

Communication Euroclassica (26 /08/11)

Introduction :

J'ai le plaisir de présenter aujourd'hui mes travaux de recherche, soutenus le 12 novembre 2010, qui proposent un parcours d'apprentissage en latin et en grec. Cette méthode a été expérimentée depuis plusieurs années dans mes classes au lycée Vaugelas à Chambéry, sous la conduite d'un autre enseignant dans un autre lycée chambérien, ainsi qu'à l'Université de Savoie et en Classe Préparatoire en Hypokhâgne au Lycée Champollion de Grenoble. Le parcours proposé et les modularités suggérées s'appuient sur l'usage réfléchi des TICE et se fondent sur une étude des contextualisations qui en permettent une véritable plus-value. L'ensemble de la démarche est illustré sur deux sites expérimentaux, accessibles en ligne, nés de mes recherches antérieures menées sur le site académique *HELIOS* (<http://helios.fltr.ucl.ac.be/>) *Litteras Legere*, pour le latin http://languesanciennesetlettres.org/index_latin.html et *Ἀνθη Λέγεσθαι*, pour le grec, http://languesanciennesetlettres.org/index_grec.html .

Je m'efforcerai de présenter brièvement les raisons qui m'ont poussée à engager de telles recherches ainsi que les conclusions auxquelles je suis parvenue ; j'ai choisi d'illustrer, même rapidement, quelques points plus précis par des travaux d'élèves qui peuvent nourrir la réflexion ou la discussion.

Rappelons tout d'abord que l'analyse que j'ai faite porte sur les établissements secondaires français et que mes conclusions concernent ce cadre spécifique. Je n'expliciterais pas ici les contraintes qui pèsent sur l'enseignement des langues anciennes, contraintes extérieures qui peuvent expliquer les baisses d'effectifs. Je préciserai simplement que l'enseignement du latin et du grec, et plus spécifiquement dans les lycées, est conduit selon des modalités qui se révèlent de moins en moins efficaces si l'on en juge, non seulement les indicateurs chiffrés, à interpréter avec circonspection, mais aussi les constats désabusés des professeurs et des élèves. En défendant l'importance de la lecture en langues anciennes, je n'ai jamais eu la prétention d'énoncer des principes proprement révolutionnaires et l'on pourrait raisonnablement rétorquer qu'un cours de latin ou de grec n'a jamais eu d'autre prétention que de donner à lire des textes écrits en latin ou en grec ! Il s'avère pourtant que même si, malgré les vraies révolutions des années 70 qui ont placé le texte au cœur de l'apprentissage, malgré les efforts exemplaires des auteurs de manuels qui ont multiplié les contacts avec la littérature, le texte reste souvent encore prétexte à un apprentissage purement grammatical, dans des conditions encore aggravées par le fait que la hiérarchisation des savoirs linguistiques est toujours déterminée par une grammaire de thème et non de lecture. C'est dans ce constat de départ que j'ai ancré mes recherches pour mener une réflexion qui s'intéresse à la définition d'un parcours et aux conditions de sa réalisation, tant didactiques que pédagogiques ou techniques pour faire de l'élève un sujet-lecteur.

En conséquence, j'ai soumis les objectifs confiés aux langues anciennes au crible des courants pédagogiques contemporains, qui inspirent d'autres didactiques, pour mener une réflexion sur les conditions d'appropriation des savoirs, morphologiques, syntaxiques, lexicaux, comme sur celles des transferts des savoirs. Il m'a aussi fallu envisager les outils à inventer pour réaliser un cadre propice à rendre l'apprentissage performant.

J'ai choisi de consacrer tous mes efforts à la définition de ce qu'est l'apprentissage en langues anciennes au cours d'une première année, et plus spécifiquement en lycée. Si, en effet, j'ai surtout réfléchi au contexte de ce tout premier apprentissage, c'est parce qu'il m'est apparu fondamental de comprendre les processus cognitifs nécessaires à la structuration d'un savoir et d'un savoir-faire ainsi que les conditions d'une mise en place réussie. Les années suivantes

s'avèrent alors moins problématiques, et les méthodes traditionnelles, dont j'ai moins contesté la valeur que la pertinence dans les classes d'aujourd'hui, peuvent retrouver, une efficacité.

