

Quelle place pour la réception sensible des textes littéraires dans l'enseignement des Langues et Cultures de l'Antiquité ?

What place for the sensitive reception of literary texts in the teaching of the Languages and Cultures of Antiquity ?

Cécile Couteaux, professeure agrégée de Lettres Classiques, doctorante à l'Université Toulouse Jean-Jaurès, laboratoire LLA-CREATIS

Après un regard sur le rôle restreint du sensible dans les textes officiels de Langues et Cultures de l'Antiquité depuis 2007 sont analysées, en vue de déterminer quelle place est faite à la réception sensible et subjective des œuvres en LCA, les consignes accompagnant des textes littéraires portant sur quatre entrées des programmes de collège et lycée – les orateurs grecs, la poésie élégiaque latine, le thème de l'esclavage et *L'Énéide* – choisies pour les diverses dimensions du sensible qu'elles sont susceptibles de privilégier : place du corps, empathie, interprétations axiologiques, décentrement culturel. Le corpus comprend des manuels français de latin et de grec et des sites institutionnels et associatifs. Deux tendances s'en dégagent : d'une part, une majorité d'activités guident les élèves vers une lecture distanciée centrée sur les savoirs qui se fait peu ou pas sensible ni réflexive, d'autre part, quelques activités favorisent l'articulation de ces approches.

Mots-clés : LCA, littérature, réception sensible, consignes, manuels

After a look at the restricted role of the sensible in the official texts of Languages and Cultures of Antiquity since 2007, the instructions accompanying literary texts are analyzed in order to determine the place given to the sensible and subjective reception in middle school and high school. These instructions concern four program entries - Greek speakers, Latin elegiac poetry, the theme of slavery and The Aeneid - chosen for the various dimensions of the sensible that they are likely to privilege : place of the body, empathy, axiological interpretations, cultural decentring. The corpus includes French textbooks of Latin and Greek and institutional and associative websites. Two trends emerge : on the one hand, a majority of activities guide pupils towards a distanced reading centered on knowledge, that is neither sensitive nor reflective, and on the other hand, some activities encourage the articulation of these approaches.

Keywords : Greek and Latin course, literature, sensible reception, instructions, schoolbooks

Latin et grec, en tant que langues qui ne vivent que par la perpétuation de la lecture des textes écrits, sont des « langues de culture » et non des langues de communication, des « langues de service » (Judet de la Combe et Wismann, 2004). Le sensible, au sens premier de ce qui est perçu ou perceptible par les sens, doit donc prioritairement s'expérimenter et se partager, dans les cours de Langues et Cultures de l'Antiquité (LCA), comme réception sensible des textes littéraires : résonance particulière du texte avec la sensibilité du lecteur, actualisation du texte par le biais des sensations, des émotions que le lecteur peut éprouver à la lecture, activité imaginative approfondissant et prolongeant cette expérience.



Mais latin et grec sont aussi des langues étrangères et les textes proposés à la lecture sont parfois donnés sans traduction, parfois avec traduction partielle, ce qui peut constituer un obstacle à la réception sensible du texte par l'élève lecteur qui n'y a pas un accès « direct », dans sa langue maternelle, obstacle s'ajoutant à l'éloignement temporel et culturel du contexte de production des œuvres. Toutefois, les problèmes de compréhension littérale liés à des difficultés lexicales et l'effet d'étrangeté dû à des référents et des contextes étrangers à l'univers quotidien des élèves se retrouvent aussi régulièrement dans le cours de français. Peut-on alors envisager dans le même mouvement la part de la lecture sensible d'un texte lu en français et en langues anciennes ?

