici : apprendre, étudier

dispensator, oris (m) : intendant

fio, eris, fieri, factus sum : être fait, devenir

diligenter : scrupuleusement

tribunal, alis (n) : une estrade

Praesto : Tout près

copiosus, a, um : plantureux

pensum, i: poids de laine **/ torquere pensum :** filer un fuseau/une quenouille

cursor, oris (m) : coureur

aedicula, ae : une niche

pyxis, is : une boîte, une petite boîte

atriensis, is (m) : le concierge

munus gladiatorium : un combat de gladiateurs

TRADUCTION D'OLIVIER SERS

Si ébahi que je fusse je pensai encore tomber à la renverse à m'en casser les jambes en voyant, à gauche en entrant, pas loin du concierge, un énorme chien de garde enchaîné au mur avec écrit par-dessus en grosses majuscules : « attention au chien ». Mes amis aussi en rirent bien, mais moi, une fois retrouvé mon souffle, je n'eus de cesse que je n'eusse examiné tout le mur. On y voyait peints un lot d'esclaves à vendre, pancartes au cou, et Trimalcion lui-même, petit mignon bouclé, caducée en main, guidé par Minerve, entrant dans Rome, ensuite, on voyait comment il avait appris la comptabilité, ensuite, on le voyait nommé trésorier payeur, tout cela rendu et accompagné de légendes par le peintre avec une précision minutieuse. Arrivé au bout du portique, Mercure l'enlevait, le soulevait par le menton et l'emportait tout en haut d'une estrade […](trad. O. Sers)

et il me répondit : « L'Iliade *et* L'Odyssée*, et le spectacle de gladiateurs donné par Laenas.*

I- Je lis et je comprends

1) Où se trouvent les personnages et pourquoi? Vous pouvez consulter les chapitres XXVII à XXVIII.
2) Qui sont les personnages évoqués ?
3) Que fait le personnage principal ? Quelle est sa réaction ?
4) Qu'apprenez-vous sur Trimalcion ?

II- Améliorer une traduction

5) Dans le passage en gras, repérez les verbes, et les groupes prépositionnels.
6) Voici une traduction erronée du passage que vous avez lu. Expliquez les problèmes liés au français que présente la traduction.
7) Réfléchissez aux améliorations à apporter.
8) Proposez une traduction.

TRADUCTION FAUTIVE – LACUNE 1

Quant à moi, mon esprit rassemblé n'arrêtait pas tout le mur d'examiner. Il était un lot d'esclaves avec des titres peints et lui-même Trimalchion avec des cheveux tenait le caducée et Minerve, en conduisant Rome entrait. Là comment il avait appris à compter, et ensuite il était devenu intendant, tous les peintres minutieux avaient rendu scrupuleusement une légende. D'autre part, au bout du portique, le menton levé dans l'estrade de Mercure en haut enlevait.

TRADUCTION FAUTIVE – LACUNE 2

Tout près était la Fortune et une corne d'abondance plantureuse et trois Parques dorées filaient leur fuseau. Il remarqua même dans le portique un troupeau de coureurs exerçant un entraîneur. En outre, une grande armoire dans l'angle vit, dans la niche de laquelle étaient des Lares argentés posés et Vénus, un signe de marbre et une boîte en or, pas petite, dans laquelle la barbe elle-même disait être contenue. Donc le gardien commença à demander ce qu'ils avaient comme peintures au milieu.

TRADUCTION Groupe 1 Sophie, Salematou, Siucrine

Quant à moi, mon esprit ayant été rassemblé , je n'arrêtai pas d'examiner le mur tout entier. D'autre par, il y avait un lot d'esclaves peints avec leurs pancartes, et Trimalchion lui-même, qui a les cheveux longs, tenait le caducée et entrait à Rome sous la conduite de Minerve. De quelle façon il avait appris à calculer et ensuite comment il était devenu intendant, tout cela, un peintre minutieux l'avait représenté scrupuleusement avec des légendes.

TRADUCTION Groupe 2 (Nawel), Lydia, Aleksandra

tandis que moi, une fois retrouvé mon esprit , je n'ai pas cessé d'examiner le mur tout entier. Il y avait un lot d'esclaves peints avec leurs pancartes, et Trimalchion lui-même, à la belle chevelure , tenait le caducée, et sous la conduite de Minerve entrait dans Rome. Là, de quelle façon il avait appris à compter, et ensuite comment il était devenu intendant, tout cela, un peintre minutieux l'avait rendu scrupuleusement avec une légende D'autre part,

TRADUCTION Groupe 3 Elmi, Rachel, Laura

Tout près, il y avait la Fortune d'une corne d'abondance plantureuse et trois Parques qui filaient leurs fuseaux dorés. Je remarquai même dans le portique un troupeau de coureurs s'exerçant avec leur entraîneur. En outre, je vis une grande armoire dans l'angle de laquelle une niche où des Lares argentés , une statue de marbre de Vénus étaient posés ainsi qu'une grande boîte en or dans laquelle une barbe était contenue.