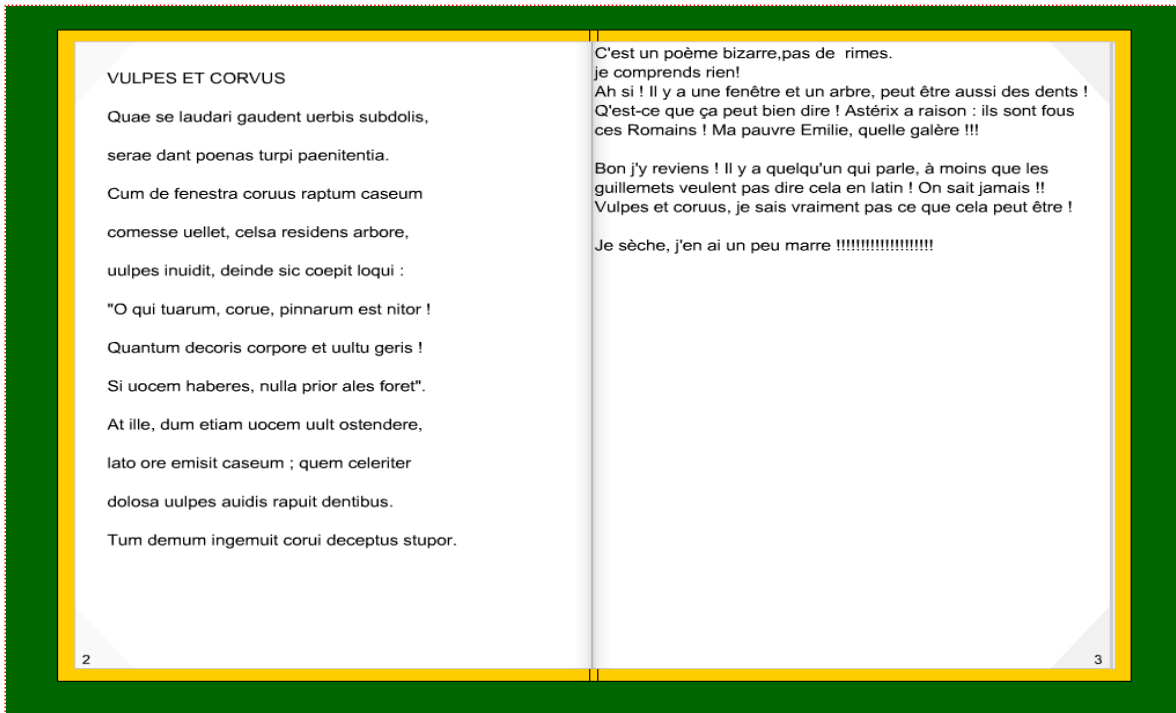
Les pratiques pédagogiques révèlent, de façon assez simple, deux tentatives opposées, échos d'écoles souvent contradictoires. Soit l'on décide de faire apprendre au jeune élève un code linguistique, dont on structure l'apprentissage, dans un ordre de difficulté et de complexité croissantes, en privilégiant d'abord les acquisitions morphologiques. Soit, l'on choisit de faire découvrir des structures syntaxiques présentées et organisées pour permettre une imprégnation progressive qui rappelle les méthodes employées en langues vivantes. Ces deux approches se fondent certes sur des pages littéraires mais qui sont quasiment systématiquement accompagnées d'une traduction française. Mes recherches se sont employées à montrer que ces méthodes pédagogiques reposaient sur des choix didactiques peu efficaces dans les classes que nous connaissons aujourd'hui.

Elles parient par exemple sur une durée dont le lycéen ne dispose plus aujourd'hui, à raison de deux ou trois heures par semaine, sur trois ans. Elles considèrent aussi que la répétition d'actes cognitifs assure le transfert des connaissances et qu'il suffit de reproduire pour comprendre. Elles postulent enfin que l'appropriation d'un code linguistique produit spontanément le goût et la curiosité pour la littérature latine ou grecque, *a priori* matériau essentiel de notre discipline. J'ai au contraire insisté, non sans provocation, sur le fait que les langues anciennes, tout récemment étiquetées langues et cultures de l'Antiquité, sont au contraire dans une large mesure des langues *mortes* qui ne visent plus à un objectif de communication et que notre enseignement n'a pas à chercher sa légitimité dans une déférence mimétique vis-à-vis des langues *vivantes*. Mes efforts ont donc porté sur la définition d'une autre voie qui, dès la première séance, met au cœur de l'apprentissage le texte littéraire, grec ou latin en développant la capacité à lire.