Il paraît, du moins, intéressant de faire ce pas de côté auquel nous invitent les LCA pour changer de perspective et pour réfléchir, par un jeu de miroir entre les deux disciplines, sur les questions de la place laissée, ou à laisser, au sensible et à la subjectivité dans la lecture des textes littéraires, et sur les manières de « cultiver les "yeux intérieurs" des [élèves] au moyen d'une éducation en arts et humanités soigneusement élaborée » (Nussbaum, 2011 : 137). En effet, M. Nussbaum souligne le rôle de formation, par les disciplines littéraires et artistiques, de l'imagination narrative des adolescents, en cultivant leurs capacités de jeu et d'empathie et en leur faisant expérimenter, à l'abri des menaces qu'elles peuvent représenter hors de la relation pédagogique, la surprise et la vulnérabilité propres au décentrement psychologique et culturel. Ils peuvent ainsi apprendre à adopter le point de vue des autres et à éclairer leurs propres points aveugles. V. Larrivé parle d'« empathie fictionnelle » pour désigner la « "compréhension des états mentaux de l'autre", c'est-à-dire la saisie de ses émotions, de ses intentions, de ses pensées et de ses croyances » (2005 : § 9) grâce à un processus physiologique de « simulation incarnée » (2015 : § 2) permis par la lecture des textes littéraires, notamment des fictions. L'étude des textes anciens telle qu'elle est préconisée pour les classes de LCA, le corpus éloigné linguistiquement et culturellement des élèves et ouvert à des genres très divers, qui ont été pour partie progressivement supprimés des cours de français au fil du XX^e siècle (Houdart-Merot, 2001), constituent-ils des obstacles à ce mouvement empathique et sensible participant de la réception littéraire ?

Pour s'attacher à le déterminer, il y a lieu de s'interroger sur la place faite depuis une dizaine d'années à la lecture subjective et sensible des textes en cours de LCA, à travers les manuels et des séquences accessibles en ligne. Après avoir étudié la présence – ou l'absence – du sensible dans les programmes de LCA, et justifié notre corpus, nous analyserons les consignes accompagnant les textes tirés des manuels et sites retenus.

Le sensible dans les discours institutionnels¹

Le sensible est-il présent dans les discours institutionnels de LCA depuis 2007, date, d'une part, de la mise en application du Socle Commun de 2006 et de l'apparition de la « culture humaniste » qui y est définie comme « formation du jugement, du goût et de la sensibilité », et, d'autre part, de l'adoption de la dénomination « Langues et cultures de l'Antiquité » dans les programmes de lycée, qui témoignait alors d'une volonté affichée de renouvellement de l'enseignement des LCA ?

¹ Pour limiter le corpus de la présente analyse et assurer sa cohérence interne, notre étude porte sur des programmes, manuels et sites français.

Le Sensible dans les programmes de LCA depuis 2007

Les termes de « sensible », « sensibilité », « sensation », « sens » (les cinq sens) n'apparaissent pas dans les programmes de LCA de collège ou de lycée depuis 2007, à l'exception de deux occurrences dans les programmes de collège de 2009, mais qui ne concernent pas la lecture : l'une pour conseiller des choix de textes d'« époque, de genres et de sensibilité différents² », et l'autre en lien avec l'histoire des arts – la visite de musées, de sites archéologiques et d'expositions y étant présentée comme permettant « un contact sensible irremplaçable avec le patrimoine artistique³ ».

Les émotions ne sont évoquées qu'une seule fois, tandis que le sentiment amoureux est mentionné à plusieurs reprises. Le « temps des plaisirs » (« poésie amoureuse et amours mythologiques ») est au programme de 3^e de 2009. Le thème des « sentiments et leur expression » est introduit au programme de 5^e et de 4^e en 2016. Il apparaît également dans le programme d'option en 1^{re} en 2019, sous l'entrée « masculin et féminin » : « expression des émotions et des sentiments ». Le thème de l'amour et des amours (« désir et séduction ; passions et tourments ; amour et harmonie ; passions fatales ») est présent dans les programmes de lycée depuis 2007, et particulièrement développé dans ceux de 2019, y compris dans ses effets physiologiques : « de la rencontre fulgurante au déchirement de la rupture, des manifestations physiques du désir amoureux jusqu'à ses plus hautes sublimations, de la simple séduction aux complexes stratégies amoureuses⁴ ».

Le sensible est donc globalement absent des Instructions officielles, si ce n'est de façon implicite dans le thème des sentiments, dont la dimension individuelle est évoquée par le biais des manifestations physiques.

