

Du français langue première au latin, langue ancienne, quelles spécificités pour l'enseignement de la poésie ?

Mémoire réalisé par
Cathy Brack

Promoteur(s)
Jean-Louis Dufays, Alain Meurant

Année académique 2016-2017
Master en langues et lettres modernes et anciennes à finalité didactique

Mémoire

Du français langue première au latin, langue ancienne,
quelles spécificités pour l'enseignement de la poésie
au cycle supérieur du secondaire ?

« Celui qui a la prétention d'enseigner ne doit jamais cesser d'apprendre. »

J. Cotton Dana.

Remerciements

Je tiens tout particulièrement à remercier mes deux promoteurs, Messieurs Jean-Louis Dufays et Alain Meurant pour leur patience sans faille, leurs relectures attentives et leurs précieux conseils tout au long de l'élaboration de ce travail.

Je souhaite également remercier le Collège du Sacré-Cœur de Ganshoren et le Centre scolaire Notre-Dame de la Sagesse pour leur accueil et pour m'avoir permis d'interroger leur équipe professorale. Je remercie d'ailleurs vivement les six professeurs qui m'ont accordé leur temps et leur patience, le tout avec la plus grande gentillesse, afin de répondre à mes nombreuses questions.

Ensuite, je désire remercier le conseiller pédagogique Frédéric Dewez qui m'a expliqué en « avant-première » toutes les spécificités du nouveau programme de langues anciennes du troisième degré et qui a répondu à toutes mes interrogations.

Enfin, je remercie mes proches Quentin Ljubas, Justine Bolcina et Johana Totev pour avoir sans cesse cru en moi et en ce projet, pour avoir affronté mes doutes et mes craintes au quotidien et pour m'avoir communiqué la force de ne jamais abandonner. Leur soutien a été essentiel dans la mise en œuvre de ce travail et je leur en suis très reconnaissante.

Table des matières

Remerciements	5
Introduction.....	9
Chapitre I : Que fait-on lire et quelle culture poétique enseigne-t-on ? L'incontournable rôle des programmes	13
1. Présentation des programmes de français et de latin	13
2. La poésie dans les programmes de français de l'enseignement libre (FESeC).....	15
a. Au 1 ^{er} degré	15
b. Au 2 ^e degré	16
c. Au 3 ^e degré	18
3. La poésie dans les programmes de latin de l'enseignement libre (FESeC)	20
a. Au 1 ^{er} degré	20
b. Au 2 ^e degré	22
c. Au 3 ^e degré	23
4. Conclusion	24
Chapitre II : Quelles méthodes d'apprentissage de la poésie les manuels de français et de latin offrent-ils ?	27
1. Méthodologie d'analyse.....	27
2. La poésie dans les manuels de français.....	28
a. Au 2 ^e degré (4 ^e année).....	28
b. Au 3 ^e degré	37
c. Conclusion	45
3. La poésie dans les manuels de latin	46
a. Au 2 ^e degré (4 ^e année).....	46
b. Au 3 ^e degré	49
c. Conclusion	56
4. L'apprentissage de la poésie dans les manuels de latin et de français : conclusion.....	57
Chapitre III : Les pratiques effectives des enseignants en matière de poésie	61
1. Méthodologie de recherche	61
2. En classe de français.....	63
a. Au Collège du Sacré-Cœur de Ganshoren	63
b. Au Centre scolaire Notre-Dame de la Sagesse	66
c. Conclusion	68
3. En classe de latin	69
a. Au Collège du Sacré-Cœur de Ganshoren	69

b. Au Centre scolaire Notre-Dame de la Sagesse	72
c. Conclusion	74
4. Les pratiques effectives des enseignants : conclusion	75
Chapitre IV : L'enseignement de la poésie préconisé les didacticiens.....	79
1. Théories pour le cours de français	79
a. Lire	79
b. Écrire.....	85
c. Conclusion	89
2. Théories pour le cours de latin.....	90
a. Lire	90
b. Écrire.....	96
c. Conclusion	99
3. L'enseignement de la poésie préconisé par les didacticiens : conclusion	100
Chapitre V : Quelle place à l'interdisciplinarité entre langues anciennes et langues vivantes ? Le cas du français et du latin.....	105
1. Au cœur des manuels.....	106
a. Les manuels de français	106
b. Les manuels de latin	107
c. Conclusion	108
2. Les pratiques enseignantes	109
a. En classe de français.....	109
b. En classe de latin	110
c. Conclusion	112
3. Quelle place réserver à l'interdisciplinarité ? Conclusion	112
Chapitre VI : Prolongements didactiques.....	115
1. Une séquence interdisciplinaire au cours de français : le récit d'une expérience.....	115
2. Apports et limites	120
3. Propositions pour le cours de latin.....	123
Conclusion générale	125
Bibliographie.....	127
Annexes	131

Introduction

Parmi les textes que nous rencontrons à l'école, beaucoup proviennent de romans, d'autres de pièces de théâtre et certains de recueils de poésie. Quelques textes nous marquent tandis que d'autres seront totalement oubliés. Quoi qu'il en soit, un des rôles de l'école – et particulièrement des disciplines littéraires – est d'offrir à l'élève ce moment de rencontre avec le texte, avec l'œuvre pour lui donner goût à la culture qu'il incarne et envie de l'approfondir. Or, si bon nombre de personnes lisent des romans et vont au théâtre, la poésie a perdu en popularité au fil des siècles. Si bien que, finalement, les seules œuvres poétiques que nous connaissons ont été lues sur les bancs d'école.

Désormais presque exclusivement réservée à l'enseignement, la poésie concerne principalement deux disciplines : le français et le latin. En effet, « le cours de poésie » relève à l'évidence du cours de français, et l'enseignement du latin réserve lui aussi une place importante à ce genre¹. Nous avons choisi dès lors d'étudier les méthodes mises en œuvre dans ces deux disciplines et spécifiquement en matière de poésie.

Ces deux disciplines sont particulièrement intéressantes à comparer par leurs contrastes, puisque nous avons affaire, d'un côté, à une langue ancienne et, de l'autre, à la langue première d'enseignement. Deux langues au statut différent donc, qui ne s'enseignent pas de manière égale à l'école secondaire, puisque, si le cours de français est obligatoire pour tous, le cours de latin est une option loin de faire l'unanimité auprès des élèves. Cependant les deux disciplines présentent certains points communs qui les rendent comparables, comme l'aspect littéraire, la place accordée aux compétences lire et écrire, ou encore l'approche culturelle.

La poésie, quant à elle, n'est pas une notion aisée à définir. Le dictionnaire de français *Le Robert illustré* en propose déjà plusieurs acceptions :

- Poésie : n. f. 1. Art du langage, visant à exprimer ou à suggérer par le rythme (vers ou prose), l'harmonie et l'image. [...]*
- 2. Poème (réciter une poésie)*
- 3. Caractère de ce qui éveille l'émotion poétique. [...]*

¹ Nous utilisons la notion de genre dans son sens le plus large pour qualifier les différents types de textes littéraires que sont le roman, le théâtre et la poésie.

4. Aptitude à éprouver l'émotion poétique².

Il ne va pas de soi d'enseigner un objet qui n'est pas correctement défini. C'est pourquoi D. Delas propose de distinguer poème et poésie, le premier étant le produit de la seconde³. Selon lui, la poésie englobe les grands problèmes sociaux et philosophiques de l'Histoire ainsi que la manière d'y correspondre ou de les combattre par l'écriture, tandis que l'enseignement cherchera plutôt à faire « lire/dire/comprendre/aimer/fréquenter » des textes concrets, autrement dit des poèmes⁴. Delas décrit par ailleurs la définition du *Robert*, qui considère la poésie comme « art du langage » car il rappelle que plusieurs mouvements ont produit de la poésie tout en voulant supprimer toute référence de leur activité à l'art (futurisme, Dadaïsme, etc.)⁵.

La notion de poésie fait donc débat entre théoriciens. Nous avons choisi de considérer, pour les textes français, qu'un texte est poétique lorsqu'il est construit selon une volonté de créer du rythme et du sens. Nous ne pouvons pas limiter les poèmes aux textes écrits en vers car la poésie concerne également certains textes en prose, comme ceux de Francis Ponge dans son recueil *Le parti pris des choses*, par exemple. Le rythme peut être présent à travers diverses figures de style, à travers les assonances et/ou les rimes.

Toutefois, il en est autrement pour les textes latins. Dès lors que la poésie en prose n'existait pas encore durant l'Antiquité, ces textes seront catégorisés comme poétiques ou non par la seule présence de vers. Selon ce critère, un texte théâtral peut très bien être étudié en tant que texte poétique. Nous pensons ici à des auteurs comme Térence, poète comique latin.

Afin d'étudier les spécificités de l'enseignement de la poésie en français et en latin, nous allons procéder tout d'abord à une analyse des programmes de l'enseignement libre (SeGEC) en nous centrant sur la place de la poésie dans les prescriptions officielles. Nous tiendrons compte ici de l'ensemble des degrés du secondaire. Nous nous dirigerons ensuite vers des outils incontournables pour l'enseignement : les manuels. Il s'agira ici d'observer les différentes manières d'aborder la poésie dans les trois dernières années du secondaire (4^e, 5^e

² « poésie », in *Le Robert illustré 2013*, p. 1479-1480.

³ DELAS, D., « Didactique et poésie. Pour une distinction opératoire entre *poème* et *poésie* », in *Enjeux*, n. 56, *Entre théorie et pratique. Approches didactiques de la poésie*, mars 2003, p. 46.

⁴ *Ibid.*, p. 48.

⁵ *Ibid.*, p. 46.

et 6^e années). Nous nous tournerons ensuite vers les pratiques effectives des professeurs en leur donnant la parole. Nous serons ici en mesure d'établir les tendances et les spécificités que nous retrouvons dans chaque discipline à travers deux écoles. Après cette analyse des pratiques actuelles, il nous a semblé opportun de connaître l'avis des didacticiens pour voir s'il est possible de dégager de leurs écrits une didactique idéale de la poésie dans les deux disciplines. Nous avons souhaité enfin étudier la place de l'interdisciplinarité au cours de français et de latin, d'abord en établissant un état des lieux sur sa présence, puis en proposant une séquence pour le cours de français que nous avons eu la chance de pouvoir expérimenter dans deux classes. Cette séquence interdisciplinaire aura exclusivement pour objet des textes poétiques.

Nous avons fait certains choix afin de délimiter au mieux l'objet de notre travail. Ce dernier porte sur une analyse comparative des méthodes prônées en cours de français et de latin de l'enseignement libre confessionnel (SeGEC) uniquement. En effet, nous avons choisi de travailler à partir du réseau que nous connaissons le mieux. De plus, ce travail se focalise sur le cycle⁶ supérieur du secondaire, c'est-à-dire les trois dernières années (4^e, 5^e et 6^e). Cette sélection fut motivée par un précédent travail de recherche en didactique du français langue première : *Quelle progression de l'apprentissage de la poésie en secondaire?*⁷, qui a permis de démontrer que l'enseignement de la poésie concerne davantage le cycle supérieur. Il nous a ainsi paru plus pertinent de cibler notre analyse en vue de pouvoir répondre à notre question : du français langue première au latin, langue ancienne, quelles spécificités pour l'enseignement de la poésie ?

⁶ Nous avons choisi l'appellation « cycle supérieur » pour qualifier les trois dernières années du secondaire au lieu de son synonyme « degré supérieur » couramment utilisé dans le monde de l'enseignement car l'acception de « degré » est double. En effet, le degré représente la division des études secondaires en trois (1^{er} degré, 2^e degré, 3^e degré) sur laquelle les programmes se sont basés pour rédiger les prescriptions, mais également la division binaire : degré inférieur et supérieur. Afin de limiter les confusions, nous avons opté pour l'appellation « cycle », qui ne s'applique qu'à cette dernière division.

⁷ BRACK, C., *Quelle progression de l'apprentissage de la poésie en secondaire ?*, travail effectué sous la direction de J.-L. Dufays, année scolaire 2015-2016.

Chapitre I : Que fait-on lire et quelle culture poétique enseigne-t-on ?

L'incontournable rôle des programmes

1. Présentation des programmes de français et de latin

Afin de comparer au mieux les méthodes d'enseignement de la poésie au cycle supérieur du secondaire, tant en français qu'en latin, il convient d'examiner quelles sont les attentes des programmes concernant la didactique de la poésie en fonction des différents degrés. Alors que nous avons choisi de travailler uniquement le cycle supérieur du secondaire, il est tout de même intéressant d'observer les attentes des années antérieures afin de connaître les prérequis des élèves lorsqu'ils arrivent en 4^e année. Les programmes ne s'organisent pas de la même manière en fonction des disciplines, c'est pourquoi il est bon de présenter brièvement ceux qui nous concernent ici. Ce travail ayant choisi de s'intéresser particulièrement à l'enseignement libre, nous traiterons donc des programmes de la Fédération de l'Enseignement secondaire Catholique (FESeC).

En ce qui concerne la discipline du français, les programmes sont divisés en trois, et attribuent un contenu par degré (1^{er}, 2^e et 3^e degrés). Chacun contient au moins une partie des finalités de l'enseignement du français, un guide pour la lecture du programme, une partie sur les principes méthodologiques et enfin un chapitre sur les six compétences d'intégration (sept compétences pour le 1^{er} degré). Cette dernière partie des programmes attirera plus particulièrement notre attention, même s'il sera tenu compte des principes énoncés dans le reste des programmes. Les six (ou sept) compétences sont présentées sous forme de fiches numérotées auxquelles il fera couramment référence tout au long de cette étude. Chaque fiche énumère une série d'objets à écrire, lire, écouter, produire ou encore à voir, accompagnés de méthodes, contextes et conseils qui leur confèrent du sens. Les programmes des 2^e et 3^e degrés se basent essentiellement sur le référentiel interréseaux du Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques* (1999). Ce dernier est particulièrement intéressant dans la mesure où il propose une liste des auteurs et des textes à voir au cours des quatre dernières années du secondaire. Le programme du 3^e degré, nous le verrons, renvoie explicitement à cette liste.

En ce qui concerne le cours de latin, les programmes se divisent d'une manière différente de celle du français. En effet, nous ne trouvons pas officiellement de programme pour le 1^{er} degré, mais la FESeC a mis à disposition deux outils afin de définir précisément les attentes du premier cycle : *Initiation au latin. Balises pour l'enseignement des langues anciennes au 1^{er} degré* (2014), ainsi que *l'Outil pédagogique. Altera Itinera. Activités complémentaires pour le 1^{er} degré* (2007). Le premier document propose une série d'idées et de méthodes aux enseignants, mais également une définition des contenus à enseigner, sous forme d'étoiles⁸. Chacune d'elle présente une des six compétences qui se divisent à leur tour en précisant l'objet qu'elles travaillent. L'outil pédagogique, quant à lui, donne des conseils très précis en ce qui concerne les exercices à privilégier et propose quatre séquences entières. Cet outil fournit aussi diverses explications et méthodes à adopter concernant notamment les différents types de mémorisation ou encore les différentes sortes d'intelligence : kinesthésique, visuospatiale, linguistique, logicomathématique, naturaliste et intrapersonnelle. Enfin, il se termine en soulignant l'intérêt que porte le latin au perfectionnement de la langue maternelle, ce qui intéressera beaucoup ce travail. Pour ce qui est des programmes en tant que tels des 2^e et 3^e degrés, les compétences à acquérir ne se présentent pas sous forme de fiches, mais sont clairement développées. Pour le 2^e degré, une programmation des apprentissages est mise en place sous forme d'un tableau qui dessine un aperçu général des attendus⁹. Ce tableau se divise en quatre unités d'acquis d'apprentissage¹⁰ (UAA), telles que les formulent les nouveaux programmes (celui-ci datant de 2014). Suit la liste des thèmes à enseigner accompagnés d'exemples de situations d'apprentissage pour chacun d'eux. Le programme du 3^e degré encore en vigueur en cette année scolaire 2016-2017 date de 2000 : il propose ainsi une configuration différente du précédent. Il comprend trois compétences dont chacune bénéficie d'une page d'explication munie d'exemples de situations-problèmes. Les annexes de ce programme constituent également un très bon outil d'inspiration car y sont proposés d'autres exemples de situations-problèmes, mais cette fois

⁸ FESeC, *Initiation au latin. Balises pour l'enseignement des langues anciennes au 1^{er} degré*, D/2014/7362/3/18, p. 20.