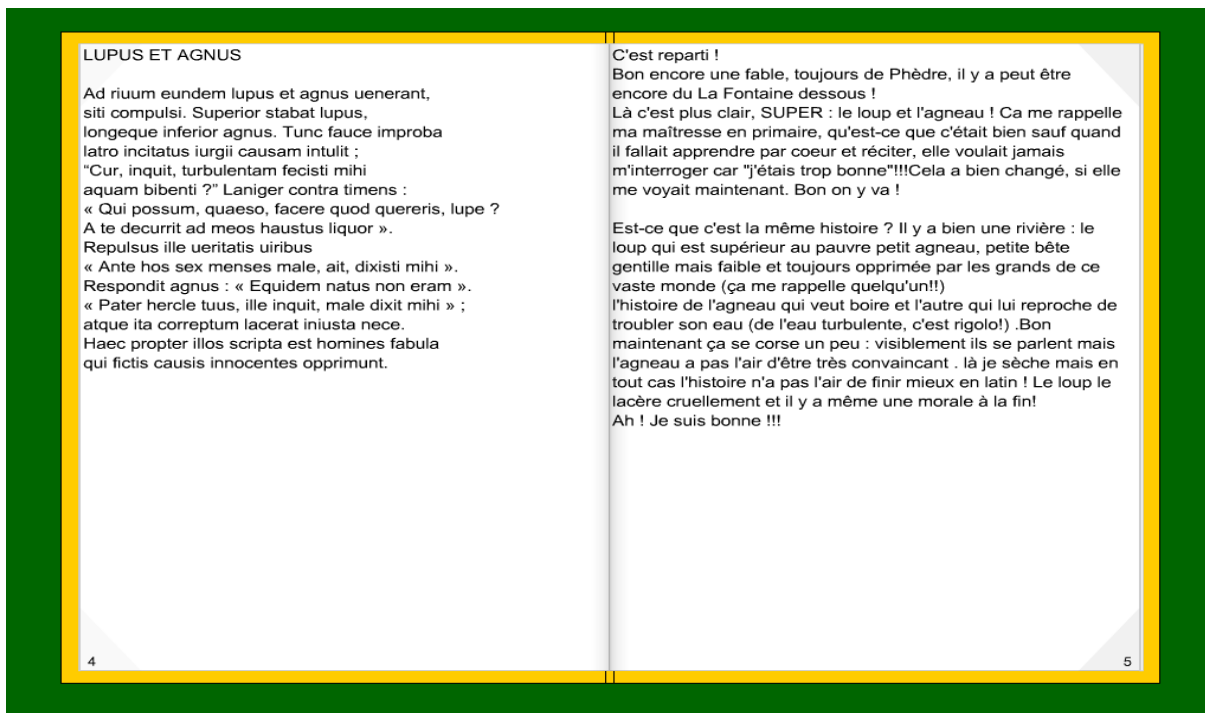
Je suis parfaitement consciente de présenter là des conclusions qui peuvent déranger des pratiques ou susciter des polémiques : comment peut-on lire un texte écrit dans une langue que l'on ne comprend pas ? Notre enseignement ne risque-t-il pas de se perdre dans une démarche aussi aventureuse ? Je me suis efforcée de montrer qu'en apprenant à l'élève à lire, c'est à dire trouver un sens, on développe en lui au contraire des capacités qui le font entrer dans le texte de façon moins hasardeuse et que l'on initie en lui un désir d'apprendre qui génère plus aisément un processus

d'appropriation des savoirs. En devenant lecteur d'un texte ancien, l'élève, parce qu'il part à la quête d'un sens, se trouve confronté à des mécanismes de langue qui s'opposent à son entendement comme des obstacles et dont la compréhension apparaît comme une clé nécessaire à l'élucidation.