La « refondation » des langues anciennes : quelle prise en compte de la réception sensible ?

La lecture des textes littéraires pourrait être, en LCA, comme la lecture des textes littéraires dans les derniers programmes de français du cycle 3⁵, une lecture sensible, prenant appui sur la subjectivité des élèves lecteurs pour articuler participation et distanciation (Dufays, 2015). D. Augé, dans son ouvrage de 2013 intitulé *Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture*, souligne que « l'apprentissage d'une langue ancienne n'est pas tant affaire de communication qu'affaire de conceptualisation. Il faut s'arracher à ce que l'on est pour devenir autre au contact de l'ancien » (2013 : 34). C'est donc d'une primauté de la distanciation que parle l'auteure, distanciation que l'on retrouve dans une page d'*Éduscol* consacrée à la « refondation pédagogique » des LCA, datant d'octobre 2013 et rédigée par l'Inspection Générale : « L'impossibilité de "comprendre" immédiatement ou d'accepter tel quel aujourd'hui le sens littéral déclenche ce dialogue entre le passé et le présent, entre l'autre et soi, qui fonde l'interprétation » (Combeaud, 2013 : 6-7). Les difficultés de compréhension, qui se rapportent au

² *Bulletin Officiel*, n°31 du 27 août 2009, 55.

³ *Ibidem*, 51.

⁴ Annexe 2 du *Bulletin Officiel* spécial, n°1 du 22 janvier 2019, 7.

⁵ Les programmes du cycle 3 de 2015 encouragent notamment à « une appropriation subjective des œuvres » pour interpréter les textes.

processus cognitif, y sont identifiées comme déclenchant la nécessité du processus interprétatif. Plutôt que de proposer une approche sensible de la lecture et des moyens d'entrer en familiarité avec le texte pour se l'approprier, on insiste sur la « défamiliarisation » qui serait propre à la compétence interprétative.

P. Charvet et D. Bauduin en revanche, dans leur rapport de 2018 sur la valorisation des LCA, soulignent la diversité des approches possibles pour interpréter : anthropologie, sociologie, psychologie, linguistique, sciences de la communication y sont convoquées pour démontrer en quoi l'ouverture épistémologique des LCA est propice à une actualisation diversifiée, sensible et réflexive. Le terme de « sensible » apparaît plusieurs fois dans le rapport, à travers des approches pédagogiques utilisant le théâtre pour l'apprentissage du vocabulaire par « l'expérience sensible des mots », eu égard à l'importance de la « dimension kinésique et de l'émotion dans les acquisitions de l'enfant » (2018 : 120), et pour l'apprentissage de points de civilisation par « l'impact sensible de la reconstitution historique (comme les visites virtuelles de villes) » (2018 : 137). Deux occurrences ont rapport avec la lecture, l'une à propos des ressources audiovisuelles numériques qui « favoriseraient une appropriation sensible du sens des mots et de celui de courts textes » (2018 : 120), l'autre de la version scolaire qui encore trop souvent « restitue le texte original dans une langue standardisée, vidée de son épaisseur sensible » (2018 : 106), cette dernière expression semblant désigner des qualités stylistiques propres à susciter des émotions par l'expérience esthétique.

Mis à part ce rapport, trop récent pour qu'on puisse en voir les effets dans les manuels et les sites consultés, la place du sensible en LCA demeure très restreinte dans les prescriptions officielles, tant dans la présentation des thèmes que des pratiques de classe. Plusieurs entrées des programmes pourraient pourtant favoriser une telle approche.

Corpus et méthodologie

Afin de limiter l'étendue du terrain d'observation, quatre entrées ont été retenues parmi celles des programmes du secondaire en vigueur depuis 2007, susceptibles de favoriser une expérience et un partage du sensible : les orateurs grecs, la poésie élégiaque latine, le thème de l'esclavage et *L'Énéide*. Les différentes dimensions du « sensible » auxquelles elles peuvent ouvrir tiennent d'abord à la place importante du corps et de ses sensations – pour les orateurs et la poésie élégiaque notamment. Elles viennent ensuite de l'expression des émotions permettant l'empathie ou la formulation d'interprétations axiologiques, face à des textes qui laissent place à l'indignation, à la colère, à l'admiration, au dégoût, etc. – notamment pour les orateurs et le thème de l'esclavage. Enfin, elles se rapportent au décentrement culturel encouragé par le thème du voyage et de la *translatio studii*⁶, dans *L'Énéide*.