⁹ FESeC, *Latin - D2GT – D/2014/7362/3/21*, p. 23.

¹⁰ « Ces dernières années ont vu l'émergence du concept d'acquis d'apprentissage qui met explicitement l'accent sur ce qui est attendu de l'élève. Les acquis d'apprentissage (AA) se définissent en termes de savoirs, aptitudes et compétences. Ils représentent ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage. L'apparition de ce concept a nécessité l'actualisation des référentiels, et donc des programmes, qui s'appuient désormais sur des Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA). Celles-ci constituent des ensembles cohérents qui peuvent être évalués ou validés. » (FESeC, *Latin D2GT – D/2014/7362/3/21*, p. 5)

précisément développées. Septembre 2017 symbolise l'arrivée du nouveau programme pour les langues anciennes au 3^e degré. Ce programme, nous le verrons, s'inscrit dans la lignée de celui du 2^e degré : on y retrouve les différentes UAA et familles de tâches.

À présent familiarisée avec les programmes, nous pouvons poursuivre ce travail en analysant la place que confèrent ceux-ci à la poésie, aussi bien en français qu'en latin.

2. La poésie dans les programmes de français de l'enseignement libre (FSeC)

a. Au 1^{er} degré

La première fiche compétence dont il est question au 1^{er} degré concerne la lecture de textes littéraires « pour se construire, découvrir le monde et partager sa lecture »¹¹. Cette fiche peut donc directement concerner la poésie en tant que genre littéraire. L'apprentissage de la lecture passe par un bon choix de textes à (faire) lire aux élèves et le programme précise que d'un point de vue pédagogique les textes de fiction et les textes poétiques constituent un très bon instrument d'apprentissage. La poésie est ainsi tout de suite mise à l'honneur aux côtés des œuvres de fiction, comme le précise l'intitulé même de la compétence. La poésie revient à nouveau dans les objets à lire et consiste en différents types de textes tels que la chanson, la fable, le poème, mais aussi certains textes d'humour. Quant aux objets à produire, nous y trouvons la déclamation de textes poétiques et le document précise que, sur le degré, doivent être vus « six récits fictionnels dont au moins trois romans et six textes poétiques accompagnés chacun d'une médiation »¹². Dans les apprentissages à mobiliser ou à développer, on remarque que l'élève doit être capable de mobiliser des connaissances relatives aux textes poétiques, c'est-à-dire tout ce qui touche à la structure de celui-ci, qu'il s'agisse de l'analyse des vers, du rôle des strophes et des jeux langagiers...

Deux autres fiches mentionnent la poésie. Prenons, pour commencer, le cas de la quatrième. Celle-ci porte cette fois sur l'écriture des textes littéraires, ce qui implique également poésie. Effectivement, en partant de ce que font les adolescents en termes d'écriture à la maison, le programme vise l'appropriation de textes variés tels que le poème,

¹¹ FSeC, *Humanités générales et technologiques. Français. 1^{er} degré commun*, D/2005/7362/3/13, p. 25.

¹² *Ibid.*, p. 26.

qu'on se tourne vers la production existante ou qu'on privilégie la production personnelle de l'élève. Les objets à écrire tournent ici autour de la réalisation d'un florilège rassemblant diverses productions personnelles dont un calligramme et un poème ou chanson. Les productions peuvent être choisies dans la liste, ce qui fait de la poésie un élément au choix et non obligatoire. Pour pouvoir réaliser ces travaux, il convient que l'élève connaisse les bases du texte poétique mentionnées précédemment.

Enfin, dernière fiche qui fait mention du récit poétique : la fiche 6 qui vise l'écoute et la parole concernant des textes littéraires. En pointant du doigt les ressources expressives de l'oralité, cette compétence prescrit l'écoute et l'observation des adaptations sonores et des mises en scène de textes narratifs mais également celles de textes poétiques ou dialogués. Ensuite, c'est au tour des élèves de lire à voix haute, de réciter de mémoire ou d'interpréter devant un public des textes narratifs, poétiques ou dialogués. Les objets à produire présentent la lecture à voix haute et la déclamation de textes poétiques parallèlement aux textes narratifs. Vu que le professeur est invité à sélectionner un genre littéraire parmi ceux prescrits, nous verrons lors de nos observations auprès de différents enseignants quels choix ces derniers auront posés.

b. Au 2^e degré

La poésie est présente, comme pour le 1^{er} degré, dans trois fiches de compétences. La première concerne l'argumentation dans un texte pour informer et convaincre un public. En dépit de cet intitulé qui paraît ne s'intéresser aucunement aux textes poétiques, nous trouvons ici les fables des XVII^e et XVIII^e siècles. Les fables figurant parmi les objets à lire, les médiations de lecture peuvent passer par la mise en voix de celles-ci prescrit le programme. L'interprétation orale est alors de mise ainsi que la rédaction de leur interprétation accompagnée de leur justification.

La fiche 4, quant à elle, a pour but la lecture du texte littéraire, et c'est ici que nous entrons dans le vif du sujet. La compétence évoquée consiste à « comprendre et interpréter un texte littéraire, porter une appréciation personnelle sur le texte et faire part de sa lecture

par divers moyens d'expression »¹³. Le prescrit minimal impose la poésie romantique, et plus particulièrement en 4^e secondaire. Le texte poétique amènera l'élève à mobiliser des ressources variées telles que des connaissances sur le vers, la strophe, le refrain, le couplet, les rimes, les figures de style, les caractéristiques des genres choisis, les notions relatives à la mise en voix et à la musique. L'analyse formelle devient ici très importante et on garde la compétence orale. Le programme mentionne également les choix lexicaux de l'auteur tels que le champ lexical, la polysémie... qui peuvent concerner ceux du poète. Parmi les contextes porteurs de sens, le programme propose de faire préparer aux élèves un récital de poèmes illustrant une esthétique, le romantisme par exemple. Pour cela, les apprenants doivent apprendre à lire à voix haute certains poèmes qu'ils accompagneront éventuellement d'illustrations de tout type, ce qui renvoie à la fiche 3 dédiée à l'oralité. La fiche 4 insiste aussi sur l'axe de la compréhension et de l'interprétation que travaille la lecture littéraire. Les conseils méthodologiques recommandent de partir de la pratique spontanée des élèves, orientation qui leur permet d'interpréter le texte de manière globale et d'en manifester la compréhension immédiate.¹⁴ Cette pratique spontanée laissera la place à des démarches de compréhension accompagnées du professeur et à des démarches interprétatives qui incitent l'élève à revoir son interprétation spontanée. Lors du réinvestissement, celui-ci aura ainsi une interprétation hautement enrichie. Loin d'être réservée aux textes poétiques, cette démarche de lecture littéraire peut bien sûr s'appliquer à toute production littéraire. On notera, au passage, avec intérêt que l'interprétation fait son apparition au 2^e degré.

Dernière fiche qui nous concerne : la fiche 6 « Construire une réflexion sur la langue ».¹⁵ Même si cette compétence ne mentionne pas de manière explicite la poésie, nombreux sont les points qui peuvent facilement s'y rattacher. Puisque les objets de réflexion doivent porter sur « l'exploration de possibilités offertes par la langue pour produire un effet de sens »¹⁶, quoi de mieux que le texte poétique pour y réfléchir ? En effet, la poésie utilise précisément la langue pour créer un effet de sens particulier sur le lecteur. Les contextes proposés mettent en avant la lecture de courts textes littéraires construits à partir de jeux langagiers. Ces textes seront l'occasion pour les élèves d'identifier les phénomènes langagiers

¹³ FESeC, *Humanités générales et technologiques. 2^e degré, D/2002/7362/3118*, p. 28.

¹⁴ *Ibid.*, p. 29.

¹⁵ *Ibid.*, p. 34.

¹⁶ *Ibid.*, p. 35.

mis en jeu, de les structurer et de produire de nouveaux textes précise le programme. À nouveau, les textes poétiques, souvent brefs et rehaussés de nombreux jeux langagiers, se prêtent tout particulièrement à ce type d'approche.

c. Au 3^e degré

Le programme du dernier degré ne cite la poésie qu'à l'occasion de deux fiches : la 5^e et la 6^e. La première concerne la compétence de lecture et précise :

Dans une situation problème significative, construire un ou plusieurs réseaux de signification, pour répondre à des questions suscitées par la lecture d'un texte, porter une appréciation personnelle sur le texte, faire part de son interprétation à travers divers moyens d'expression (au cours d'une discussion, dans un compte rendu de lecture, par des réécritures, des mises en voix)¹⁷

L'interprétation garde toujours son importance et une nuance est apportée par rapport au 2^e degré, c'est-à-dire que les élèves sont désormais invités à construire des réseaux de signification pour répondre à des questions que susciterait le texte. Revenons à la poésie. Celle-ci est présente dans les objets à lire que contient un recueil de poèmes. Ensuite, en ce qui concerne les auteurs à aborder, le programme renvoie au document déjà cité plus haut : *Compétences terminales et savoirs requis en français*. Celui-ci dresse une liste non contraignante d'auteurs à aborder au long des quatre dernières années du secondaire. On ne sait dès lors pas affirmer quels auteurs, quels poètes sont privilégiés au dernier degré. La seule chose que le programme impose est de veiller à ce que les textes retenus soient ouverts, problématiques, offrant des éléments potentiellement polysémiques et des indices diversement interprétables. Au-delà de la question des auteurs, le programme prescrit encore l'acquisition d'une méthode autonome, cette fois, de questionnement du texte. Un pas est alors franchi depuis le 2^e degré. Le questionnement du texte est ainsi vu comme une résolution de problème. Dans les apprentissages en lecture, le document propose la mise en œuvre d'ateliers d'écriture qui peuvent viser la rédaction de textes poétiques, premier exemple donné par la fiche 5. La polysémie est aussi mise à l'honneur ainsi que les figures de style, par le biais de réflexions sur les effets sémantiques générés par les variations syntaxiques et lexicales. Parmi les contextes qui donnent du sens, le récitation poétique est une nouvelle fois

¹⁷ FESeC, *Humanités générales et technologiques. 2^e degré, D/2000/7362/3/22*, p. 26.

encouragé, mais cette fois à partir de poèmes que les élèves auraient préalablement analysés et mémorisés.

La fiche 6 cerne, pour sa part, l'apprentissage de la notion de littérature. La poésie y apparaît dans les apprentissages, notamment du point de vue de la littérature comme histoire des formes. Celle-ci est abordée à travers la forme fixe du sonnet et l'art poétique. Il va de soi que la poésie est concernée par tous les autres points de cette fiche, tels que : *la littérature comme production d'un auteur, comme patrimoine à transmettre, comme lieu de jeu avec les normes, comme réservoir de valeurs et d'idées*, etc. Parmi les « contextes qui donnent du sens », le programme propose de faire créer aux élèves quelques pages d'anthologie sur une œuvre, un auteur ou encore un courant. Cette anthologie peut concerner un poète ou un recueil en particulier, ce qui inscrit une fois de plus la poésie dans le programme. Elle se retrouve également dans les objets que la fiche 2 demande de produire.

❖ *Compétences terminales et savoirs requis en français*¹⁸

Vu l'importance que confèrent les programmes à ce document, il paraît judicieux d'en analyser le contenu. Étant donné que nous venons de le faire, il est inutile de retracer ici les différentes compétences à exercer dans chaque degré. Il est néanmoins pertinent de se pencher sur la liste (non exhaustive et non obligatoire), affichée en fin de document, des auteurs et des textes à voir au cours des quatre dernières années du secondaire. Les poètes retenus sont Villon pour la fin du Moyen-Âge, Ronsard et Du Bellay pour le XVI^e siècle, La Fontaine pour le XVII^e siècle. Viennent ensuite quelques topiques du romantisme comme *Le Lac*, *La Mort du Loup*, *La Nuit de Mai*, *El Desdichado*. Le document poursuit en citant les poètes de la rupture : Baudelaire, Verlaine, Rimbaud et Mallarmé, pour continuer avec quelques figures du symbolisme belge : Verhaeren, Maeterlinck et Rodenbach. Apollinaire est cité également, ainsi que Breton, Aragon, Éluard et leurs combats. La littérature belge paraît une fois de plus à travers la figure de Chavée et la littérature allemande via Brecht. Enfin, le document propose Michaux et Norge qu'il qualifie d'« irréguliers » du langage. On peut constater que différentes époques sont présentes ainsi que divers courants. La poésie belge y

¹⁸ Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*, 1999.

a également toute sa place, malgré la grande variété française en matière littéraire. Sur 69 auteurs explicitement proposés dans ce référentiel, on trouve 19 poètes clairement recommandés (en ne comptant pas ceux qui transparaissent uniquement derrière le nom de leurs œuvres), ce qui représente un peu moins d'un tiers de la liste. Si l'on précise que les genres littéraires se répartissent notamment entre le roman, le théâtre et la poésie, on voit tout de suite l'importance dévolue à la poésie dans les cours de français des deux derniers degrés de l'enseignement secondaire francophone.

3. La poésie dans les programmes de latin de l'enseignement libre (FESeC)

a. Au 1^{er} degré

❖ *Initiation au latin. Balises pour l'enseignement des langues anciennes au 1^{er} degré*

Le cas du latin est particulier dans le cursus du 1^{er} degré, mais il est intéressant de se pencher sur les outils mis à notre disposition pour enseigner cette langue à ce niveau. Le premier document qui nous intéresse s'intitule : *Initiation au latin, balises pour l'enseignement des langues anciennes au 1^{er} degré* et fait l'état des contenus à enseigner sous la forme d'étoile¹⁹. La poésie n'est pas présentée clairement, mais sa présence se devine à travers la notion de texte, adaptée aux connaissances lexicales et linguistiques de l'élève. Celui-ci sera ainsi amené à comprendre et traduire des textes ainsi qu'à en restituer le sens précis. Ces écrits, poétiques ou non, feront l'objet d'apprentissages propres à la langue. Le document précise également que les textes doivent être suivis et authentiques afin de viser plus de cohérence. Le but, dans cette initiation au latin, est de rendre les élèves autonomes et confiants face à un texte non traduit. Pour ce faire, il convient de leur fournir les outils adéquats et nécessaires pour qu'ils puissent bénéficier d'une compréhension globale du texte, ce qui passe par une lecture analytique. M.-L. Lepetit prescrit quatre techniques complémentaires d'interprétation : la lecture, l'analyse linguistique, la traduction et le commentaire. Elle insiste sur la lecture, qui n'est pas synonyme de traduction et qui permet, dans l'ordre des mots latins, d'appréhender le sens dans la langue originale du texte²⁰.

¹⁹ FESeC, *Initiation au latin, op cit.*, p. 20.

²⁰ *Ibid.*, p. 9.

❖ *Outil pédagogique. Altera itinera. Activités complémentaires pour le 1^{er} degré*

Le deuxième outil sur lequel nous nous penchons ne constitue pas non plus un programme à proprement parler mais présente et décrit les pratiques recommandables au 1^{er} degré au cours de latin. La référence à la poésie y apparaît une première fois à la page 25, lors d'un exercice sur l'ablatif absolu portant, entre autres, sur deux vers de Tibulle. Elle réapparaît cinq pages plus loin avec la poésie satirique de Juvénal mobiliser pour illustrer le thème des habitations romaines²¹. Enfin, le document aligne, dans leur intégralité, différentes séquences d'apprentissage où la poésie occupe une place honorable.