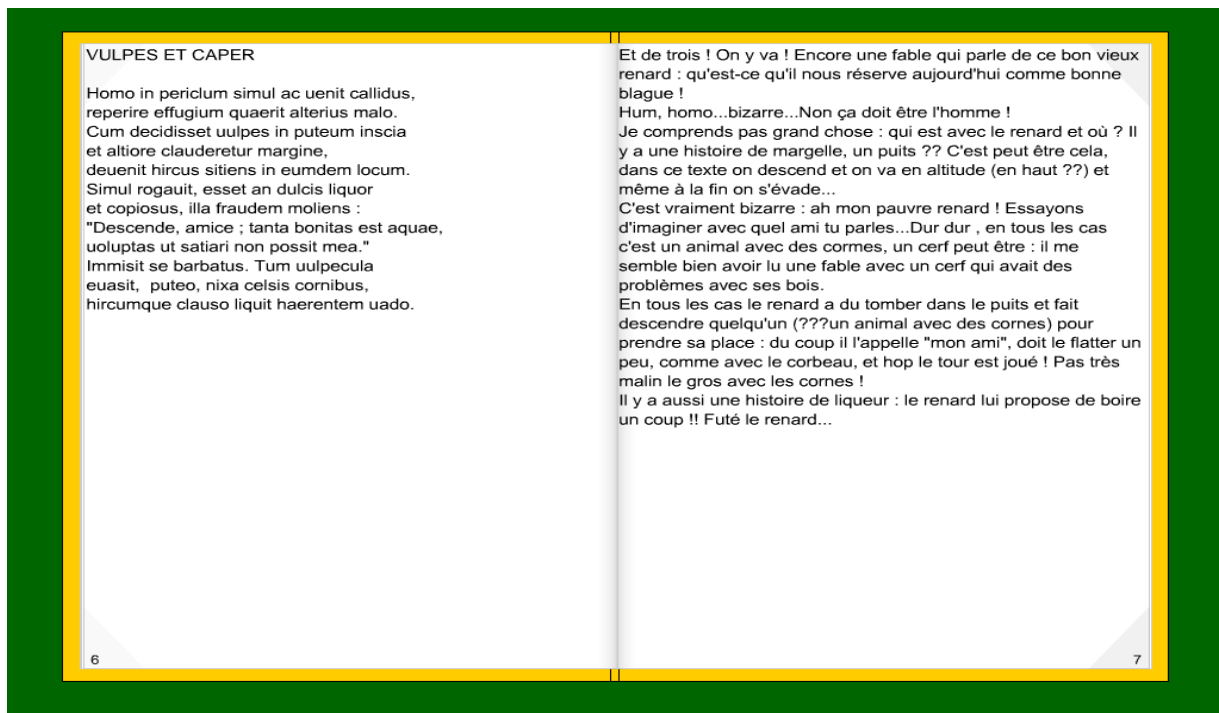
Lire, dans les premiers temps de l'apprentissage n'équivaut certes pas à traduire. Lire ne se ramène pas non plus à dire n'importe quoi à propos d'un texte. Lire, enfin, ne revient pas à conduire un questionnement formel ou artificiel, Lire, c'est investir un texte écrit en grec ou en latin en menant une lecture suspensive, c'est-à-dire scrupuleuse des blancs ou des incertitudes, c'est interroger un texte en mobilisant tout ce que l'on sait déjà, en termes de contextes ou de référentiels, c'est apprendre à faire des choix, au nom d'une cohérence globale, étendue à l'ensemble de la page, c'est enfin apprendre à observer pour tirer sens et adopter une attitude de questionnement maîtrisé. J'ai montré que développer de telles capacités contribue à faire de l'élève un prochain traducteur puisque l'exercice de la version par exemple exige précisément la mise en place de ces compétences. J'ai choisi de présenter ici très rapidement un exemple d'expérimentation mené avec des élèves en classe de seconde, latinistes débutants, en tout début d'année. Cette modalité pédagogique s'articule sur les travaux menés autour des carnets de lecture silencieuse. Les élèves ont tous à disposition un carnet de lecture en ligne sur lequel ils découvrent une fable de Phèdre donnée sans traduction. Il leur est laissé le temps d'annoter sur la page d'à côté leurs impressions de lecture.



Ces premières *traces* expriment à la fois l'impression d'opacité du texte en même temps que l'envie de se réfugier derrière l'incapacité à trouver du sens, attitude d'ailleurs légitimée par la certitude personnelle qu'il n'y a aucun sens dans l'histoire rapportée... L'élève est dans le refus et capitule, préférant l'abandon à l'effort !