Notre corpus se compose de 26 manuels français de latin et de grec (21 manuels de collège et 5 de lycée) et des séquences et des séances disponibles en ligne sur trois sites institutionnels (*Eduscol*, *Helios*, *Musagora-Hellenis'tic*) et un site associatif (*Arrête ton char*). Il n'existe pas à notre connaissance d'étude statistique rendant compte des manuels de langues anciennes les

⁶ Conception élaborée au Moyen-Âge et qui désigne la transmission, le déplacement, le transfert de savoirs d'un foyer civilisationnel à l'autre, notamment de la Grèce antique à Rome.

plus utilisés. Nous avons donc tâché de diversifier les éditeurs (Hachette, Hatier, Magnard, Nathan) et les collections. De plus, la variation des conditions d'enseignement du latin et du grec, se révélant plus grande en lycée qu'en collège (notamment selon le type d'option, obligatoire ou facultative, grands débutants ou confirmés, et la taille et la composition des groupes), ainsi que le renouvellement bisannuel des œuvres étudiées pour le baccalauréat rendent *a priori* les manuels de collège plus aptes à une utilisation effective en classe. Enfin, le site associatif choisi compte un nombre d'adhérents et d'utilisateurs significatif : il annonce 1720 inscrits à la lettre de diffusion pour l'année 2014 et une visibilité importante sur les réseaux sociaux.

L'analyse de ce corpus a été menée afin de déterminer dans quelle mesure l'expression et le partage du sensible semblent encouragés dans le traitement des entrées retenues par les manuels et les séances en ligne.

Les manuels, séquences et séances

Des questions majoritairement situées du côté du texte et de ses effets

La majorité des questions posées dans l'appareil didactique des textes proposés se révèlent orientées vers les effets produits par le texte et sont formulées de manière à occulter l'expression de la subjectivité, ou contiennent déjà une partie plus ou moins grande de la réponse attendue, entravant par ces biais une lecture sensible et personnelle.

Les questions mentionnant les « procédés » utilisés par l'auteur, ou cherchant à retrouver les « intentions de l'auteur », sont présentes dans les manuels comme sur les sites Internet, comme dans les exemples suivants :

Au vers 2, quel effet produit l'accumulation des consonnes t et r (un procédé appelé « allitération ») ? (Latin 5^e, Magnard, 2017)

Quelles images efficaces le poète utilise-t-il pour évoquer sa réaction face à l'être aimé ? Relevez notamment les champs lexicaux. (Latin 1^e, Hatier, 2011)

À votre avis, quelle impression l'artiste a-t-il voulu donner ? (Latin 4^e, Nathan, 2011)

Nombreuses sont également les consignes qui excluent l'expression de la sensibilité personnelle du fait même de leur formulation – par l'emploi récurrent de verbes à l'impératif laissant peu d'espace à la réception subjective : « Analysez les signes pathologiques de la maladie d'amour » (Grec 1^e, Hatier, 2008) ; par des tournures passives ou pronominales plutôt que des 1^{re} ou 2^e personnes du singulier : « Quelle image d'Énée et de ses troupes nous est-elle donnée ? » (Latin 2^e, Hatier, 2017) ; par des interrogations partielles pouvant ne porter que sur un ou deux mots attendus : « Quels sont les deux sentiments qui agitent Énée ? » (Latin cycle 4, Hachette, 2017) ; par des questions fermées sans demande de justification : « Relisez la lettre. Est-ce le type d'échange que vous imaginiez entre un maître et son esclave ? » (Latin 4^e, Hatier, 2011).