TRADUCTION Groupe 4 Clémence, Orlane, Shahina

Tout près, il y avait la fortune plantureuse avec sa corne d'abondance et trois Parques filaient leur fuseau d'or. Je remarquai encore dans le portique un groupe de coureurs s'exerçant avec leur entraîneur. De plus, je voyais une grande armoire dans l'angle, dans la niche de laquelle se trouvaient posés des Lares en argent et une statue de marbre de Vénus et une boîte qui n'était pas d'une petite taille , dans laquelle ils disaient qu'il y avait la barbe de Trimalchion. Je me suis mis à demander au gardien ce qu'ils avaient comme peintures au centre.

6. Trimalcion raconté par lui-même

LXXV. […] Tam magnus ex Asia ueni, quam hic candelabrus est. Ad summam, quotidie me solebam ad illum metiri, et ut celerius rostrum barbatum haberem, labra de lucerna ungebam. Tamen ad delicias ipsimi annos quattuordecim fui. Nec turpe est, quod dominus iubet. Ego tamen et ipsimae satis faciebam. Scitis quid dicam : taceo, quia non sum de gloriosis.

LXXVI. Ceterum, quemadmodum di uolunt, dominus in domo factus sum, et ecce cepi ipsimi cerebellum. Quid multa? coheredem me Caesari fecit, et accepi patrimonium laticlauium. Nemini tamen nihil satis est. Concupiui negotiari. Ne multis uos morer, quinque naues aedificaui, oneraui uinum – et tunc erat contra aurum – misi Romam. Putares me hoc iussisse: omnes naues naufragarunt. Factum, non fabula. Vno die Neptunus trecenties sestertium deuorauit. Putatis me defecisse? Non mehercules, mi haec iactura gusti fuit, tanquam nihil facti. Alteras feci maiores et meliores et feliciores, ut nemo non me uirum fortem diceret. Scis, magna nauis magnam fortitudinem habet. Oneraui rursus uinum, lardum, fabam, seplasium, mancipia.

Hoc loco Fortunata rem piam fecit: omne enim aurum suum, omnia uestimenta uendidit et mi centum aureos in manu posuit. Hoc fuit peculii mei fermentum. Cito fit quod di uolunt. Vno cursu centies sestertium corrotundaui. Statim redemi fundos omnes, qui patroni mei fuerant. Aedifico domum, uenalicia coemo, iumenta; quicquid tangebam, crescebat tanquam fauus. Postquam coepi plus habere quam tota patria mea habet, manum de tabula: sustuli me de negotiatione et coepi libertos fenerare.

« […] Donc, comme j'étais en train de vous le dire, c'est mon économie qui m'a fait faire fortune. Je suis venu d'Asie, je n'étais pas plus haut que ce chandelier. Pour vous dire, tous les jours j'avais l'habitude de me mesurer dessus, et pour avoir du poil au bec je me tartinais les lèvres avec l'huile de la lampe. J'ai quand même été quatorze ans le petit ami de Monsieur, il n'y a pas de honte, si c'est le maître qui commande. Et puis tout de même je donnais aussi sa ration à Madame, vous voyez de quoi je parle, mais motus, je n'aime pas faire le flambard.

laticlauius, a, um (adj) : *ici* de sénateur. *Il fallait une fortune considérable pour être sénateur.***moror, aris, morari, moratus sum** : *ici* retarder. > faire languir
onero, as, are, aui, atum : charger**deficio, is, ere, feci, fectum :** se laisser abattre, abandonner.
iactura, ae (f) : la perte, le dommage.
mihi fuit gusti : me mit en goût
nemo non … : personne ne …
faba, ae (f) : fêve
seplasium, i (n): séplase (parfum)

Cette fois-là, Fortunata a fait quelque de chic : tous ses bijoux, ses vêtements, elle les a vendu et elle m'a mis dans la main dix mille sesterces en deniers d'or. Ça a été le levain de mon pécule. Tout va très vite quand les dieux veulent. En un voyage je me refais une pelote de dix millions tout rond. De suite je rachète toutes les terres de mon patron, je construis une maison, j'achète des lots d'esclaves, de bêtes de somme. Tout ce que je touchais grossissait comme un rayon de miel. Quand je me suis retrouvé plus riche que tout le restant du pays, j'ai passé la main, je me suis retiré des affaires et je me suis mis à prêter à des affranchis. […] »

BIBLIOGRAPHIE

TEXTES OFFICIELS

Bulletin officiel du 11 avril 2013, Programmes d'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité.

Charte interacadémique pour l'évaluation des épreuves de langues et cultures de l'Antiquité au baccalauréat, Académies de Créteil, Paris, Versailles, Session 2018.