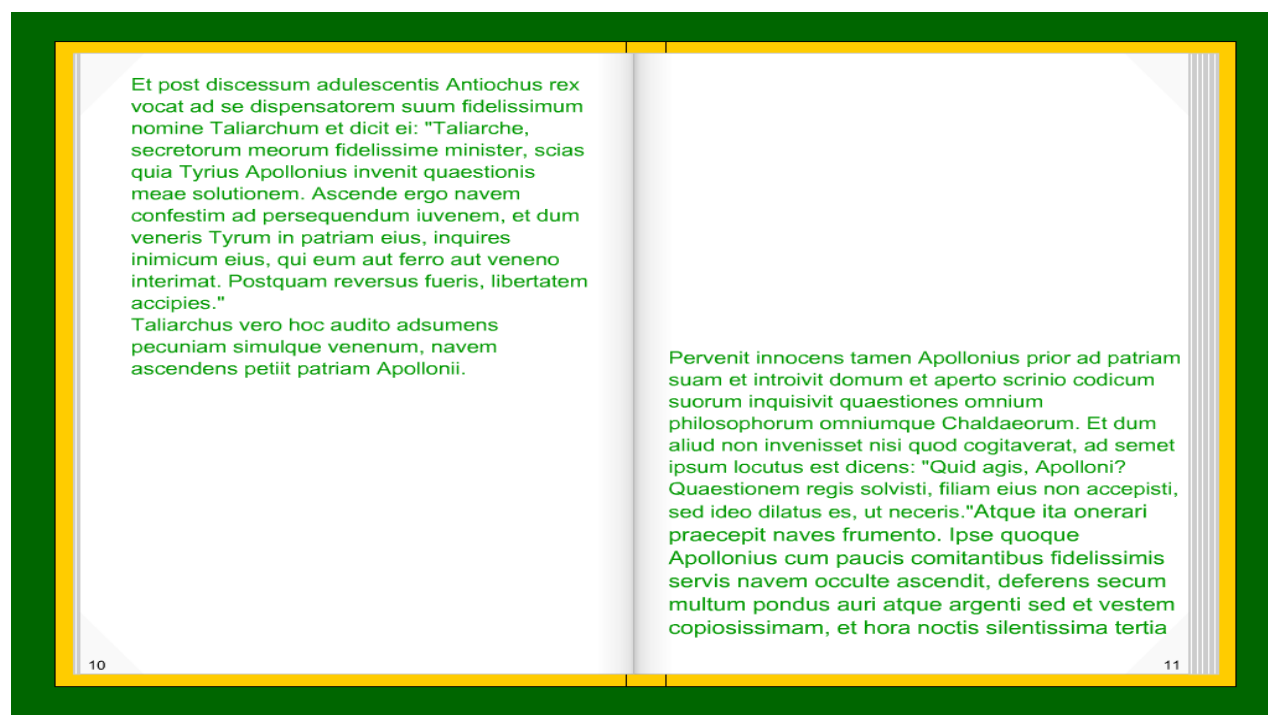
La séance suivante propose à la classe une deuxième fable ; cette seconde appropriation est conduite à partir des observations menées en amont et du partage des expériences de lecture autour de la fable « *Vulpes et coruus* ». Si la première fable n'a pas été formellement traduite, les élèves ont néanmoins pris conscience que l'exploration avait une certaine légitimité puisqu'il s'agissait de rechercher ce qui pouvait faire sens là où *a priori* il y en avait un. La même élève apparaît, au cours de cette séance, plus active et décidée à mieux jouer le jeu de la compréhension. Les traces de lecture qu'elle nous livre témoignent néanmoins surtout de réminiscences et de superpositions d'interprétations largement exploitées dans une lecture critique de la fable. Sans en avoir conscience, Emilie témoigne pourtant d'un travail véritablement réflexif puisque partant d'un présumé (*cette fable est celle du loup et de l'agneau*), elle cherche à vérifier une hypothèse de lecture par une observation plus méticuleuse et plus attentive du texte. Elle exprime aussi, non sans enthousiasme, la satisfaction d'avoir réussi une tâche qu'elle jugeait pourtant précédemment insurmontable. Ce plaisir de l'élucidation, véritable moteur, est vécu dans l'une de ses premières manifestations. La dernière image choisie renvoie au dernier travail de lecture mené au cours de cette séquence inaugurale d'une première année en latin.