Une autre manière d'empêcher l'expression d'une réception sensible est de donner la réponse dans la question, d'assortir le questionnement d'informations entravant un contact plus intuitif avec le texte et une implication personnelle dans la lecture, comme dans les exemples suivants :

Qu'est-ce qui rend le récit de ce meurtre si vivant ? Commentez le jeu des temps et le rythme des phrases, et étudiez les effets de mise en scène dramatique du passage. (Grec 1^e, Hatier, 2008)

Cherchez de quand date l'expression *Make peace, not war* et par qui elle fut employée. Quelles valeurs prône le poète latin Tibulle ? (Latin 3^e, Hatier, 2012)

Les consignes permettant d'accueillir et de partager une réception sensible des œuvres

Toutefois, certaines questions témoignent du souci de prendre en compte la lecture personnelle et sensible des élèves en s'appuyant sur leurs émotions, leurs « concrétisations imageantes » (Fourtanier et Langlade, 2007) ou des références à leur cadre de vie. En témoigne l'emploi du pronom de 2^e personne et de modalisateurs pour inviter à formuler un jugement axiologique : « Quelle attitude de Trimalcion envers ses esclaves vous paraît la plus choquante ? » (Latin 4^e, Hachette, 2011) ; les consignes conduisant à se former des images mentales : « Quelle image vous faites-vous du mari Euphiléto ? » (Grec 1^e, Hatier, 2008) ; ou encore les transpositions à l'univers quotidien des élèves : « Que choisiriez-vous pour symboliser votre ville ou votre région ? » (Latin 5^e, Hatier, 2010).

Les questions de lecture de l'image peuvent également permettre la prise en compte de la réception sensible et personnelle des élèves, en même temps qu'inviter à la distanciation grâce à une demande de justification, comme dans cette question : « Qu'est-ce qui attire le plus votre attention sur cette image ? Expliquez pourquoi » (Latin cycle 4, Hachette, 2017). Mais, comme pour les questions portant sur la lecture des textes, elles sont loin de constituer la norme, ce qui tendrait à montrer qu'il ne s'agit pas seulement d'un effet produit par la prise en compte des difficultés de compréhension littérale et référentielle des textes latins et grecs, mais bien d'une démarche qui ignore majoritairement l'approche participative pour favoriser l'approche distanciée par la primauté des savoirs.

De façon plus systématique en revanche, les propositions d'écriture d'invention accompagnant les textes, qui permettent une activité créative susceptible de faciliter l'appropriation d'un univers littéraire et culturel éloigné, constituent un espace d'expression de la subjectivité des élèves lecteurs, impliquant une approche sensible par des processus d'identification et d'empathie, comme dans les exemples suivants :

Fabriquer et écrire : Didon meurt à la fin du livre IV de l'Énéide. Écrivez son histoire à la 1^{re} personne [...]. (Latin 5^e, Hachette, 2010)

Pour aller plus loin : Le sort des réfugiés : Dans un dossier consacré à « la crise des migrants » (octobre 2015), le journal anglais *Time* a rapproché l'histoire mythique d'Énée de celle des réfugiés d'aujourd'hui. Rédigez un court article pour donner votre point de vue et illustrez-le d'images de votre choix. (Latin 5^e, Magnard, 2017)

Cependant, aucun travail réflexif de retour sur les déplacements opérés par les élèves et de justification de leurs choix d'écriture n'est prévu dans les consignes données.

Enfin, un seul manuel, sur l'ensemble des ressources consultées, prévoit une organisation du travail de lecture par groupe – organisation propre à favoriser les négociations interprétatives

entre pairs – pour accompagner une démarche immersive visant à impliquer les élèves par un biais créatif pour remplir un objectif commun, comme dans l'exemple de Spartacus :

La mission : Esclaves en fuite, vous avez rejoint la révolte armée menée par le célèbre gladiateur Spartacus. Il vous a chargé de rédiger le discours qu'il doit tenir devant ses troupes afin de les exalter avant l'affrontement final contre les armées romaines. Formez une équipe qui élaborera le plan du discours et le rédigera. Prenez des notes tout au long du parcours. (Latin cycle 4, Hatier, 2017)

Cet exemple correspond à ce que V. Larrivé préconise pour former à l'empathie fictionnelle : écrit fictif à la 1^{re} personne, il permet une « simulation de l'expérience d'autrui » (2015 : § 11), ici un personnage réel et non fictif comme dans ses expérimentations sur Gilgamesh, le cadre fictionnel se trouvant reporté du côté du jeu de rôle auxquels les élèves sont invités à participer.