DIDACTIQUE

ARMAND, Anne. *Didactique des langues anciennes*. Paris : Bertrand Lacoste (Parcours didactiques). 1997.

AUGÉ, Dominique. *Refonder les langues anciennes : le défi de la lecture*. Grenoble : ELLUG (Didaskein), 2015. 316 p.

DAUNAY, Bertrand, SUFFYS, Séverine (dir). *Apprentissages et langues anciennes, collège et lycée*. Lille : Centre Régional de Documentation Pédagogique du Nord-Pas-de-Calais, 1997. 312p.

FORT, Ludovic, « Fondement – lire le latin et le grec aujourd'hui ». Dans « Langues et cultures de l'Antiquité, Langues anciennes / Langues modernes "Lire le latin et le grec aujourd'hui" ». Dans ©MENJVA/DGESCO : Éduscol, Ressources pour le collège et le lycée général. Octobre 2013

GIASSON, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck (Outils pour enseigner), 2003 [1995].

LEPETIT, Marie-Laure « Fondements – Réflexion sur lire n'est pas traduire ». Dans « Langues et cultures de l'Antiquité, Langues anciennes / Langues modernes "Lire le latin et le grec aujourd'hui" ». Dans ©MENJVA/DGESCO : Éduscol, Ressources pour le collège et le lycée général. Octobre 2013

LAUDET, Patrick. « Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier ». Dans ©MENJVA/DGESCO : Éduscol, Ressources pour le collège et le lycée général et technologique, Juin 2011.

LE BAUT, Jean-Michel, BEREST, Claire, « La lecture analytique en langues anciennes : un beau défi pédagogique », Entretien avec Élise Dardill et Christine Darnault. cafepedagogique.net. (http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/07/06072015Article635717672131298182.aspx)

VIBERT, Anne, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? ». Dans ©MENJVA/DGESCO : Éduscol, Ressources pour le collège et le lycée général et technologique, Novembre 2013. 31 p.

AUTRES

COMPAGNON, Antoine. *Le Démon de la théorie, littérature et sens commun.* Paris : Seuil (Points), 1998.

DUPONT, Florence. *L'Antiquité, territoires des écarts*, Entretiens avec Pauline Colonna d'Istria et Sylvie Taussig. Paris : Albin Michel (Itinéraires du savoir), 2013.

– *L'invention de la littérature, de l'ivresse grecque au texte latin*, La Découverte, Poche, 1994.

SITOGRAPHIE

ÉDUSCOL – Rencontres Langues et cultures de l'Antiquité : http://eduscol.education.fr/cid85601/rencontres-2015-langues-et-cultures-de-l-antiquite.html, en particulier « Atelier 3 : pratiquer la lecture analytique en langues anciennes »

HELIOS : http://helios.fltr.ucl.ac.be

LA VIE DES CLASSIQUES : http://www.laviedesclassiques.fr, en particulier « Entretien avec Pascal Charvet sur le rapport "Les humanités au cœur de l'école" », La Vie des classiques (http://avenirlatingrec.fr/actualite/sur-les-blogs/703-la-vie-des-classiques-entretien-avec-pascal-charvet), Avril 2018.

MENAPPIA : http://menapia.discipline.ac-lille.fr

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements 1

Introduction 2

1. Enseigner les LCA au lycée Guillaume Budé 2

2. L'enseignement dans la perspective du baccalauréat 3

3. Mettre en œuvre le programme : le problème de la lecture 4

CHAPITRE I : Les compétences du lecteur actif 6

1. Lire n'est pas traduire 7

2. La lecture comme questionnement 8

3. Créer un environnement favorable à la lecture 10

CHAPITRE II : Entrer dans le texte 13

1. Entrer dans le texte par l'image 14

2. Entrer dans le texte par le lexique 15

3. Entrer dans le texte par les références culturelles 16

4. Le vrai-ou-faux 17

5. Articuler compréhension globale et traduction 18

CHAPITRE III : Élaborer la lecture analytique d'un texte latin : les compétences et les enjeux de la lecture analytique d'un texte latin 21

1. Les compétences mises en œuvre dans la lecture fine du texte 21

2. Élaborer une lecture analytique qui fasse de l'élève un sujet-lecteur actif et sensible . 24

3. Diversifier les approches 26

4. Les difficultés liées à l'interprétation littéraire des faits de langue 27

Conclusion 29

ANNEXES 30

1. Progression annuelle 31

2. Entrer dans le texte par l'image : Tacite et Couture 33

3. Entrer dans le texte par le lexique : l'éloge d'Épicure 37

4. Vrai ou faux 38

5. Articuler lecture et traduction : La maison de Trimalcion 40

I- Je lis et je comprends 45

6. Trimalcion raconté par lui-même 47

BIBLIOGRAPHIE 48

TABLE DES MATIÈRES 50