On peut y lire des manifestations d'un autre ordre. Emilie tente ici de recourir à la même stratégie déployée, au cours de la séance précédente, en évoquant des souvenirs, mais sans succès puisque les réécritures ne sont pas connues. Elle cède même à la confusion puisque la fable du cerf à laquelle elle songe lui fait commettre une interprétation erronée. Ceci étant, faute de pouvoir compter sur des réminiscences qui guident sa lecture, elle en vient à s'efforcer de déduire un sens de façon logique : l'observation de mots qui évoquent des mouvements contraires et le repérage du terme « *margine* » qui évoque les substantifs « *margelle* » et « *puits* » l'amènent à poser un espace et à déduire une situation. C'est l'imagination qui mène sa réflexion mais de façon plus cadrée et plus structurée puisque le souvenir du renard fourbe et rusé autant que les échos des lectures antérieures délimitent l'invention. On peut de la même façon noter des efforts naturels pour tenter des traductions : « *mon ami* », « *en haut* ».... Nous avons là les traces d'un véritable itinéraire : l'élève a compris que les textes, pour être obscurs, n'étaient pas pour autant inintelligibles et qu'ils pouvaient prendre place dans un ensemble cohérent de réminiscences culturelles variées et plurielles.

Le texte littéraire apparaît bien comme la métaphore de la médiation pédagogique même. Il s'agit ainsi, en quelque sorte, de réconcilier l'apprenant avec sa peur naturelle de

l'apprentissage en le faisant entrer dans la culture ou dans l'espace littéraire de ses propres représentations. Il nous faut, par la médiation des textes littéraires et l'intérêt interculturel qu'ils révèlent, dépasser cette peur de l'inconnu que les élèves cachent derrière le choix plus rassurant de réciter des paradigmes morphologiques et que les professeurs maintiennent et aggravent parfois en reculant le contact avec les textes authentiques. Les extraits littéraires envisagés au contraire comme des morceaux de culture, parce qu'ils sont en dehors du temps, acquièrent une épaisseur capable de justifier un apprentissage pourtant *a priori* non légitimé car non -naturel. En langues anciennes, en effet, rien ne va de soi et tout interroge. Il n'est pas « naturel », c'est-à-dire habituel de penser à travers les prismes langagiers sur lesquels le latin et le grec fonctionnent. C'est le dialogue interculturel, mené dans le temps de la lecture, qui est l'atout même de nos disciplines, un atout unique et essentiel. En lisant un texte ancien, l'élève mène une initiation métaphorique : il va à la quête du sens dans le dépassement de soi. La lecture, tout à la fois rupture et partage, place l'apprenant dans la nécessité de recourir à ce qu'il sait pour découvrir ce qu'il ne sait pas. J'ai ainsi montré comment des textes narratifs, choisis pour les échos référentiels qu'ils pouvaient suggérer, donnés sans traduction, assez longs pour accrocher une compréhension suffisante, pouvaient faire naître l'élève lecteur.



C'est dans le corpus laissé par l'Antiquité que se situe la dynamique de notre enseignement. Etude d'une littérature, l'enseignement des langues anciennes trouve sa force et sa légitimité dans le dialogue interculturel qu'il met en place. Plus on recule le contact avec les textes, plus on risque le décalage entre terrain d'étude et modalité pédagogique. J'ai montré pour la première année d'apprentissage l'intérêt à promouvoir des principes de construction active du sens d'un texte, à accepter les errements du lecteur comme point d'appui à des discussions sur les points de divergence, ouverture de l'enseignement à l'inconnu. L'apprentissage est alors double : il permet le glissement d'une épistémologie de la connaissance vers une épistémologie de l'action et fait de la lecture l'exploration d'un champ d'action des possibles.