La première de ces séquences est dédiée à une chanson du Moyen Âge intitulée : *Carmina Cantabrigiensia*²². Plusieurs pistes d'exploitation sont proposées. Celle qui retiendra d'abord notre attention est l'exploitation stylistique de ce texte. Alors que cette séquence convient tant pour la 1^{re} que pour la 2^e année, certaines figures de style sont déjà présentées aux élèves. L'hypallage y occupe une place privilégiée... L'outil pédagogique invite ensuite l'enseignant à favoriser l'appropriation de cette notion via un poème de J. Prévert entièrement dédié à cette figure. La collaboration et la complémentarité des deux poésies sont ici utiles pour aider les élèves à intégrer des notions aussi universelles que les figures de style. Une autre activité invite les élèves à rédiger, en prose ou en poésie, un petit texte aux comprenant des images de la nature, un hypallage et un sentiment.

Centrée sur la fuite du temps, la deuxième séquence exploite une trentaine de phrases en axant le propos sur leur exploitation stylistique²³. Grâce à cette dernière, les élèves entrent en contact avec deux nouvelles figures de style - le parallélisme et le chiasme - très présentes dans la tradition latine, et plus particulièrement en poésie où les figures de style abondent. On relèvera une nouvelle fois avec intérêt que l'outil suggère de mettre les notions apprises par le texte latin en relation avec leur présence dans des textes français. Ici, il est fait appel à Ch. Baudelaire et V. Hugo pour initier au repérage de chiasmes et mieux maîtriser ainsi cette figure de style en français.

²¹ FESeC, *Outil pédagogique. Activités complémentaires pour le 1^{er} degré : LATIN*, 2007, p. 30.

²² *Ibid.*, p. 39.

²³ *Ibid.*, p. 57.

Une autre séquence aborde la poésie à travers la question suivante : « Les anciens Romains connaissaient-ils les hérissons ? »²⁴. Dans ce cas-ci, un poème de M. Carême consacré à cet animal alimente la réflexion par le biais des différentes comparaisons qu'il recèle. L'élève est ensuite convié à écrire un poème en imitant M. Carême.

Enfin, les séquences terminées, l'outil pédagogique prend une nouvelle fois la poésie pour exemple au moment d'aborder l'exercice de version²⁵. Cet exercice se découpe en trois étapes : la première tire un maximum d'informations périphériques au texte lui-même. Pour le cas présent, la structure poétique d'un texte peut délivrer plusieurs indications précieuses. Il est précisé que, si le genre n'a pas encore été vu en classe, il convient de préalablement l'expliquer avant la version. La deuxième étape consiste à faire relever les divers indicateurs textuels vecteurs d'informations. Et finalement, la troisième étape prescrit de relever les mots dont la traduction est connue. Le texte donné à titre d'exemple pour la 2^e année est un extrait poétique tiré des *Cantabrigiensa* déjà abordées en partie avec les élèves.

b. Au 2^e degré

Les professeurs des 2^e et 3^e degrés possèdent des programmes, contrairement à ceux qui travaillent au 1^{er} degré. Cependant, ces programmes apparaissent moins précis que les outils disponibles pour les deux premières années. En effet, dans l'aperçu général des attendus du 2^e degré, il est toujours question de textes, mais sans qu'on n'en précise jamais le genre. Il est uniquement stipulé que l'élève doit apprendre à relier les extraits à des genres, ce qui suppose un apprentissage de leur identification, en incluant celle de la poésie qui fait partie intégrante de ce corpus.²⁶ L'élève sera ensuite amené à rédiger une production argumentée qui prouvera sa bonne appropriation du texte latin vu en classe tant dans son approche linguistique que dans ses aspects littéraires et esthétiques. Six thèmes doivent être abordés au cours du cycle et, lorsque l'on jette un œil aux sous-thèmes du 2^e degré, le programme propose la fable parmi les expressions textuelles, sans plus de précision. En ce qui concerne les exemples de situations d'apprentissage, il n'est pas vraiment question de poésie.

²⁴ *Ibid.*, p. 71.

²⁵ *Ibid.*, p. 91.

²⁶ FESeC, *Latin/Grec – D2GT – D/2014/7362/3/21*, p. 26.

Le thème 4 ne fournit pas d'exemples poétiques, si ce n'est peut-être avec les *Épigrammes* de Martial, moins étudiés pour la poésie en tant que telle que pour les points de vue qu'ils recèlent. La poésie pointe néanmoins le bout de son nez dans le sixième thème grâce à l'exemple des *Fables* de Phèdre, mais une fois de plus l'objectif ici n'est pas d'étudier la forme poétique. Les seules véritables recommandations de ce programme consistent à utiliser des textes de préférence courts, authentiques et accessibles, qu'ils soient ou non poétiques.

c. Au 3^e degré

Un nouveau programme sera en application pour le 3^e degré dès septembre 2017. Nous nous pencherons donc sur le programme actuel afin de connaître les prescriptions d'application jusqu'en juin 2017 pour nous ensuite intéresser au nouveau programme, récemment approuvé par la commission des programmes (février 2017).

Dans le programme établi en 2000, la lecture d'extraits d'auteurs latins représente l'une des activités centrales du cours de latin. Ici, et pour la première fois, des auteurs sont proposés pour le degré. En effet, le programme conseille un contact prolongé avec Virgile et Horace en poésie. Il propose ensuite une petite liste d'auteurs à titre indicatif, dans laquelle l'enseignant peut piocher : (en poésie) Térence, Lucrèce, Catulle ou encore Sénèque (du côté de ses œuvres tragiques)...

Le dernier degré est le lieu d'une réelle progression dans la complexité : avec un seul texte l'élève doit pouvoir définir un ou des genre(s) littéraire(s) et ses (leurs) lois. Non seulement la poésie est à l'honneur dans le 3^e degré, mais les différents genres littéraires constituent clairement une donnée incontournable. La place de la poésie est confortée par les exemples de situations-problèmes annexés au document. On y trouve différentes exploitations de textes à teneur poétique et on notera que *l'Énéide* de Virgile se trouve mobilisée à deux reprises.

Le nouveau programme, quant à lui, n'a plus comme au 2^e degré de porte d'entrée thématique mais se base sur des questions de société actuelles, des thématiques

anthropologiques de référence et des concepts clés des civilisations grecque et latine²⁷. Comme pour le précédent degré, ce programme propose trois familles de tâches qui correspondent aux cinq compétences du référentiel interréseaux. Pour permettre à l'élève de réaliser les tâches qui lui sont demandées, le programme met en place quatre UAA²⁸. Rien n'est prescrit concernant les genres littéraires à aborder et donc rien non plus par rapport à la poésie. Par contre, cela n'interdit d'aucune façon son étude. En effet, la matière poétique peut être abordée lors du traitement de la thématique anthropologique des *aspects symboliques*, par exemple, que les auteurs du programme ont tenu à intégrer pour pouvoir s'ouvrir aux poètes. Effectivement, ces derniers amènent une réflexion sur la symbolique du monde sous une forme assez accessible. Leur production servira surtout à illustrer les concepts de *fatum* (le destin), de *natura* (la nature) et de *pietas* (la piété), qui touchent à toutes les thématiques anthropologiques prescrites : *modèles et codes sociaux, parentés et alliances, organisation du politique et aspects symboliques*. À ces thématiques sont reliées des questions sociales actuelles telles que les changements climatiques et le développement durable, la famille aujourd'hui, les croyances ou encore le recherche du bonheur et l'épanouissement personnel²⁹. Prenons un exemple avec Horace : à travers lui peut être expliquée la notion d'épicurisme, philosophie qui peut être mise en parallèle avec la question de la recherche du bonheur et de l'épanouissement personnel. On remarque ainsi qu'une plus grande liberté est accordée au professeur par rapport au programme encore en vigueur.

4. Conclusion

Pour conclure, on peut affirmer que la poésie est omniprésente dans les prescriptions de la FESeC tout au long des humanités, tant en français qu'en latin. Il est parfois difficile de cerner sa place dans les programmes vu qu'elle est considérée comme un genre littéraire et peut ainsi se cacher sous l'appellation de « texte littéraire », terme très couramment utilisé dans les documents officiels. Alors qu'en français on part de la découverte de la poésie pour aller vers son analyse formelle et son interprétation au 2^e degré avant d'atteindre la

²⁷ FESeC, *Latin/Grec – D3GT – D/2016/7362/3/15*, p. 20.

²⁸ *Ibid.*, p. 26.

²⁹ *Ibid.*, p. 20.

complexification des textes et le développement de l'autonomie au 3^e degré, en latin, le texte poétique est déjà très usité chez les plus jeunes comme prétexte à d'autres compétences. Néanmoins, on s'intéresse déjà aux figures de style au 1^{er} degré et on invite les élèves à l'écriture. Le cours de latin aurait donc tendance à creuser le genre poétique plus tôt que le cours de français malgré la barrière de la langue. Le 2^e degré en latin paraît cependant moins épris de poésie qui est cependant clairement prescrite au 3^e degré avec Virgile et Horace, si on se réfère au programme de 2000 bientôt obsolète. Le nouveau programme donne cependant la possibilité au professeur d'étudier la poésie dont le potentiel permet l'exploration aisée de plusieurs thèmes prescrits. Ce qui est particulièrement interpellant est la place de la poésie française au cours de latin.

En somme, les programmes de français et de latin ont tendance à laisser une relative liberté aux enseignants en ne prescrivant pas de listes d'auteurs ou de textes obligatoires, ce qui nous empêche de définir avec précision la culture poétique enseignée³⁰. Notre étude qui vise à dégager les spécificités de l'enseignement de la poésie en français et en latin se dirige à présent vers les méthodes effectives des enseignants à travers les manuels qu'ils utilisent, leurs témoignages et leur activité en classe afin d'observer les pratiques actuelles et préciser les méthodes réellement exploitées à partir des prescriptions des programmes.

³⁰ Nous entendons par « culture poétique » l'ensemble du bagage poétique que l'élève aura acquis au terme de ses études secondaires.

Chapitre II : Quelles méthodes d'apprentissage de la poésie les manuels de français et de latin offrent-ils ?

Au même titre que les programmes, les manuels constituent un outil d'enseignement incontournable, quelle que soit la discipline. En effet, nombreux sont les enseignants qui recourent à ce type d'ouvrage, et cela pour deux raisons majeures : les manuels proposent des séquences entières munies de leurs exercices et, pour la plupart, ils sont en accord avec les programmes de leur temps. L'enseignant peut donc y trouver l'inspiration pour élaborer ses propres séquences, trouver des exercices, reprendre un ou plusieurs chapitre(s) ou tout simplement suivre un parcours préétabli, car un même outil offre un éventail d'exploitations différentes. Il paraît ainsi judicieux d'interroger ces ouvrages afin d'observer et de comparer la place qu'ils réservent à la poésie et leurs manières de la traiter. Pour ce faire, nous avons choisi un échantillon significatif de manuels dans chacune des deux disciplines, pour chaque année ou degré. Nous verrons que les manuels concernent tantôt un degré entier tantôt une seule année. Ceux qui nous intéressent ici sont les manuels destinés au cycle supérieur, c'est-à-dire de la 4^e secondaire à la 6^e. Lorsque nous parlons du 2^e degré, nous visons donc particulièrement la 4^e année.

1. Méthodologie d'analyse

L'analyse de ces différents manuels suppose d'abord que nous explicitions notre méthodologie de travail. Après avoir souligné l'origine et la date de parution de l'ouvrage, il sera intéressant de comparer le contenu des manuels aux prescriptions des documents officiels, déjà analysés ci-dessus. La « fiche d'identité » du manuel se poursuivra par l'identification du public que celui-ci vise ainsi que la description des objectifs qu'il déclare. Il faudra ici distinguer les ouvrages en fonction des niveaux et des options visés, et distinguer également les manuels pour les élèves des ouvrages destinés aux seuls professeurs.

Une fois le manuel présenté, nous examinerons ensuite le sort qu'il réserve à la poésie, objet de ce travail. Quelle place occupe-t-elle ? Fait-elle l'objet de chapitres entiers ou bien les textes poétiques sont-ils dispersés au gré des séquences ? Nous répondrons à ces questions pour chaque manuel abordé et nous observerons les différentes exploitations que

ces ouvrages font du texte poétique. Par ailleurs, à travers les diverses approches de la poésie, nous identifierons les compétences exercées par les élèves. De manière explicite ou non, chaque séquence du manuel poursuit des objectifs en matière de compétences. Il sera intéressant d'en rendre compte et, une fois de plus, de les comparer aux prescriptions des programmes.

2. La poésie dans les manuels de français

a. Au 2^e degré (4^e année)

- ❖ Dufays, J.-L. et Rosier, J.-M. (dir.), *Récit & Poésie – Manuel - Français 3^e/4^e secondaire. Lire, écrire, dire... la poésie*, Bruxelles, De Boeck (Parcours et références), 2004.

Comme premier exemplaire à analyser, nous avons choisi le manuel *Récit & Poésie – Français 3^e/4^e secondaire* des éditions De Boeck. Ce livre belge assez récent (paru en 2004) s'inscrit donc dans notre système d'enseignement et correspond au programme actuel. Il fait partie d'une collection de manuels ainsi répartis : chaque degré accueille deux manuels intitulés chacun *Théâtre & Textes d'idées* et *Récit & Poésie*. Pour les raisons précisées en amont, ce travail s'intéressera uniquement aux deux manuels *Récit & Poésie* puisque, comme leur titre l'indique, ils sont consacrés pour moitié au genre littéraire qui nous occupe. Il existe un ouvrage pour le 2^e degré et un pour le 3^e degré. Si nous nous occuperons dans l'immédiat du 2^e degré, le manuel du 3^e, quant à lui, sera analysé dans le prochain point de ce travail. Par ailleurs, les ouvrages de cette collection sont accompagnés de guides méthodologiques destinés exclusivement au professeur, un pour chaque degré. Nous analyserons donc les deux manuels à la lumière de leur guide méthodologique³¹, qui livre des indications concrètes sur les méthodes et les visées du manuel.

Les objectifs sont présentés en fonction de ses différentes parties. La première est intitulée *Lire, écrire le récit... pour construire un jugement*, tandis que la deuxième se nomme *Lire, écrire et dire... la poésie*. Celle-ci retiendra toute notre attention étant donné qu'elle concerne

³¹ DUFAYS, J.-L., CANVAT, K., DENYER M., e. a., *Français 3^e/4^e secondaire : guide méthodologique*, Bruxelles, De Boeck (Parcours et références), 2004.

directement le sujet de notre étude. La poésie occupe ici près du quart des séquences proposées pour chaque degré (soit la moitié d'un manuel et il en existe deux par degré).

Comme le font les programmes, le manuel accorde une place importante à la notion de compétence. Il propose d'abord d'initier l'élève à une réflexion critique sur le fonctionnement de la chanson française par le biais de son analyse. Il est également question de sensibilisation de l'élève au fait poétique et à ses inscriptions dans différents médias. Ensuite, les diverses séquences mises en œuvre dans cet ouvrage visent à faire découvrir des textes poétiques célèbres et ainsi à donner un aperçu du patrimoine littéraire français. Un chapitre vise ainsi à faire saisir quelques ruptures fondamentales de l'histoire de la poésie, en particulier celles qui ont marqué les poésies baroques et classiques, classiques et romantiques. L'oralisation du texte poétique est également abordée ainsi que sa mise en espace et sa visualisation. Enfin, l'écriture poétique est elle aussi traitée par le manuel au départ de consignes simples³². L'introduction de la deuxième partie du manuel annonce ainsi son intention de mettre en pratique des compétences nombreuses et variées. Le guide méthodologique précise que le but n'est pas ici d'amener les apprenants à lire et à analyser des textes poétiques complexes, ce qui sera l'objet du manuel du 3^e degré, mais plutôt de les faire réfléchir sur le fait poétique via quatre démarches adaptées à leur âge :

Le travail sur la chanson française, la réflexion sur les représentations relatives à la poésie et aux poètes, la découverte des courants et des poètes majeurs qui se sont succédé au Moyen Âge jusqu'au romantisme (l'étude des plus récents étant réservée au troisième degré) et un parcours thématique à travers la poésie d'aujourd'hui, abordée au départ des motifs du temps et de l'espace³³.