Conclusion

Si certaines questions encouragent la réception sensible des textes par les élèves en faisant appel à leurs sens et à leurs émotions, l'appareil didactique des chapitres des manuels – comme des séquences en ligne⁷ – reste marqué par un questionnement fortement orienté vers le texte, ses procédés et ses effets, davantage que vers le sujet lecteur dans ses multiples dimensions. Ce constat n'apparaît pas uniquement dû aux contraintes de l'édition scolaire – notamment parce que le questionnement accompagnant les textes dans les ressources en lignes ne nous paraît guère plus ouvert à l'expérience et au partage du sensible. Pourtant, une attention particulière aux problématiques proposées et aux tournures syntaxiques choisies serait susceptible d'infléchir le rapport des élèves à la lecture des textes vers une démarche interprétative motivée par la réception sensible, dans la mesure où la formulation des questions implique une certaine conception de la lecture et oriente les formes de réception. Plusieurs conditions apparaissent en outre nécessaires : définir, conceptualiser la dimension sensible de la réception des textes littéraires dans les discours institutionnels ; ne pas subordonner la lecture des textes littéraires antiques aux apprentissages linguistiques et historiques ; enfin, faire une place plus systématique aux démarches réflexives par lesquelles les élèves peuvent prendre conscience des opérations de va-et-vient entre participation et distanciation qu'implique toute lecture de textes littéraires, et ainsi construire leur lecture des textes⁸.

Bibliographie

AUGÉ, D. (2013). *Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture*. Grenoble : UGA Éditions.

⁷ Nous avons fait le choix de citer des exemples tirés des manuels plutôt que des séquences en ligne dans la mesure où ces dernières sont souvent déposées de façon nominative par des enseignants non rémunérés pour ces publications et moins protégées que dans un cadre éditorial professionnel.

⁸ Pour prolonger la présente étude, nous avons prévu, à l'occasion des 21^{es} Rencontres des chercheur-e-s en didactique des littératures (annulées en raison de la situation sanitaire), une expérimentation comparant les lectures réalisées par des élèves dans deux classes de français de 6^e et une classe de latin de 5^e des *Métamorphoses* d'Ovide, sous forme de questions de cahiers de lecture suivies de débats interprétatifs sur des extraits bilingues. Nous espérons trouver bientôt une autre occasion d'en faire état.

- CHARVET, P. et BAUDUIN, D. (2018). *Les humanités au cœur de l'école. Rapport sur la valorisation des langues et cultures de l'Antiquité.* MEN. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Racine/49/4/Rapport_les_humanites_au_coeur_de_l_ecole_888494.pdf.
- COMBEAUD, B. (2013). *Introduction aux ressources.* Éduscol, MEN. https://www.arretetonchar.fr/wp-content/uploads/2019/01/LCA_IntroductionVF_273323.pdf.
- DUFAYS, J.-L. (2015). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches et Travaux*, 83, 77-88. <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/666>.
- FOURTANIER, M.-J. et LANGLADE, G. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire, in É. Falardeau, C. Simard, C. Ficher et N. Sorin (éd.), *La Didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (101-123). Québec : Presses de l'Université Laval.
- HOUDART-MEROT, V. (2001). Mise en perspective historique (XIX^e-XX^e), in A. BOISSINOT (éd.), *Perspectives actuelles de l'enseignement du français* (39-54). MEN : CRDP de Versailles.
- JUDET DE LA COMBE, P. et WISMANN, H. (2004). *L'avenir des langues. Repenser les humanités.* Paris : Le Cerf.
- LARRIVÉ, V. (2015). Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. *Repères*, 51. DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.913>.
- NUSSBAUM, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Paris : Flammarion.