C'est d'une certaine manière renoncer à l'approche traditionnellement structurale qui invite à penser le langage comme un code complexe où s'assemblent des énoncés grammaticaux. Il me paraît préférable d'insister sur le rapport de la langue au sens, la manière dont le langage est utilisé et les fonctions que l'on veut mettre en avant. La première perception de l'élève s'inscrit alors moins dans une perspective structurale que dans une finalité fonctionnelle, moins dans une fonction phatique que référentielle. Puisqu'il ne s'agit pas d'apprendre un langage pour le parler mais bien de découvrir une langue pour la lire, il faut rendre l'apprenant capable de comprendre l'histoire proposée, premier temps, pour, dans un second temps, transposer en d'autres mots des concepts similaires ou nouveaux. L'histoire lue se déroule dans une écriture littéraire qui en aide l'appropriation puisqu'elle a été conçue dans une optique de durée et non dans l'immédiateté pérenne d'une conversation. J'ai montré, que notre discipline doit se consacrer à un processus d'apprentissage de la lecture qui vise à considérer le latin ou le grec moins comme des *langages à s'approprier* que comme des *langues à penser*.

L'une des premières conséquences à envisager est le choix d'une vraie grammaire de lecture, c'est-à-dire d'une approche grammaticale dictée par la lecture des textes. On ne peut pas, en effet, continuer d'articuler la progression sur un apprentissage strictement linguistique quand on se propose de faire émerger un sens. Il importe de soumettre au contraire le texte donné à lire à un travail de déchiffrement pour faire apparaître son sens ou plutôt ses sens multiples, d'autant plus efficacement que le texte littéraire, par sa spécificité même, ni univoque, ni linéaire, se prête à ces

lectures plurielles. Le texte n'est pas vu comme un réservoir d'exercices sur la langue. Il devient bien au contraire un « espace de langue » révélateur du fonctionnement multiple d'un système. S'il n'est pas de mon propos de contester ici l'intérêt des classifications grammaticales, qui rangent les noms en classes de déclinaisons ou les verbes en types de conjugaison, j'ai voulu montrer qu'il n'est pas performant de commencer par là. Ces diverses rubriques aident en effet à classer un savoir déjà en place, c'est leur intérêt, mais elles ne parviennent pas de façon efficace à en assurer l'acquisition. Il faut donc, si l'on choisit de faire lire des textes, de surcroît longs, sans le recours à une traduction, aider à la conceptualisation de savoirs, en dehors des classifications traditionnelles, en amenant les élèves à observer, induire ou déduire des savoirs essentiels. Ceci présente plusieurs contraintes.

Il s'agit de développer des stratégies heuristiques et de faciliter les classifications individuelles, en cela plus efficaces. J'ai montré qu'il faut recourir à un véritable effort d'« élémentation » où chaque élément, morphologique ou syntaxique, s'organise pour devenir signifiant et être correctement réinvesti. Il s'agit de présenter un modèle d'apprentissage fondé sur l'importance de l'appropriation graduelle et effective des stratégies cognitives et métacognitives, générales et spécifiques à chaque tâche.

Un tel modèle doit permettre à l'élève de traiter les informations d'une façon adéquate et d'effectuer les transferts efficacement. Cette grammaire de lecture, fondée initialement sur une découverte plus syntaxique que morphologique, vise à donner à l'apprenant des repères pour avancer dans une lecture autonome des textes, en privilégiant les temps d'observation, de reconnaissance et de questionnement.

Pour aider à ces phases de « remue-méninges » et pour rendre le parcours véritablement actif, j'ai aussi montré que le recours aux TICE était un cadrage essentiel. Je précise ici que mon propre parcours m'a permis d'avoir dans ce domaine une clairvoyance lucide, sans optimisme béat. L'utilisation des TICE, loin d'être un objet d'étude envisagé pour lui-même, apparaît dans ma réflexion comme une modulation consécutive des conclusions antérieures. Si, en effet, la lecture est avant tout un acte personnel, qui exige une participation active individuelle, il devient essentiel de mettre en place un environnement qui permette une mise au travail de l'élève suffisante. D'autre part, la nécessité d'amener les élèves à développer des stratégies heuristiques

efficaces invite là encore à envisager l'usage des TICE en classe de langues anciennes. Ce sont ces atouts mesurés qui m'ont conduite à concevoir un manuel en ligne, librement accessible, *Litteras Legere et Ἀνθη Λέγεσθαι*, auquel j'ai adjoind un cahier qui aide à structurer le parcours de l'élève en en donnant une traçabilité plus précise. Ce recours au papier s'inscrit dans la nécessité de donner au langage toute sa performance.