Même s'il laisse le professeur décider ce qu'il verra avec ses élèves de 3^e et de 4^e, le guide méthodologique propose d'aborder les deux premiers chapitres en 3^e et les deux derniers en fin de degré³⁴. Le premier chapitre introduit la poésie à travers la chanson, en vue de sensibiliser l'apprenant ses différentes composantes par le biais d'un genre qui leur est familier. Le manuel part des pratiques effectives des élèves et de leur propre culture musicale. L'élève est amené à analyser le texte et le son de chansons, mais aussi les images qu'elles génèrent via les nombreux vidéoclips disponibles (notamment sur internet). L'apprenant

³² DUFAYS, J.-L. et ROSIER, J.-M. (dir.), *Récit & Poésie – Manuel - Français 3^e/4^e secondaire*. « Lire, écrire, dire... la poésie », Bruxelles, De Boeck (Parcours et références), 2004, p. 141.

³³ DUFAYS, J.-L., CANVAT, K., DENYER M., e. a., *Français 3^e/4^e secondaire – Guide méthodologique*, op. cit., p. 65.

³⁴ *Ibid.*

rencontre déjà ici différentes formes poétiques, comme les strophes, les refrains, les vers, les rimes et les assonances, ce qui servira ses premières analyses. En mettant la chanson sans cesse en parallèle avec la poésie, le manuel permet au professeur de rendre le texte poétique plus proche des jeunes et de leurs centres d'intérêt. À l'occasion de cette première séquence, l'élève est invité à développer plusieurs compétences : apprendre à décoder des messages dans les différentes ressources du texte, du son et de l'image, à réfléchir au rôle des médias dans la promotion des chansons et à écrire des textes de chanson. Même si les textes étudiés ici relèvent du domaine de la chanson, nous pouvons lier cette séquence avec la fiche 4 du programme du 2^e degré de transition centrée sur la compréhension et l'interprétation de textes littéraires.

Le deuxième chapitre porte directement sur les images et les fonctions de la poésie, orientation qui permet au professeur de souligner à nouveau le sens de ce genre littéraire. On part ici des représentations de la poésie que se forgent les apprenants afin de lever les éventuelles réticences que certains pourraient avoir à son encontre. Ce chapitre aborde donc la poésie pour elle-même tout en exerçant des compétences comme le travail de recherche et l'écriture du texte poétique. Les deux premiers chapitres donc proposent une première approche de la poésie via un autre objet qui lui ressemble – la chanson – puis via les stéréotypes de la matière poétique. Ces chapitres conviennent donc bien pour aborder la poésie en 3^e année par exemple, même si le professeur peut décider de faire toute la partie poétique sur un an.

Le troisième chapitre, le premier adapté à la 4^e année selon le guide méthodologique, vise la lecture et la compréhension de textes poétiques du passé tandis que le quatrième chapitre est intitulé : *Rendre la poésie visible, audible, tangible pour la communiquer*. Cela laisse présager que la lecture et l'analyse recevront la priorité avant de céder la place à l'écriture et à la création. Le troisième chapitre appelle l'élève à lire des textes poétiques divers dont les formes et les thèmes feront l'objet d'un examen attentif. Ensuite, l'élève apprendra à tisser des liens avec leur contenu et le contexte historique et culturel dont provient le texte. Enfin et surtout, l'élève aura appris à retrouver dans les productions culturelles actuelles des traces des écrits poétiques célèbres du passé ainsi que les traits typiques de certains grands courants compris entre la période médiévale et le XIX^e siècle³⁵. Le but est de donner à

³⁵ DUFAYS, J.-L. et ROSIER, J.-M. (dir.), *Récit & Poésie – Manuel - Français 3^e/4^e secondaire*, op cit., p. 211.

l'apprenant une vision d'ensemble de la poésie jusqu'au romantisme tout en la mettant en lien avec la culture contemporaine³⁶. La méthode prônée ici consiste à travailler un texte représentatif de sa période, à en déterminer les caractéristiques qu'on recherchera dans d'autres textes. L'élève apprendra ainsi à rapprocher des textes et à tisser des liens entre eux afin de mieux cerner les spécificités de chaque période. Nous sommes ainsi dans l'élaboration d'une culture. L'approche est chronologique et démarre avec la poésie médiévale. Cette dernière comprend la courtoisie et la fin' amor, le lyrisme bourgeois, les écrits de certaines poétesses telles que la comtesse de Die et les poètes du XV^e siècle comme Charles d'Orléans et Christine de Pisan. Le manuel poursuit avec la poésie renaissante où il convoque Clément Marot, Joachim Du Bellay, Pierre de Ronsard... C'est ensuite le tour de la poésie baroque et classique abordées avec, pour la première, au gré des auteurs tels qu'Agrippa d'Aubigné, Jean de Sponde, Théophile de Viau, François de Malherbe et, pour la seconde, Jean de La Fontaine et Nicolas Boileau. L'avant-dernier courant est celui de la poésie du XVIII^e siècle, où André Chénier est mis en exergue. Le romantisme est le dernier courant retenu, avec des auteurs comme Alphonse de Lamartine, Alfred de Vigny, Alfred de Musset et Victor Hugo. Cette séquence permet aux auteurs du manuel de présenter les principaux courants poétiques en vue de les comparer. Ce chapitre affiche d'ailleurs l'aspect d'une anthologie.

Il est intéressant de jeter un regard sur les questions de synthèse qui sont proposées³⁷ à la fin de chaque chapitre et qui ont pour objectif une tâche récapitulative demandant à l'élève de réinvestir ce qu'il a appris durant le chapitre. Le mouvement romantique est directement mis à l'honneur par la première, ce qui répond aux attentes du programme qui prescrit l'étude de la poésie romantique en 4^e secondaire. Les autres questions se focalisent ensuite sur des comparaisons et donc des oppositions entre les courants, particulièrement entre classicisme et romantisme.

Consacré à la communication de la poésie, le dernier chapitre de ce manuel, a pour vocation d'apprendre à l'élève à comprendre un texte littéraire pour dégager une appréciation personnelle en veillant à faire part de sa lecture par différents moyens³⁸. Cet objectif fait directement référence à la fiche 4 du programme du 2^e degré : « comprendre et interpréter

³⁶ DUFAYS, J.-L., CANVAT, K., DENYER M., e. a., *Français 3^e/4^e secondaire : guide méthodologique*, op cit., p.77.

³⁷ DUFAYS, J.-L. et ROSIER, J.-M. (dir.), *Récit & Poésie – Manuel – Français 3^e/4^e secondaire*, op. cit., p. 256.

³⁸ *Ibid.*, p. 257.

un texte littéraire, porter une appréciation personnelle sur le texte et faire part de sa lecture par divers moyens d'expression »³⁹. Alors que nous étions surtout dans l'analyse au chapitre précédent il est plutôt question ici, sans néanmoins la négliger, de rendre la poésie concrète pour mieux la communiquer. Les productions personnelles et les analyses s'entrecroiseront donc continuellement. Les deux thématiques ici proposées concernent l'espace et le temps. La mission de ce chapitre ajoute un objectif aux précédents : profiter des acquis et des expériences offerts par les chapitres antérieurs en matière de compréhension du texte et d'analyse pour tisser entre eux un maximum de liens⁴⁰. Pour ce faire, le manuel propose de manière originale de mêler poésie et dissertation en interprétant de petites citations pour ensuite mettre en ordre ses idées et terminer en ajoutant une touche personnelle. La recherche d'idées n'est donc pas le but ici, étape peut-être trop exigeante pour des élèves du deuxième degré. En revanche, de nombreuses productions sont demandées au fur et à mesure de la séquence, dont un travail à partir de cartes, la création d'un recueil ou encore un carnet de voyage et son évaluation.

La compétence orale est exercée à travers différents exercices, comme à la page 291 où est demandé aux élèves d'explorer diverses façons de réciter les poèmes « à forte pulsation ». Ils ont l'occasion de dire le texte en lisant tour à tour quelques vers ou mots. La matérialité sonore est ainsi soulignée. Quelques pages plus loin, la création d'un « instant poétique » offre aux élèves la possibilité de mettre des poèmes en voix : ce sera pour eux l'occasion de pouvoir réciter un poème appris par cœur⁴¹.

L'oralité est exercée ailleurs dans le manuel, mais une autre compétence trouve encore toute sa place dans ce parcours : l'écriture. Il est proposé en effet aux élèves de commencer un texte avec les mêmes mots que le poème mentionné pour explorer et évoquer avec les cinq sens un pays visité ou rêvé⁴². D'autres productions écrites peuvent prendre place dans le cadre de cette séquence, dont certaines de plus longue haleine, comme la réalisation d'un carnet de voyage.

³⁹ Programme de la FESeC, *Humanités générales et technologiques. 2^e degré*, 2002, p. 28.

⁴⁰ DUFAYS, J.-L., CANVAT, K., DENYER M., e. a., *Français 3e/4e secondaire : guide méthodologique*, op. cit., p. 83.

⁴¹ DUFAYS, J.-L. et ROSIER, J.-M. (dir.), *Récit & Poésie – Manuel - Français 3e/4e secondaire*, op cit., p. 295.

⁴² *Ibid.*, p. 268.

Un mot revient à de multiples reprises sous la plume des auteurs : celui de « plaisir ». En effet, le but ici est d'amener les élèves à éprouver de l'agrément en vivant comme en faisant vivre la poésie. Ce point est d'ailleurs essentiel dans l'évaluation générale du chapitre. Afin de mesurer l'évolution de ce plaisir, l'élève aura la possibilité de communiquer ses impressions par écrit. Le professeur pourra ensuite les présenter anonymement à la classe⁴³.

Au final, Les différentes parties de ce manuel proposent donc des approches variées et contrastées. Si les deux premiers chapitres sur la poésie constituent une sorte d'introduction au texte poétique et conviennent ainsi mieux à la troisième année du secondaire, les deux derniers mobilisent des méthodes d'approche différentes. La vocation anthologique du troisième chapitre autorise un large survol de la culture poétique à travers les âges et les courants qui y émergent. Le quatrième chapitre, quant à lui, procède à une approche plus thématique en abordant le traitement de l'espace et du temps dans la poésie, thèmes qui invitent à exercer l'analyse, la lecture et l'oralité. Les liens avec le programme du second degré sont évidents à travers les objectifs énoncés explicitement au début de chaque chapitre. On retrouve principalement la fiche 4 de ce document, mais également la poésie romantique prescrite en 4^e année, l'analyse formelle et la compétence orale. La culture antique trouve également sa place dans le manuel. En effet, nous y trouvons des références à des textes antiques comme ceux de Catulle, Ovide et Properce qui constituent un élément important de la question de synthèse proposée au deuxième point du chapitre 3 :

En enquêtant sur la poésie amoureuse à travers les âges, depuis les poètes latins (CATULLE, OVIDE, PROPERCE...), les troubadours, DANTE (Vita Nuova) [...] interrogez-vous sur les relations privilégiées de l'amour et de la poésie. Comment expliquez-vous cette solidarité de l'écriture en vers et du sentiment amoureux⁴⁴ ?

Pareille demande souligne l'intérêt de suivre un cours de latin en parallèle au cours de français. En effet, les textes issus de la littérature latine, constituent, de plus, une source d'inspiration pour la poésie romantique, même s'ils entrent en concurrence avec une abondance de sources nouvelles⁴⁵, comme on peut le constater dans « La mort du loup⁴⁶ » d'Alfred de Vigny, où le poète fait référence à Romulus et Rémus et au stoïcisme, philosophie

⁴³ DUFAYS, J.-L., CANVAT, K., DENYER M., e. a., *Français 3^e/4^e secondaire : guide méthodologique, op cit.*, p. 88.

⁴⁴ DUFAYS, J.-L. et ROSIER, J.-M. (dir.), *Récit & Poésie – Manuel - Français 3e/4e secondaire, op cit.*, p. 230.

⁴⁵ DUFAYS, J.-L., CANVAT, K., DENYER M., e. a., *Français 3^e/4^e secondaire : guide méthodologique, op cit.*, p. 79.

⁴⁶ DUFAYS, J.-L. et ROSIER, J.-M. (dir.), *Récit & Poésie – Manuel - Français 3e/4e secondaire, op cit.*, pp. 246-247.

souvent abordée au cours de latin. On comprend ainsi que bien des textes ne peuvent être compris dans leurs profondeurs qu'à la lumière de leurs racines culturelles, qu'elles soient judéo-chrétiennes ou gréco-latines⁴⁷.

- ❖ CÉSAR, A., KINET, S., ROUSSEAU, P. et SOMVILLE, A., *Point-virgule 4^e année – Cahier d'activités – Français*, Waterloo, Plantyn, 2014.

Le second manuel de français sélectionné pour travailler en 4^e année est le *Point-virgule 4^e année* dont nous ne retiendrons que le cahier d'activités destiné aux élèves. Diffusé par les éditions belges Plantyn, ce manuel très récent (2014) s'inscrit logiquement dans notre système scolaire. Nous l'avons retenu car il rencontre tous les critères aptes à faciliter la comparaison avec notre précédent choix. La collection comprend des manuels pour chaque année des deux premiers degrés : *Point-virgule 1^{re}, 2^e, 3^e, 4^e année* et les manuels *Point-virgule A et B* pour le dernier degré. Chaque manuel est accompagné d'un référentiel et du « kit du prof », sauf pour les volumes du troisième degré démunis de cahier d'activités. Le manuel regroupe un ensemble de pratiques et d'exercices, tandis que le référentiel prend plutôt l'allure d'une banque de documents et de fiches de synthèse utiles pour progresser dans le cahier. Les manuels se déclinent également sous format numérique accessible grâce au code présent dans les versions papier. Cette collection déclare être conforme aux programmes des réseaux libre et officiel. Les auteurs mettent en avant la grande liberté laissée aux professeurs, la structure limpide du manuel, la présence de synthèses, la quantité et la qualité des exercices⁴⁸. Ce sera le cahier d'activités de 4^e année qui nous retiendrons dans un premier temps, nous nous tournerons ensuite vers les référentiels A et B du dernier degré.

Le cahier d'activités de la 4^e année comprend une table des matières articulée autour de huit « parcours » qui constituent autant de chapitres. Chacun d'eux s'ouvre sur une mise en situation qui plonge l'élève dans le sujet traité. À la fin du chapitre, l'élève doit fournir, en guise de tâche finale, une production personnelle à partir des acquisitions réalisées. Pour atteindre cet objectif, le manuel développe une série de séquences d'apprentissage où sont

⁴⁷ DUFAYS, J.-L., CANVAT, K., DENYER M., e. a., *Français 3^e/4^e secondaire : guide méthodologique*, op cit., p. 81.

⁴⁸ CÉSAR, A., KINET, S., ROUSSEAU, P., SOMVILLE, A., Plantyn. *Point-virgule 1^{re} et 2^e degré. Concept*, <http://methodes.plantyn.com/pointvirgule1eret2edegree/concept/> (dernière consultation le 27/12/16).

introduites des notions nouvelles⁴⁹. La question est désormais de savoir si le cahier propose ou non un parcours entier sur la poésie. Le sixième des huit chapitres, intitulé « Quand les cœurs s'épanchent ! », est consacré au romantisme et réserve une grande place à la poésie nourrie par ce courant littéraire. En effet, une de ses trois séquences est entièrement dédiée à cet objet. En matière de compétence, ce chapitre relève, comme le manuel *Récit & Poésie*, de la fiche 4 du programme du SeGEC : « Comprendre et interpréter un texte littéraire et faire part de sa lecture par divers moyens d'expression⁵⁰ ». Les auteurs ont pris le soin d'en décrire les objectifs : faire découvrir le courant romantique et ses grands thèmes ainsi que faire lire des poèmes qui en sont issus. Il est également question de savoir imiter un texte source et de présenter un poème avec expression. Comme dans le manuel précédent, l'oralité poétique est mise en évidence. De même, la mise en situation prend également appui sur le genre de la chanson. Cependant, ce parcours est centré sur le courant romantique et non sur la poésie : c'est là une différence majeure dans le traitement de la poésie entre les deux manuels étudiés. Ici, les élèves découvrent le romantisme d'abord à travers différents arts tels que la chanson, déjà évoquée et la peinture avant de se tourner vers la littérature. La deuxième séquence visite les différents thèmes du romantisme et la troisième est dédiée à la poésie.

Cette dernière est introduite par des jeux phoniques et rythmiques qui, selon la note de bas de page, auraient déjà été découverts en 3^e année⁵¹. Le premier point fait donc office de rappel, avec des exercices sur la mesure du vers, son rythme, la strophe, la rime et les sonorités, ce qui coïncide avec la méthode de *Récit & Poésie* qui met, de son côté, l'accent sur ces mêmes éléments dans son premier chapitre destiné aux élèves de 3^e année. Les auteurs prennent ici le temps de revoir la théorie et de l'appliquer dans les exercices. Le deuxième point met l'accent sur les jeux lexicaux alors que le troisième se penche sur les figures de style. Une nouvelle référence à ce qui a été vu en 3^e année apparaît dans l'exercice 3.1 de la page 191, qui s'appuie sur des données approchées en 3^e. Ensuite, le manuel fait découvrir, à partir de documents présents dans le référentiel, de nouvelles figures de style aux apprenants. Le 4 relie la poésie au romantisme en cherchant les thèmes de ce courant littéraire dans ses productions. Le parcours se clôt sur une tâche finale formative qui consiste à créer un poème

⁴⁹ CÉSAR, A., KINET, S., ROUSSEAU, P., SOMVILLE, A., *Point-virgule 4 – Cahier d'activités*, Waterloo, Plantyn, 2014, p. 3.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 167.

⁵¹ *Ibid.*, p. 186.

par imitation et à le mettre en voix. L'élève doit donc rédiger, à la façon des poètes romantiques, un sonnet où il devra développer un thème propre au courant étudié. Il est précisé que cette tâche est demandée après l'audition de la *Ballade N°2* de Fr. Chopin. À l'occasion de cette production écrite et orale, l'élève devra pouvoir reproduire la forme du sonnet, insérer des rimes, travailler en alexandrins, introduire deux figures de style, mais aussi tenir compte des variations musicales du morceau classique pour pouvoir varier à bon escient l'intensité des propos dans le poème. Enfin, l'élève devra pouvoir développer un thème romantique à l'aide d'une liste de vocabulaire non exhaustive⁵². Du point de vue du corpus, nous avons affaire ici presque exclusivement à des auteurs romantiques tels que V. Hugo, A. de Musset, A. de Lamartine...

L'exploitation ici faite de la poésie s'accorde parfaitement au contenu de la fiche 4 du programme du SeGEC. Comme dans le manuel précédent, les éléments du texte poétique tels que la strophe, le vers, la rime, etc. sont considérés rencontrés en 3^e année. Par ailleurs, les deux manuels de 4^e année s'attachent surtout à la forme et aux thèmes présents dans les poèmes. L'analyse est donc déjà d'application au deuxième degré mais pour se limiter en général à quelques éléments comme la forme, le rythme, le champ lexical, les figures de style... La grande différence entre les deux manuels réside dans le fait que *Récit & Poésie* consacre quatre chapitres entiers à la poésie, dont le troisième a pour objectif de balayer la majeure partie des courants poétiques du Moyen-Âge jusqu'au XIX^e siècle, alors que *Point-virgule 4* n'étudie la poésie qu'à l'occasion du seul parcours sur le courant romantique. Dans le premier cas, le romantisme termine le chapitre et constitue un objectif de connaissance en soi à travers la question de synthèse qui porte sur celui-ci. Dans le second cas, le manuel n'aborde que la poésie romantique car celle-ci constitue la manifestation littéraire du courant traité. Dans les deux cas, et comme le prescrit le programme, la poésie romantique est incontournable en 4^e année du secondaire.

⁵² *Ibid.*, p. 198.

b. Au 3^e degré

- ❖ DUFAYS J.-L. et ROSIER, J.-M. (dir.), *Récit & Poésie – Manuel - Français 5^e/6^e secondaire*. « Lire, écrire, dire... la poésie », Bruxelles, De Boeck (Parcours et références), 2004.

Comme déjà annoncé, nous poursuivons nos analyses avec le manuel *Récit & Poésie* consacré aux deux dernières années du secondaire. Ce dernier est à nouveau composé de deux parties, la première portant sur le récit, la seconde privilégiant la poésie. Une importante place est dès lors attribuée à l'enseignement de la poésie, c'est-à-dire près du tiers de l'enseignement du dernier degré⁵³. Le manuel s'accompagne une fois de plus d'un *Guide méthodologique* particulièrement utile pour notre étude⁵⁴. Ce dernier requiert de consacrer un parcours spécifique sur la poésie au 3^e degré. En effet, le référentiel *Compétences terminales et savoirs requis* de 1999 ainsi que les actuels programmes de français portent beaucoup d'importance à la capacité de donner du sens au texte poétique et de maîtriser un certain nombre de référents culturels le concernant. Cette compétence doit pouvoir être certifiée à la fin des humanités.⁵⁵ Mais ce n'est pas la seule raison pour laquelle la poésie doit faire l'objet d'un long parcours selon le *Guide méthodologique*. La forme poétique présente de nombreux avantages, comme sa brièveté qui permet d'exercer les jeunes à étudier un objet complet autosuffisant et le plus souvent très représentatif d'un style ou d'un courant littéraire⁵⁶. Le texte poétique offre en outre l'occasion aux élèves d'être particulièrement rigoureux dans leur méthode d'analyse, de développer leur esprit de finesse, leur sensibilité et leur esprit de géométrie. Avec ce genre de texte, tous les exercices de création sont permis, que ce soit en écriture, en oralité, en montage, en affichage, etc.⁵⁷

Le *Guide* envisage différents types de projets. La ou les production(s) finale(s) appelle(nt) l'élève à réinvestir l'ensemble de ses apprentissages pour leur donner du sens. Pour y arriver, différents projets sont proposés comme « la lettre au poète qui a changé ma vie », le face-à-face poétique, le montage poétique ou encore la préparation d'une exposition⁵⁸. Afin de

⁵³ La partie poétique représente 173 pages sur un total de 540 pour les deux manuels confondus. Il s'agit donc d'exactement 32% de l'enseignement pour le dernier degré.

⁵⁴ DUFAYS, J.-L., CANVAT, K., DENYER M., e. a., *Français 5e/6e secondaire : guide méthodologique*, Bruxelles, De Boeck (Parcours et références), 2003.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 73.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ *Ibid.*, p. 74.

⁵⁸ *Ibid.*

sensibiliser le jeune au récit poétique, auquel il est rarement confronté, le guide recommande quatre démarches. La première consiste à partir des représentations initiales des élèves, comme au 2^e degré. Ensuite, les expériences liées à la poésie doivent être variées, sans être limitées à la lecture. Pour bien faire, il faudrait dès le début privilégier des activités d'écriture et d'écoute poétique, mais aussi de lecture orale. Le programme souligne d'ailleurs bien le fait que l'élève doit être capable d'utiliser divers moyens d'expression. L'étude d'un texte poétique implique que l'on prenne d'abord en compte les effets de lecture réels des élèves qui expriment des impressions globales relatives aux sonorités et aux différents champs sémantiques du texte. L'analyse formelle n'est donc pas recommandée pour commencer une analyse complète, mais étayera les hypothèses des élèves. Enfin, le *Guide* conseille de privilégier les hypothèses tantôt globales et tantôt locales lors d'une analyse collective de poèmes en classe. Ces deux niveaux doivent être constamment articulés. Une méthode utile pour y parvenir est de procéder par dévoilement progressif⁵⁹.

Le manuel comporte quatre chapitres dédiés à la poésie précédés d'un « apéritif » de trois pages intitulées : *Quelle poésie pour quel projet ?* Cet apéritif porte bien son nom car il vise à développer l'appétit des jeunes pour le genre poétique, à en dévoiler l'intérêt et la saveur. Ici, les auteurs proposent différents projets de recherche personnelle ou collective sur un ou plusieurs poète(s), recueil(s), thème(s), courant(s). Le premier chapitre, quant à lui, entend faire entrer les apprenants en poésie de manière méthodique, comme son titre l'indique. L'élève y recevra dès lors les outils nécessaires à ses futures analyses poétiques. Il accompagne l'élève dans le dépassement de ses réactions spontanées comme dans l'acquisition d'une méthode de lecture rigoureuse et adaptée au genre poétique⁶⁰. Ce chapitre prévoit aussi de comparer différentes conceptions de la poésie pour mieux comprendre les enjeux de celle-ci et étayer les hypothèses des élèves. Son objectif est de rendre l'élève capable de maîtriser les concepts et le langage de l'analyse poétique, ainsi que les techniques de versification et les principales figures de style. Ce chapitre vise ensuite à équiper l'élève de certaines références historiques, culturelles et intertextuelles appelées à appuyer ses interprétations⁶¹. L'apprenant sera ainsi amené au cours des séquences à produire un premier commentaire

⁵⁹ *Ibid.*, p.76.

⁶⁰ DUFAYS, J.-L. et ROSIER, J.-M. (dir.), *Récit & Poésie – Manuel - Français 5^e/6^e secondaire*. « Lire, écrire, dire... la poésie », Bruxelles, De Boeck (Parcours et références), 2004, p. 181.

⁶¹ *Ibid.*

écrit de poème. Cette appellation « commentaire » nous fait penser au commentaire de texte au cours de latin. Il faudra toutefois se demander si cet exercice envisagé de la même façon dans les deux disciplines : c'est ce que la suite de ce travail tentera de déterminer. La méthode prônée dans ce manuel se base dans un premier temps sur des tableaux accueillant les « questions à se poser », les hypothèses des élèves et les indices découverts dans le texte pour appuyer ces hypothèses. Nous remarquons que l'analyse demandée ici tend à être de plus en plus complète et précise par rapport à celles du 2^e degré. L'apprenant sera ensuite totalement tourné vers l'interprétation et le pluriel des lectures⁶².

La méthode cède ensuite la place à l'histoire de la littérature (chapitre 2 : *S'approprier deux siècles de rupture*). Au deuxième degré, le troisième chapitre s'arrêtait sur le romantisme après avoir comparé la majeure partie des courants poétiques du Moyen-Âge au XIX^e siècle ; il est donc logique que la collection poursuive l'évolution du fait poétique du romantisme jusqu'à aujourd'hui. Ce chapitre aborde les poésies romantique, parnassienne, symboliste et surréaliste via les ruptures entre les courants. L'élève est également invité à réinvestir ce qu'il a appris au chapitre précédent en affinant encore sa méthode de lecture⁶³. Le manuel amène d'ailleurs l'élève à réinvestir ses connaissances au point 5 de ce chapitre par le biais du mythe de Dédale et Icare⁶⁴. Pour ce faire, l'ouvrage reprend la version originale du mythe due à Ovide, ce qui tisse un nouveau lien d'interdisciplinarité directe avec le cours de latin. Il s'agit ici de répondre à trois questions qui portent sur l'exploitation du mythe par des auteurs français comme Pierre de Ronsard ou Nicolas Boileau.

Le chapitre suivant place l'accent sur la découverte des champs poétiques actuels. L'objectif est de rendre l'élève capable de contextualiser la poésie contemporaine, d'identifier ses différentes visées. Il s'agit aussi de développer une réflexion argumentée sur des sujets de société par le biais des phénomènes poétiques et de faire de l'élève un acteur de la culture d'aujourd'hui. Ce chapitre permet de mettre en valeur notre patrimoine, sans négliger de nouveaux territoires culturels comme l'Afrique noire, le Maghreb ou l'Orient. Le phénomène

⁶² Le « pluriel des lectures » sous-entend qu'il y ait différentes interprétations possibles pour un même texte et donc plusieurs lectures envisageables.

⁶³ *Ibid.*, p. 211.

⁶⁴ *Ibid.*, pp. 246-247.

poétique est également abordé dans ses nouvelles dimensions comme sa diffusion sur Internet, ses rapports avec la science ainsi que la géopoétique.

Le dernier chapitre porte sur la relation de la poésie avec les sons et l'image. Il est toujours question d'auteurs contemporains et du XIX^e siècle, mais le focus est cette fois mis sur les jeux sonores et les manipulations graphiques en lien avec les poèmes. Ces éléments peuvent intervenir dans le travail d'interprétation globale et servir à illustrer les débats esthétiques, éthiques, politiques, sociaux et idéologiques de différentes époques⁶⁵. La poésie est ici mise en lien avec la musique, la peinture ou le dessin, ce qui permet de voir que les arts s'influencent mutuellement.

Ce manuel s'inscrit dans la logique du précédent puisqu'il s'appuie sur les apprentissages abordés par le volume destiné à la 3^e et la 4^e. Il est toujours question de donner du sens à la poésie et à son enseignement auprès des élèves et de les intéresser à ce genre d'écriture. La méthode d'analyse est au centre de l'attention et se précise davantage avec l'accent mis sur l'interprétation et non plus la seule description. On observe une nette progression dans la difficulté : le chapitre d'ouverture commence par un premier commentaire écrit auquel succède une analyse détaillée de « L'Albatros » de Ch. Baudelaire, puis par celle d'un poème à réputation hermétique : « À la nue accablante » de St. Mallarmé. L'élève est ensuite amené à analyser le recueil qui contient ce dernier poème, puis la critique qui l'accompagne. L'analyse formelle abordée au 2^e degré n'est pas ici réexpliquée, mais l'élève est censé la maîtriser pour pouvoir étayer son interprétation. Les apprentissages des années précédentes sont donc réinvestis. Du point de vue de l'histoire littéraire, on part du romantisme pour aller vers les auteurs contemporains, qui occupent une place tout à fait honorable dans ce manuel dans la mesure où ils font l'objet du troisième chapitre et sont très présents dans le dernier chapitre consacré aux liens entre la poésie, les sons et l'image.

⁶⁵ DUFAYS, J.-L., CANVAT, K., DENYER M., e. a., *Français 5^e/6^e secondaire : guide méthodologique*, op cit., p. 93.

❖ HERMANS, S., JOLY, J., MEYER, V., *Point-virgule 3^e degré (A et B)*, Malines, Plantyn, 2013.

Après avoir observé les méthodes présentées dans le manuel *Point-virgule 4^e année*, nous poursuivons notre survol du degré supérieur avec les deux manuels que lui dédie cette collection : *Point-virgule A* et *B*. En suivant leurs recommandations, nous les interrogerons en parallèle pour les comparer avec *Récit & Poésie 5^e/6^e secondaire*. Comme déjà mentionné, la collection a prévu deux manuels pour le dernier degré bien que ceux-ci ne soient pas exclusivement destinés aux 5^e et 6^e années. Les deux manuels portent les lettres A et B car ils sont interchangeables, c'est-à-dire que le professeur peut très bien utiliser d'abord le B et ensuite le A. L'utilisation de titres tels que *5^e année* ou *6^e année* aurait davantage restreint la marche de manœuvre de l'utilisateur. Le professeur a ainsi une très grande liberté d'exploitation. Cette dernière est d'autant plus grande que les manuels prennent plutôt l'allure de référentiel agencés comme un recueil de documents. Après avoir analysé le cahier d'activités de la 4^e année, nous nous pencherons cette fois sur les référentiels démunis de cahier. Les documents présentés dans ces ouvrages sont divers, classés par parcours et permettent aux élèves de réaliser les activités et exercices proposés par le professeur. Les biographies d'auteurs accompagnent souvent leurs textes ainsi que des contextualisations, des informations supplémentaires ou encore des notions à fixer, sous la forme de post-it. Le manuel propose ensuite des fiches de synthèse qui abordent de nombreux points de matière à fixer au 3^e degré⁶⁶.