Le langage, dans un tel contexte d'apprentissage, acquiert, en effet, une fonction organisatrice fondamentale, parce qu'il permet à l'élève d'attribuer du sens à ce qu'il fait et contribue à l'accomplissement de sa cognition. Toute étape nouvelle d'un parcours de développement des acquisitions s'appuie sur les échanges interactifs, entre les élèves et l'enseignant, ou entre les élèves eux-mêmes, ce qui permet aux apprenants de construire leur propre savoir, par négociations et régulations successives. Le manuel en ligne par les échanges qu'il suscite permet l'appropriation des connaissances, dans le cadre d'un contrat de communication le plus explicite possible, au sein duquel ce sont les actes de langage échangés qui génèrent l'accomplissement des cognitions et donc des progrès. Ainsi la conception d'un manuel en ligne doit-elle viser à l'élaboration d'outils de pensée « conceptuels » pour doter l'appareil cognitif de schèmes de pensée utilisables dans les résolutions de problème et les apprentissages futurs. Il appartient à l'enseignant de multiplier ces moments illocutoires métacognitifs afin d'aider à une prise de conscience verbalisée des savoirs et des savoir-faire.

J'ai aussi insisté sur le fait que la conception d'un manuel électronique, et au-delà l'ensemble de mes choix didactiques, nécessitent la formation du pédagogue en même temps qu'elle établit la difficulté à concevoir une méthode capable de privilégier l'autonomie des élèves, dans les situations d'apprentissage telles que je les ai énoncées. Il s'agit en effet de mettre l'élève aux prises avec des questionnements, dont il assume le choix et la conduite des réponses, dans une dynamique qui ne prend sa force que dans l'environnement d'une classe et le jeu permanent qui l'associe aux autres élèves, sous le *contrôle* d'un *enseignant-passeur*. L'outil n'est créatif que s'il est l'instrument utilisé dans un contexte d'apprentissage compris et vécu comme tel. A l'opposé d'une méthode clé en mains, il ne trouve son sens que dans la conduite pédagogique d'un maître lui-même formé.

J'ai plusieurs fois précisé les méfaits d'un clonage pédagogique ancestral, il ne s'agit pas ici de remplacer un système par une autre doxa, tout aussi inefficace si elle n'est pas comprise dans sa globalité. Il est en effet important d'amener l'enseignant moins à utiliser les TICE qu'à réfléchir aux conséquences d'une telle instrumentation dans la géographie de sa classe, et plus essentiellement de lui apprendre à faire de l'élève un lecteur capable de construire des savoirs, non dans le parcours normalisé et banalisé d'une quête qui fractionne l'inconnu pour le réduire mais dans un questionnement qui au contraire assume l'étrange pour l'appriivoiser et en faire un contenu nouveau à conceptualiser. C'est aussi ce à quoi tend mon travail : montrer la nécessité d'apprendre à apprendre, nécessité vitale en langues anciennes.

Conclusion

Il n'est pas facile de conclure, d'autant moins quand on a de surcroît le sentiment d'avoir suggéré ou effleuré... Si je devais néanmoins retrouver quelques mots forts pour qualifier les conclusions auxquelles je suis arrivée, ce pourrait être ceux-ci : il est essentiel de penser notre enseignement comme une discipline littéraire plus que linguistique pour engager nos élèves à y entrer avec force, et non du bout des pieds. Ceci ne signifie pas, bien au contraire, que l'enseignement soit moins exigeant. Il s'agit toujours de construire des savoirs mais dans la cohérence d'une tâche globale. Il me semble tout à fait important aussi aujourd'hui de penser une didactique des langues anciennes résolument ancrée dans la médiation d'outils modernes ; c'est un moyen de poser les questions qui sont au cœur du métier de tout pédagogue : comment peut-on apprendre à apprendre en latin et en grec ? Discipline qui indisciplinait, capable d'interroger le monde en bousculant les certitudes, notre enseignement a indéniablement des réponses à apporter aux questions que se posent les hommes d'aujourd'hui ; nous en sommes convaincus mais pour continuer d'en convaincre ceux qui nous sont confiés, il est essentiel de mettre les textes latins ou grecs au centre de l'apprentissage et de faire de nos élèves les lecteurs qu'ils ne sont plus.

Dominique Augé

Professeur agrégé de Lettres Classiques, Lycée Vaugelas, à Chambéry, Académie de Grenoble

Docteur en Sciences de l'Éducation

Dominique.auge@ac-grenoble.fr