La poésie fait l'objet de deux parcours entiers, tous deux insérés dans le référentiel A. Le premier parcours, « La poésie se dévoile⁶⁷ », porte le numéro 2 dans l'ordre chronologique. Le manuel fournit des propositions d'exploitation de ce parcours. Il propose aussi de faire le point sur les clichés, d'étudier la versification, d'entendre la poésie comme le reflet d'une époque et enfin de réaliser une anthologie poétique, comme cela le suggère à maintes reprises le programme du 3^e degré. Ce parcours aligne les documents sans respect de la chronologie, il ne procède ni par courant, ni par auteur. Les documents sont plutôt organisés par thème. Tous les textes abordés ici ne sont pas tous issus de la veine poétique. Certains sont des métatextes relatifs, émanant parfois de poètes eux-mêmes, qui permettent de comparer diverses

⁶⁶ HERMANS, S., JOLY, J., MEYER, V., *Point-virgule 3^e degré (A et B)*, Malines, Plantyn, 2013, p. 3.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 33.

représentations de la poésie. Plusieurs notions comme l'épître, le sonnet et La Pléiade, devront être fixées. Il est plus difficile de déterminer, vu qu'il n'est question que d'un assemblage de documents. Cependant, des fiches plus « pratiques » sont injectées en fin de manuel. Deux d'entre elles nous intéressent plus directement : la fiche synthèse 3 (« Des outils à utiliser⁶⁸... ») et la fiche synthèse 2 (« Des courants artistiques et littéraires à découvrir⁶⁹ »). La fiche outil aborde la réalisation d'une anthologie poétique tandis que la fiche 2 cible les différents courants littéraires à découvrir en poésie. Une certaine répartition nous est ainsi proposée : une importante production écrite d'un côté et des savoirs formels (versification, figures de style) et historiques (les courants littéraires du Moyen Âge jusqu'au XX^e siècle) de l'autre.

Le parcours 7, quant à lui, s'intitule : « Versifier... pour s'engager ?⁷⁰ ». Les auteurs proposent le font démarrer sur l'engagement de la poésie et de la chanson. Ils suggèrent aussi d'aborder dans ce parcours le jugement de goût et la critique artistique dans la presse, deux contenus présents dans les programmes actuels. Le jugement de goût entre en compte dans la fiche 5 du programme du 3^e degré dans la mesure où il constitue une appréciation personnelle. Les premiers documents du parcours ne sont pas des poèmes mais des textes qui abordent la poésie sous l'angle de l'engagement. De nombreux exemples sont ensuite convoqués pour illustrer la poésie engagée. La seule notion jugée particulièrement importante et notée sous forme de « post-it » concerne la satire que pratique Nicolas Boileau. De nombreux documents iconographiques illustrent les documents écrits. La fin du parcours pointe vers la chanson, type de texte souvent mis en parallèle avec la poésie à travers les différents manuels analysés et encore une fois présent dans la fiche de synthèse 2, à la p. 360.

Loin de se limiter à ces deux parcours, la présence du texte poétique fleurit dans presque tous les parcours que développent les deux manuels. Le manuel B, même s'il n'aborde pas la matière poétique en soi, réserve néanmoins une large place à la poésie dans ses divers parcours. Elle est plus particulièrement présente dans le parcours 5 *Des mots pour se comprendre*, à travers six documents poétiques, ainsi que dans le parcours 7 *Dis-moi qui tu es, je te dirai d'où tu viens*, construit autour de huit textes poétiques venus de France, de Belgique

⁶⁸ *Ibid.*, p. 324.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 353.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 215.

et même d'Afrique. Seuls deux des huit parcours ne font pas appel la poésie. Les courants abordés par le manuel A sont : l'époque baroque, le classicisme, l'époque des Lumières, le romantisme, le réalisme, le symbolisme et le surréalisme. Quant au manuel B, il privilégie l'humanisme, une nouvelle fois le classicisme et les Lumières, pour terminer avec la culture contemporaine.

L'approche de la poésie proposée dans le cadre des deux manuels *Point-virgule* diffère radicalement avec celle de *Récit & Poésie*. En effet, ils n'accordent que très peu de place à l'analyse, surtout mobilisée pour étudier la versification et les figures de style. L'accent porte plutôt sur les différentes représentations de la poésie et les différentes époques qu'elle illustre. On l'étudie également sous l'angle de l'écrit engagé, ce qui détonne les pratiques habituelles mais ne laisse pas d'être intéressant.

❖ CARROZZA-ZABUS, A., HARDY, Fr., ROBINET, Chr., *La poésie, à quoi ça rime ? Du baroque au surréalisme*, Wavre-Wommelgem, Van In (Un passé pour aujourd'hui), 2002.

Consacré au dernier degré du secondaire, le manuel passé ici sous la loupe se consacre entièrement à l'étude de la poésie. Paru en 2002 aux éditions Van In dans la collection *Un passé pour aujourd'hui*, il manuel s'inscrit également dans le système scolaire belge et ses programmes actuels. Il s'accompagne d'un guide méthodologique intéressant qui éclaire ses objectifs. Les auteurs y déclarent d'ailleurs que leur premier souci est de respecter le décret « Missions », le référentiel interréseaux et les programmes en vigueur⁷¹. La collection accueille trois manuels : *Images du réel*, *De Shakespeare à Sartre*, et celui qui nous intéresse ici : *La poésie, à quoi ça rime ?*, tous trois destinés au 3^e degré du secondaire.

L'ouvrage qui nous occupe part du principe que la poésie a déjà été abordée aux degrés antérieurs. La matière poétique est dès lors utilisée afin de découvrir les grands courants d'idées et d'écriture qui ont marqué la littérature française. L'objectif avoué est avant tout de (re)sensibiliser les élèves à la matière poétique. Pour ce faire, le manuel se découpe en quatre chapitres. Le premier développe une présentation qui permet aux élèves d'« entrer en poésie ». Il part des représentations de celle-ci, il compare des textes afin d'en faire ressortir

⁷¹ CARROZZA-ZABUS, A., HARDY, Fr., ROBINET, Chr., *Guide méthodologique*, op cit., p. 3.

les différences. Les élèves se construiront donc deux séries de repères : les rapports entre le monde, l'écrivain et le langage ainsi que le repérage du « senti » dans le texte et de l'image⁷². Le deuxième chapitre invite à découvrir les courants littéraires du baroque, du classicisme et du romantisme. Même si la poésie est censée déjà avoir été abordée auparavant, le romantisme n'est pas considéré comme matière exclusive de 4^e année puisqu'elle revient ici. Sans but d'exhaustivité, l'élève est accompagné dans sa lecture de divers poèmes de ces trois courants. Dans un premier temps, l'objectif sera de retrouver certaines caractéristiques d'écriture des courants travaillés et de les reconnaître. Au moyen des outils donnés au premier chapitre, l'élève pourra envisager les rapports existant entre trois éléments essentiels dans l'acte d'écrire : « Le **monde** éprouvé, senti par un **sujet** qui le transpose dans un **langage** qui lui est propre⁷³ ». Plusieurs productions personnelles sont proposées comme la rédaction d'un pastiche, qui permettra quel est l'antécédent ? d'intégrer tout cela. Des activités orales trouvent également leur place pour initier les apprenants au « dire » du texte. Le chapitre 3 aborde la seconde moitié du XIX^e siècle à travers le Parnasse et le symbolisme. Les chapitres précédents ont exercé les élèves à l'analyse de poèmes, compétence qui sera encore exercée ici pour se familiariser avec ces deux nouveaux courants. En accord avec les programmes, d'autres éléments comme le portrait et la biographie seront abordés ici. Le portrait, et avec lui la photographie, a été choisi car l'époque étudiée a donné naissance à cet art et il était de ce fait très en vogue. De nombreux poètes soignaient alors particulièrement leur apparence comme Baudelaire, Rimbaud et Verlaine. De ce trio se détache plus particulièrement l'emblématique figure de Rimbaud. C'est avec sa vie que le manuel s'attache à étudier le genre biographique et, par ce biais, le rapport entre les récits poétiques et la vie des auteurs⁷⁴. Le dernier chapitre est quant à lui dédié à la première moitié du XX^e siècle, en clair au surréalisme, le courant esthétique et culturel le plus important de la période. La visée de ce chapitre est de dépasser les clichés au fil de différents documents d'époque, iconographiques et textuels. Une grande part de la démarche est consacrée tant aux jeux surréalistes (dont l'écriture automatique) qu'à des poèmes des principaux représentants du mouvement où s'impose l'incontournable figure d'André Breton⁷⁵.

⁷² CARROZZA-ZABUS, A., HARDY, Fr., ROBINET, Chr., *op cit.*, p. 7.

⁷³ *Ibid.*, p. 27.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 53.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 85.

Le manuel se clôture sur quatre « fiches de structuration » qui déclinent une série d'outils destinés aux élèves. La première confère des matériaux d'écriture poétique qui invitent l'apprenant à étudier l'écrit poétique en profondeur. On y trouve le champ phonique, le champ morpho-syntaxique (en ce compris les figures de style) et le champ sémantique. La fiche comprend deux volets, l'un qui présente ces matériaux, et l'autre qui déroule une série de questions à leur propos⁷⁶. Ces jalons guident véritablement l'élève dans l'analyse des poèmes du fascicule et projettent une mise en pratique efficace. Après la lecture analytique du poème, la fiche 2 aborde l'écriture soit « à la manière de... », soit avec la touche personnelle de l'élève. La fiche précise également la tension entre émotion et technique⁷⁷. À chaque fiche sa compétence : on poursuit donc avec l'audition du texte poétique où l'élève a l'occasion d'émettre un jugement sur l'interprétation d'un texte poétique⁷⁸. Enfin, la fiche 4 s'occupe de l'expression orale. Il s'agit, en l'espèce, de bien choisir, de bien lire et seulement ensuite de bien dire le texte pour finalement le mémoriser. On peut remarquer que ce manuel propose une étude particulièrement complète de la poésie. Savoirs et savoir-faire se mêlent ainsi en parcourant les principaux courants littéraires et en exerçant de multiples compétences telles que la lecture, l'écriture, l'écoute et l'oralité.

c. Conclusion

L'analyse des manuels de français a permis de rendre compte de la diversité des approches en matière d'étude de la poésie. Les manuels *Récits & Poésie* l'envisagent pour le genre qu'elle représente et les particularités qui le caractérise. En chapitres attachés aux 3^e et 4^e années traitent quatre aspects différents de la poésie : la chanson comme type de texte à teneur poétique, les fonctions de la poésie, son histoire et son étude à travers deux thèmes. De même, en 5^e et 6^e années, le choix des auteurs s'est porté sur le genre poétique en lui-même au gré de son exploitation par l'analyse, son évolution historique, son actualité et sa pluralité.

L'approche poétique diffère entre les différents manuels de la collection *Point-virgule*. Dans celui qui est destiné à la 4^e année, la poésie est uniquement mise au service du courant romantique. Le but est donc d'étudier ce courant particulier : la poésie servira à l'illustrer tout

⁷⁶ *Ibid.*, p. 119.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 128.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 130.

comme le font les peintures et les autres textes présents dans le parcours. C'est le manuel A qui réserve la plus grande place au genre poétique en l'étudiant pour ses aspects propres à travers deux parcours. L'objectif poursuivi est alors moins l'analyse que les représentations suscitées par la poésie ainsi que les différentes époques où elle fleurit. Le manuel B, moins centré sur la matière poétique, s'y attarde néanmoins à l'occasion de l'étude des courants littéraires.

Comme le dernier manuel sélectionné (*La poésie : à quoi ça rime ?*) traite exclusivement de poésie, il est évident que ses auteurs privilégient l'abord de ce genre littéraire. Les textes poétiques y sont répartis selon la chronologie. Ce constat permet de souligner les caractéristiques propres du courant littéraire où s'inscrivent les textes. À l'inverse de *Point-virgule B*, ce manuel présente les courants littéraires pour illustrer les différentes facettes de la poésie.

Force est donc de constater que les approches d'un genre littéraire peuvent varier dans un même pays, d'une collection à l'autre, voire au sein d'une même collection. Il sera dès lors intéressant de voir si des variations analogues sont à l'œuvre au sein des manuels de latin et si des convergences apparaissent avec la manière dont cette matière est traitée dans les manuels de français.

3. La poésie dans les manuels de latin

a. Au 2^e degré (4^e année)

- ❖ DUROISIN, P., GEHU, A., *Lucerna. Latin : quatrième année*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael (département Dessain), 1995 (2^e édition)

Les manuels de latin sont moins nombreux pour le cycle secondaire supérieur que pour le cycle inférieur, surtout chez les maisons d'édition belges. Il existe néanmoins une collection de manuels de cette sorte chez De Boeck. Cette collection forme prolonge la suite *Lux 1, 2 et 3*, manuels pratiqués au cycle inférieur. Le premier qui nous intéresse est *Lucerna*, qui cible la 4^e année. On notera toutefois que les ouvrages de cette collection destinés aux trois dernières années n'ont pas été réédités et datent déjà d'une vingtaine d'années (1993 et 1998) alors que ceux des trois premières années datent de 2005-2006. Cette différence révèle peut-être

un plus faible enthousiasme des enseignants belges pour l'utilisation de manuels aux 2^e et 3^e degrés.

Deux ambitions animent *Lucerna* : proposer un éventail de textes adaptés à la fois au niveau de 4^e année et à tous les réseaux d'enseignement. Gardons bien en tête cependant que le programme actuel du second degré date de 2014. Ces manuels-ci étant antérieurs à cette date, il sera bon de déterminer dans quelle mesure leur exploitation reste possible ou non dans ce nouveau contexte programmatique.

Lucerna n'a pas pour but de privilégier certains textes et d'en exclure d'autres. Les auteurs proposent ici un ouvrage qui serait plutôt une sorte de « lieu commun » où chacun peut trouver un peu de ce qu'il aime et de ce qu'il doit enseigner⁷⁹. Ils ont ainsi veillé à équilibrer les données consacrées aux auteurs et l'approche de sujets multiples et variés. Même s'ils ne sont pas pourvus de pistes d'analyse ou de questions adressées aux élèves, les textes et sont accompagnés de deux rubriques qui ont toute leur importance : *Pour en savoir plus sur...* et *Au fil du temps*. La première rassemble des notices historiques et les mœurs de l'époque, la seconde des textes en français qui brassent toute l'histoire littéraire, de la Bible à Raymond Queneau⁸⁰. Cet éclairage du français s'avère particulièrement intéressant à observer dans notre travail soucieux de souligner l'action de l'interdisciplinarité. Cette intertextualité amène les élèves à reconnaître que « Rome n'a pas dit son dernier mot ». La comparaison avec les textes littéraires français permet également d'exercer la réflexion du jeune lecteur et de se rendre compte de l'actualité des sujets traités, aspect incontournable dans le discours des programmes. D'ailleurs, le manuel exploite tous les thèmes prescrits par le SeGEC. Alors que la poésie ne constitue que la seconde moitié du manuel (de la page 111 à 226) avec les poètes Ovide et Martial, tous ces thèmes y sont exploités : celui de *l'identité et de l'altérité* (cf. *Les vertes années* p. 115, *Les gens* p. 202) ainsi que des *droits, devoirs et libertés* (cf. *Eroticus et Cosmicus* p. 117, *Poèmes d'exil* p. 158, *Les évasions* p. 185). *Les représentations du monde* apparaissent, quant à elles, plutôt chez Ovide (cf. *Ab origine mundi* p. 131), tandis que la question de la *cité et de la citoyenneté* est présente chez Martial (cf. *La Ville* p. 179, *La*

⁷⁹ DUROISIN, P., GEHU, A., *Lucerna. Latin : quatrième année*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael (département Dessain), 1995 (2^e édition), p. 3.

⁸⁰ *Ibid.*

condition humaine p. 218), sans oublier que nous naviguons sans cesse entre *expressions textuelles et artistiques*.

Avant de se plonger dans l'étude des textes poétiques, les auteurs jugent utile de consacrer une introduction de deux pages (*Avant de traduire les poètes latins...*⁸¹) à quelques procédés rythmiques importants. L'hexamètre et le pentamètre dactyliques y sont brièvement expliqués, ainsi que la scansion. L'attention de l'élève est dès lors tout de suite attirée vers la particularité de la poésie : le rythme. Les textes choisis se répartissent selon leur thème, sans empêcher d'étudier la poésie comme genre à part entière à travers Ovide et Martial. La figure du poète trouve également sa place sur quelque trois pages, qui permettent de découvrir le métier, à l'époque de la Rome antique⁸².

❖ KO, M., BOEHRER, P., DEBLEDS, E., DELMAS-MASSOULINE, M.-Fr., *Latin seconde. Livre du professeur*, Paris, Hachette Éducation, 2001

C'est une collection française, publiée par Hachette Éducation, qui apparaît maintenant sous les projecteurs. Ces manuels offrent l'avantage d'avoir été publiés après l'an 2000 et d'être, par là, plus actuels que la collection belge que nous venons d'analyser. Le premier manuel *Latin seconde* s'adresse au public de quatrième année et donne suite aux *Latin 5^e, 4^e et 3^e années*. L'objectif explicitement annoncé est le suivant : « apporter aux élèves la culture générale dont ils [les élèves] ont besoin, et susciter leur intérêt et leur curiosité pour l'Antiquité romaine »⁸³. Pour ce faire, les auteurs ont choisi de travailler sur des textes authentiques, comme prescrit par le programme le prescrit. Une certaine importance est attribuée à la lecture et à la traduction de ces textes, mais l'intérêt porte particulièrement sur le commentaire par le biais de nombreuses questions destinées aux élèves.

Trois parties composent ce manuel : *Un orateur : Cicéron*, *Rire à Rome* et *Histoire et épopée* rassemblent un ensemble de thèmes présents dans le programme malgré l'origine française de la collection. On y trouve ainsi thème *droits, devoirs et libertés* avec Cicéron ainsi que dans

⁸¹ *Ibid.*, p. 111.

⁸² *Ibid.*, pp. 222-224.

⁸³ KO, M., BOEHRER, P., DEBLEDS, E., DELMAS-MASSOULINE, M.-Fr., *Latin seconde. Livre du professeur*, Paris, Hachette Éducation, 2001, p. 3.

la partie II dédiée aux poètes comiques. La troisième partie, quant à elle, regroupe les thèmes *identités et altérités* et *cité et citoyenneté*, surtout à travers les  v nements de la guerre civile. Ce manuel peut donc très bien servir aux professeurs belges désireux d’y trouver idées et textes. Cependant, comme tous les thèmes prescrits du programme n’y figurent pas, il ne pourra être l’outil exclusif d’un enseignant belge.

L’étude des textes poétiques émerge surtout dans la deuxième partie (*Rire   Rome*), étalée sur six chapitres dédiés à différents poètes comiques. Les deux séquences qui constituent cette partie se divisent elles-mêmes en trois chapitres. La première séquence (*Les vilains défauts*) exploite des textes de Catulle, Phèdre et Martial. La seconde (*La satire sociale*) sélectionne des textes d’Ovide, Horace et Juvénal. La première séquence concerne donc l’individu alors que la seconde vise la société. L’exploitation faite de la poésie y le fond et la forme de chaque poème. Le manuel souligne ainsi l’utilisation de la grammaire, de la métrique et de la disposition des mots au service du message délivré. Cette partie consacrée exclusivement à la poésie à travers le thème de l’humour constitue la plus grande partie du manuel. Nous voyons donc que la poésie est ici privilégiée par rapport à la prose. La troisième partie de l’ouvrage s’ouvre également au genre poétique en étudiant la *Pharsale* de Lucain,  pop e écrite en hexamètres dactyliques.

Que ce soit dans la deuxième ou troisième partie du manuel, les textes poétiques sont davantage étudiés pour leur contenu que pour leur forme poétique, même si cette dernière n’est nullement négligée. Les auteurs confient à ce propos, au début de l’ouvrage, qu’ils n’ont eu d’autre choix pour les textes « comiques », vu que la grande majorité de leurs auteurs sont des po tes⁸⁴.

b. Au 3  degré

- ❖ DUROISIN, P., GEHU, A., *Lumina. Latin : cinquième et sixième années*, Bruxelles, De Boeck & Larcier (Dessain), 1998

Avec *Lumina* s’inscrit dans la continuité de *Lucerna*. Les auteurs soulignent, ici aussi, leur volonté de mettre à disposition du professeur une série de textes où ceux-ci pourront

⁸⁴ *Ibid.*, p. 4.

librement puiser⁸⁵. On observera que ce manuel vise les deux dernières années du secondaire sans distinguer les textes à privilégier à l'un ou l'autre niveau.

Lumina comprend trois grandes sections thématiques : la première (*La puissance et la gloire*) traite du gouvernement, de l'État et des ambitions politiques se divise en deux temps, avec d'un côté *L'agonie de la République* illustrée par des textes principalement tirés de Cicéron et, de l'autre, *L'Empire des Jules aux Antonins* qui regroupe des textes venus de Tacite, Suétone, Sénèque, Juvénal et Pline le Jeune. Le deuxième grand thème de ce manuel (*Sagesses*) s'articuler autour de six écrivains : Lucrèce, Sénèque Cicéron, Virgile, Horace et Augustin. Le manuel se termine avec les *Histoires d'amour* qui s'étendent sur six chapitres et convoquent huit auteurs : Plaute, Térence, Virgile, Catulle, Properce, Tibulle, Horace et Sénèque⁸⁶. On peut déjà constater que certains écrivains figurent dans plusieurs thèmes.

Ce découpage permet aux auteurs de présenter les différentes facettes qui articulent la personnalité littéraire d'un même écrivain. Ces charnières percent apparaissent à travers diverses introductions, conclusions et rappels. Cicéron sera, par exemple, d'abord présenté sous l'aspect d'un homme politique, prend ensuite l'allure d'un penseur et d'un épistolier au travers des missives adressées à sa femme⁸⁷.

Bien que le manuel soit antérieur aux programmes en vigueur, y figurent les thèmes prescrits. Si *l'organisation du politique* est traitée dans toute la première partie (*La puissance et la gloire*), les *aspects symboliques* sont présents dans la deuxième partie (*Sagesses*), en faisant notamment appel à Lucrèce et l'épicurisme, Sénèque et le stoïcisme ainsi qu'à Cicéron et son *Natura deorum*. Ce thème ressurgit dans la dernière partie de l'ouvrage qui s'intéresse aux différentes exploitations de l'amour (épopée, poésie, tragédie, roman...), segment qui peut aisément illustrer le thème *modèles et codes sociaux*. On retrouve enfin les *parentés et alliances* au moment d'aborder la fraternité (partie 2, p. 211) et la famille (partie 3, p. 334). Ce manuel peut donc, comme son prédécesseur, être utilisé dans le cadre de nos programmes d'un point de vue des thématiques qu'il traite.

⁸⁵ DUROISIN, P., GEHU, A., *Lumina. Latin : cinquième et sixième années*, Bruxelles, De Boeck & Larcier (Dessain), 1998, p. 5.

⁸⁶ *Ibid.*

⁸⁷ *Ibid.*, pp. 6-7

La poésie se manifeste surtout dans les *Histoires d'amour* avec l'*Énéide* et les *Géorgiques* de Virgile, mais également dans le chapitre consacré aux poètes lyriques (Catulle, Properce, Tibulle et Horace) ainsi que dans les tragédies de Sénèque (*Médée* et *Phèdre*). On prendra soin de souligner que les textes poétiques sont traités exactement de la même manière que ceux issus de la prose. Ce qui implique que, par thème, différents textes se suivent, séparés par un commentaire de quelques lignes qui fait office d'introduction ou de conclusion. Ces notices décryptent avant tout le sens du texte en fonction du thème concerné, sans se préoccuper de la forme. Dès lors, la forme poétique n'est que très peu étudiée en tant que telle. Cependant, vu la liberté laissée au professeur, il ne dépend que de lui d'offrir un éclairage rythmique à ses élèves. Une actualisation des textes antiques via l'exploration de la littérature française suit souvent l'étude d'un auteur. Ainsi, Joachim du Bellay est-il présenté comme imitateur de Catulle à travers la pièce 53 des *Regrets*⁸⁸. De même, voit-on André Maurois prendre place à la suite des textes de Tibulle grâce à son adaptation d'une partie de l'élégie I, 3 : *Le retour de Tibulle*, premier appendice qui succède à ses *Discours du docteur O'Grandy*⁸⁹. Alfred de Musset, quant à lui, illustre la réception du « duo Horace et Lydie » par l'imitation qu'il en fait dans son poème intitulé *À Lydie*⁹⁰.

Force est de constater que la poésie est ici considérée davantage pour les thèmes qu'elle illustre que pour le genre qu'elle représente. Cela s'observe justement par le fait qu'elle est traitée de la même manière que les textes en prose. Aucune place n'est dès lors concrètement accordée au rythme particulier lié à ce genre.

❖ KO, M., BOEHRER, P., DEBLEDS, E., DELMAS-MASSOULINE, M.-Fr., *Latin première*, Paris, Hachette Éducation, 2002

Suite à l'analyse du manuel de la même collection – *Latin seconde* –, conçu pour les élèves de 4^e année (Belgique), notre attention se porte à présent sur *Latin première*, ouvrage consacré à notre 5^e année secondaire.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 387.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 407.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 413.

Ce manuel déploie trois grandes parties. Consacrée à l'expression des sentiments, la première juxtapose elle-même deux séquences, orientée pour l'une sur la vie privée et pour l'autre sur la poésie lyrique. La deuxième partie de cet ouvrage évoque Tite-Live en tant que grand historien et convie les élèves à la lecture suivie de son œuvre⁹¹. Enfin, la dernière partie évoque le sens de la vie et se répartit sur deux séquences : *Observer la nature* et *Interpréter le monde*.

Ce manuel peut lui aussi être utilisé dans l'enseignement dont il respecte les prescriptions du programme. Les différents thèmes sont en effet représentés : *parentés et alliances* figure dans ce qui a trait à la famille⁹², *les modèles et codes sociaux* est un thème porté par les questions liées aux amis, aux esclaves, à la *domus*⁹³ ainsi que dans l'approche de la nature (animaux et plantes)⁹⁴, les *aspects symboliques*, quant à eux, sont illustrés par la séquence sur la poésie lyrique courant sur quelque 40 pages⁹⁵. Le manuel exploite également le thème de *l'organisation du politique* au moment de tourner vers l'historien Tite-Live sur près de 30 pages⁹⁶.

Comme son titre l'indique (*La poésie lyrique*), la seconde séquence de la première partie est entièrement dédiée à la poésie. Quatre chapitres découpent en autant de thématiques, à savoir *Les joies de l'amour*, *l'amour et ses peines*, *le pays natal* et *la fuite du temps*. Dans la continuité des chapitres antérieurs, le chapitre 5 ouvre la séquence 2 avec Properce et ses *Élégies*. Dans la catégorie « grammaire », il est suggéré d'étudier la métrique avec ses élèves et plus particulièrement le distique élégiaque, élément caractéristique de la poésie de l'auteur. Le texte de Properce apparaît équipé d'une série de notes explicatives et de questions. Ces dernières portent surtout sur des éléments syntaxiques en lien avec le message que l'auteur veut délivrer. Ainsi trouvons-nous : « vers 1 à 8 : quel est le pronom personnel qui revient en anaphore ? à qui Properce s'adresse-t-il ? À quel type de phrases avons-nous affaire dans ce passage ? Quel en est le thème ?⁹⁷ ». Après avoir traduit, analysé le texte et

⁹¹ La lecture suivie est définie comme un groupe extraits d'œuvre complète accompagnés de notes explicatives et de questions pour guider la traduction et le commentaire (KO, M., BOEHRER, P., DEBLEDS, E., DELMAS-MASSOULINE, M.-Fr., *Latin première*, Paris, Hachette Éducation, 2002, p. III.)

⁹² *Ibid.* pp. 12-21.

⁹³ *Ibid.*, pp. 22-51.

⁹⁴ *Ibid.*, pp. 144-153.

⁹⁵ *Ibid.*, pp. 72-113.

⁹⁶ *Ibid.*, pp. 114-143.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 73.

répondu à diverses questions, l'ouvrage propose une page de grammaire. Cette dernière reprend, comme déjà annoncé, l'étude du distique élégiaque en renvoyant à une page annexe qui l'explique de manière précise. Deux pages y sont dédiées à l'analyse de l'accentuation et de la métrique. L'élève a la possibilité d'y apprendre la quantité des voyelles, la pose de l'accent comme l'hexamètre dactylique, l'hendécasyllabe phalécien, le distique élégiaque et le sénaire iambique. Il est bon de rappeler que l'étude de la métrique n'est pas à proprement parler inscrite au programme, sans qu'il soit interdit de l'aborder en classe pour donner davantage de sens aux poèmes.

Suivent une note sur le vocabulaire et l'étymologie, suivie d'exercices⁹⁸. L'étymologie figure au programme, ce qui souligne une fois de plus la cohérence entre le manuel et nos documents officiels, à la manière du détour par la version insérée dans les divers exercices qui suivent l'étymologie. Vient alors un éclairage littéraire français sur le sujet qui vient d'être étudié. On y trouve par exemple deux poèmes de Clément Marot et de Pierre de Ronsard qui illustrent l'inspiration antique des poètes français⁹⁹. Ces textes sont pourvus d'une série de questions à l'intention de l'élève pour mieux dégager la comparaison avec Properce.

Les chapitres suivants conservent la même méthode d'approche. De nouveaux éléments stylistiques poétiques sont à maîtriser, comme l'importance de la place des mots, des sonorités, des effets de construction, des figures de style, des singuliers et pluriels poétiques ainsi que de la haute symbolique des mots utilisés. Les liens avec la littérature française sont systématisés en fin de chapitre : relevons, à titre d'exemple, les textes de Maurice Sève et de Marbeuf au chapitre 6. Le thème de l'exil et du pays natal du chapitre 7 regroupe des auteurs français tels que Charles d'Orléans et sa ballade *En regardant vers le pays de France...*, Joachim du Bellay et son *Heureux qui, comme Ulysse...* ou Victor Hugo et son poème intitulé *Ultima Verba*, issu des *Châtiments*¹⁰⁰. Le dernier chapitre de cette séquence, qui clôture aussi la première partie de l'ouvrage, propose deux pages entièrement dédiées à la poésie française de Ronsard, Lamartine et Baudelaire pour actualiser le thème de la fuite du temps¹⁰¹. On constate dès lors que les auteurs du manuel accordent une place non négligeable à

⁹⁸ *Ibid.*, p. 77.

⁹⁹ *Ibid.*, pp. 80-81.

¹⁰⁰ *Ibid.*, pp. 100-101.

¹⁰¹ *Ibid.*, pp. 110-111.

l'interdisciplinarité, puisqu'ils invitent à développer les compétences analytiques du cours de français au départ de textes antiques.

Mise au service des thèmes du manuel, la poésie est également étudiée pour ses particularités. Les liens tissés avec le cours de français sont évidents et occupent une place indéniable dans cet ouvrage, ce qui permet d'actualiser les sujets de l'Antiquité, élément primordial des nouveaux programmes. Il semble dès lors probable que les auteurs ont veillé à se mettre en adéquation avec le programme de français de première année¹⁰².

❖ KO, M., BOEHRER, P., DEBLEDS, E., DELMAS-MASSOULINE, M.-Fr., *Latin terminale*, Paris, Hachette Éducation, 2003

Le dernier manuel à analyser si situé lui aussi dans la continuité des précédents manuels français analysés. Il paraît après le volume *Latin première* et se destine cette fois à la dernière année du secondaire. Il se compose de quatre grandes parties intitulées comme suit : *Grandeur et décadence*, *Un grand poète : Virgile*, *Écrire l'histoire* et *Délibérer*.

Comme pour ses prédécesseurs, *Latin terminale* rencontre les exigences belges. En effet, sa première partie exploite tant le thème de *l'organisation du politique* que celui des *aspects symboliques*, par le biais du concept de *uirtus*¹⁰³ explicitement donné en titre du chapitre 2. Sa deuxième partie s'intéresse pour sa part aux *modèles et codes sociaux* à travers le thème de la patrie (chapitre 6), les autres chapitres faisant référence à des aspects plus symboliques (*la passion*, *la descente aux Enfers...*). La troisième partie se focalise sur *l'organisation du politique* par le biais des historiens alors que la quatrième et dernière partie porte sur deux thèmes déjà croisés : *les modèles et codes sociaux* (*trouver sa place dans la cité* p. 140, *prendre des décisions* p. 148) ainsi que *les aspects symboliques* (Séquence 2. *Philosopher* p. 156).

Les thèmes prescrits par le programme sont importants à prendre en compte, mais l'exigence ne s'arrête pas là. À leur côté des thèmes s'aligne une série de compétences à

¹⁰² La première année évoquée ici fait référence à la première année secondaire française qui est l'équivalent de notre cinquième secondaire belge.

¹⁰³ « *Virtus* désigne d'abord une attitude digne d'un homme, au sens le plus exigeant. C'est le courage dans le sens précis du mépris de la mort et de la douleur. C'est la maîtrise de soi, discipline morale et intellectuelle » (FSEc, *Latin/Grec – D3GT- D/2016/7362/3/15*, p. 21).

exercer. Il est en effet temps de préciser que les compétences à valider figurent bel et bien dans l'ouvrage. La première prend la forme de la version qui figure en fin de chaque chapitre. Ensuite, la compétence 2 qui porte sur la traduction et le commentaire intervient entre les passages de textes au gré des différentes questions posées à l'élève. La troisième compétence, à l'étymologie, surgit à la suite des textes latins. Enfin, la 4^e compétence portant sur l'actualisation du sujet est manifeste grâce à la comparaison de textes/thèmes antiques avec leurs correspondants français.

Le présent manuel offre de nombreuses occasions de rencontrer la poésie. Il est en effet remarquable qu'une de ses quatre parties exploite uniquement la poésie au travers de Virgile (*Partie II : Un grand poète : Virgile*). Cette partie est constituée de 4 chapitres (n. 5 à 8). Après deux pages d'introduction à l'auteur et à *L'Énéide*, sont disposées des extraits de texte à traduire et à commenter à l'aide de questions¹⁰⁴. De la même manière que pour le reste de la collection, une page consacrée au vocabulaire et à l'exploitation de l'étymologie précède une mise en parallèle avec d'autres textes, en l'occurrence, un passage de l'*Odyssée* d'Homère et du *Quart-Livre* de Rabelais. La touche littéraire française refait donc surface. Le chapitre 7 choisit d'ailleurs Racine en vue de comparer la peinture de la passion chez les deux auteurs. Le parallèle avec les textes français n'est cependant pas systématique dans la mesure où ceux-ci cèdent parfois la place à Homère ou à d'autres sources latines.

La poésie présente dont traite le manuel ne se limite pas à cette deuxième partie mais est répartie tout au long du parcours. Le premier chapitre ne recense d'ailleurs que des poètes avec Ovide (*Les Métamorphoses*), Virgile (*Bucoliques* et *Géorgiques*) et Tibulle (*Élégies*). L'écrit poétique subsiste au chapitre 2 avec Properce (*Élégies*) et Horace (*Odes*), qui reviendra au chapitre suivant *Épîtres*, ainsi que les *Satires* de Juvénal. Il faudra ensuite attendre le chapitre 13 de la quatrième partie pour retrouver Horace et ses *Satires*, œuvre encore sollicitée à nouveau dans le chapitre 15. Le quatorzième chapitre exploite une partie de la *Médée* de Sénèque et le dernier chapitre le *De Rerum Natura* de Lucrèce. Les élèves de dernière année sont donc fortement confrontés à l'analyse de textes en vers. Néanmoins, ces textes sont, comme pour ceux de la 5^e année secondaire, considérés de la même manière que ceux rédigés en prose. Le choix des auteurs du manuel porte donc davantage sur les thèmes que sur les

¹⁰⁴ KO, M., BOEHRER, P., DEBLEDS, E., DELMAS-MASSOULINE, M.-Fr., *Latin terminale*, Paris, Hachette Éducation, 2003, pp. 58-62.

genres, le genre poétique étant présent ici au service du contenu qu'il délivre et non de sa forme. D'ailleurs, sur le côté formel du poème, le manuel ne propose rien de plus que le précédent. Par ailleurs, celui-ci reprend exactement la même annexe sur l'accentuation et la métrique que *Latin première*¹⁰⁵.

c. Conclusion

À l'instar de son homologue français, la poésie latine peut être abordée de diverses façons. Il est remarquable que les deux collections scrutées choisissent d'approcher la poésie différemment en fonction des années qu'elles visent. Du côté belge, *Lucerna* préfère travailler la poésie avec l'intention de juxtaposer deux poètes à côté de deux historiens. Le genre est donc sélectionné pour lui-même, mais aussi pour les auteurs ici représentés : Ovide et Martial. Après cette répartition par auteur, les textes sont regroupés par thème. *Lumina*, quant à lui, exploite uniquement les thèmes présents dans les textes, celui qui touche aux domaines de l'amour recevant une attention toute particulière.

Du côté français, la collection publiée chez Hachette les méthodes d'approche varient d'une année à l'autre. Plus précisément, *Latin seconde* chemine, comme *Lumina*, par thèmes. Si la deuxième partie du manuel porte uniquement sur des poètes comiques, c'est parce que l'humour à Rome s'exprimait essentiellement par le biais de la poésie. Les auteurs du manuel ont donc dû exploiter la matière poétique parce qu'ils désiraient étudier le thème du *rire à Rome*. *Latin première* fait par contre le choix de la poésie pour travailler le genre lui-même, en ciblant plus particulièrement la poésie lyrique, qui donne son nom à la deuxième séquence du livre. Les textes sont ensuite répartis selon leur thème. Enfin, *Latin terminale* se penche sur l'écrit poétique pour approfondir l'étude du seul Virgile, en faisant revenir tout au long de l'ouvrage les thématiques que les textes illustrent.

¹⁰⁵ *Ibid.*, pp. 178-179.

4. L'apprentissage de la poésie dans les manuels de latin et de français : conclusion

Onze manuels ont été scrupuleusement observés, ce qui a permis de mieux cerner la variété d'approches de la poésie, tant dans le domaine français que dans celui du latin. Six de ces onze manuels concernent le cours de français et cinq celui de latin. Il est bon de souligner que tous ces manuels sont belges, sauf trois issus d'une collection française : *Latin seconde*, *Latin première* et *Latin terminale*. Cependant, l'analyse de leur contenu démontre leur adéquation avec notre système d'enseignement. Si notre choix s'est porté sur une collection française, c'est en raison du manque de manuels de latins récents d'origine belge. Nous aurions pu citer *Dialogues* parmi les manuels belges, mais celui-ci apparaît fort vieilli¹⁰⁶ et éloigné des orientations pédagogiques actuelles.

Ces analyses ont révélé de nombreuses méthodes d'approche poétique dans l'une et l'autre discipline. Quelques tendances apparaissent tout de même, à savoir :

étudier le texte poétique pour :

- le genre poétique en lui-même,
- le thème, les idées qu'il véhicule,
- le courant, l'époque qu'il représente,
- son auteur.

Les manuels de français *Récits & Poésie* (3/4 et 5/6), *Point-virgule A* ainsi que *La poésie, à quoi ça rime ?* s'intéressent prioritairement à la sphère poétique, comme, chez les latinistes, le manuel *Latin première*, avant tout pour en étudier les particularités. Par contraste, deux manuels privilégient une approche thématique : *Latin seconde* et *Lumina*. Le travail sur les courants littéraires concerne davantage le cours de français essentiellement avec *Point-virgule 4*, *Point-virgule B* ainsi que *Récits & Poésie* qui y dédient chacun un de leurs chapitres. Enfin, les deux manuels de latin *Lucerna* et *Latin terminale* choisissent, quant à eux, d'aborder la poésie à travers un ou plusieurs auteur(s) particulier(s).

¹⁰⁶ Trois ouvrages constituent cette collection parue aux éditions Dessain : *Livre du maître* (1968), *Notes à l'usage des élèves* (1979, 3^e édition) ainsi que *Textes latins à l'usage du cycle supérieur* (1988, 7^e édition).

Nous avons rassemblé nos observations dans deux tableaux distincts par discipline. Ces tableaux permettent de rendre compte de toutes les formes d'approche présentes par manuel :

Les manuels de français :

	<i>Récit & Poésie 3/4</i>	<i>Point-virgule 4</i>	<i>Récit & Poésie 5/6</i>	<i>Point-virgule A</i>	<i>Point-virgule B</i>	<i>La poésie à quoi ça rime ?</i>
Genre	X		X	X		X
Thème	X					
Courant	X	X	X	X	X	X
Auteur						

Les manuels de latin :

	<i>Lucerna</i>	<i>Latin seconde</i>	<i>Lumina</i>	<i>Latin première</i>	<i>Latin terminale</i>
Genre	X			X	
Thème	X	X	X	X	X
Courant					
Auteur	X				X

On constate ainsi que la poésie en tant que genre à part entière est exploitée aussi bien en français qu'en latin. Par contre, l'approche thématique et le travail centré sur les auteurs ne concerne que les manuels de latin à l'exception de *Récit & Poésie 3^e/4^e* qui consacre un chapitre aux thèmes du temps et de l'espace. A contrario, pour ceux-ci, la poésie n'est jamais abordée, pour l'époque qu'elle représente¹⁰⁷. Les manuels de latin auraient donc moins tendance que ceux de français à fonder leurs parcours poétiques sur l'ordre chronologique de l'histoire et des courants littéraires, ils travaillent davantage par auteur.

¹⁰⁷ Pour le cours de latin, nous ne parlerons pas de courants littéraires car cette dénomination ne s'applique pas aux œuvres de l'Antiquité. Nous parlerons davantage de l'époque que la poésie latine peut représenter.

À travers ces méthodes, différentes compétences sont exercées. En effet, bâtir un parcours entier sur le genre poétique permet d'exercer celles qui sont propres à l'étude du poème comme l'analyse rythmique, le repérage de figures de style, la création d'une anthologie. À l'inverse, lorsque la matière poétique sert uniquement à illustrer les caractéristiques d'un courant littéraire, les compétences concernent plutôt la connaissance du courant concerné. Notons néanmoins que le professeur demeure libre de s'arrêter sur le genre poétique et ses caractéristiques lorsqu'il rencontre un poème dans son manuel, démarche qui peut très bien constituer une introduction au genre.

Soulignons enfin que ces hypothèses ne sont fondées que sur l'échantillonnage des manuels sélectionnés. Même si plusieurs d'entre eux sont accompagnés d'outils pédagogiques à destination du professeur, il est impossible de connaître avec précision l'exploitation réelle qu'en font les enseignants sur le terrain. Nous ignorons donc si les professeurs qui les utilisent prennent vraiment le temps de s'arrêter sur le genre poétique dans le cadre d'un parcours thématique, par exemple. Il convient dès lors d'élargir nos observations aux pratiques effectives de professeurs dans différentes écoles et de comparer ces données avec celles que nous venons de présenter.

Chapitre III : Les pratiques effectives des enseignants en matière de poésie

Afin de répondre à notre problématique et déceler ainsi les spécificités propres à l'enseignement de la poésie en français et en latin, il convient de présenter les pratiques actuelles des professeurs. Pour ce faire, le micro a été tendu à six enseignants répartis dans deux écoles : le Collège du Sacré-Cœur de Ganshoren et le Centre scolaire Notre-Dame de la Sagesse.

1. Méthodologie de recherche

Nous avons fait le choix de ces deux écoles car elles se trouvent toutes deux dans la commune de Ganshoren dans des rues voisines. De plus, ces deux établissements possèdent un indice socio-culturel proche (13/20 pour le Sacré-Cœur et 9/20 pour Notre-Dame de la Sagesse)¹⁰⁸. Elles se situent donc dans les écoles estimées « intermédiaires » et hétérogènes du point de vue de leur public. Pareille proximité plurielle permet de recueillir des données comparables. Quant aux enseignants interrogés, deux proviennent de la Sagesse et quatre du Sacré-Cœur. Ce déséquilibre entre les deux écoles s'explique par le fait que les professeurs de la Sagesse exercent dans plusieurs années à la fois, ce qui est moins le cas des professeurs du Sacré-Cœur. De plus, comme ils le développeront dans les interviews qui suivent, certains enseignants dispensent les deux disciplines qui nous intéressent. Il est bon de noter que, selon un usage préétabli qui préserve la vie privée des personnes interrogées, nous avons choisi d'attribuer un pseudonyme à chaque enseignant.

Les questions posées cherchaient d'obtenir le plus large aperçu possible de leurs pratiques. Un questionnaire commun a dès lors été établi afin de favoriser la cohérence des interviews et la comparabilité des résultats. Une même série de questions a été posée à chaque professeur et cela parfois à plusieurs reprises quand l'enseignant exerce dans plusieurs années. Nous avons donc recueilli un total de 12 interviews, une par discipline, par école et pour chacune des trois dernières années du secondaire. Ces différentes interviews sont retranscrites dans leur intégralité dans les annexes.

¹⁰⁸ Cf. *Le Vif-L'Express* en ligne :

https://fusiontables.googleusercontent.com/fusiontables/embedviz?q=select+col7+from+1cupk7E14ePvCcTyf8bdE6grtW35MtfA5O2_VAbeO&viz=MAP&h=false&lat=50.337291139121405&lng=4.481085245556642&t=1&z=9&l=col7&y=2&tmplt=2&hml=ONE_COL_LAT_LNG (consulté le 4/05/16).

Notre questionnaire cherche prioritairement à savoir si le professeur consacre une partie de son temps à l'enseignement de la poésie. Tous ont répondu qu'ils étudiaient au moins quelques textes à teneur poétique, ce qui nous a permis de poursuivre notre entretien. La question suivante porte sur la méthode d'approche de la poésie choisie par l'enseignant. Il s'agit ici de savoir si le professeur consacre un parcours entier à la poésie ou s'il l'aborde à l'occasion des thèmes de son cours, voire des compétences qu'il entend exercer. En soi, cela revient à souligner le but de l'étude du texte poétique, comme précédemment observé dans les manuels. Nous invitons ensuite le professeur à expliquer et à donner davantage de détails sur sa manière d'enseigner. On notera cependant que les questions posées peuvent quelque peu varier d'une personne à l'autre. En effet, si certains professeurs sont très bavards, d'autres le sont moins, ce qui génère un volant de questions plus ou moins important. Cependant, ces dernières visent un même objectif : connaître les pratiques des enseignants. Pour cela, la place des compétences telles l'écriture, la lecture, l'oralité et l'analyse prend toute son importance. Nous avons dès lors tenté de savoir comment les professeurs aujourd'hui géraient ces différentes compétences dans le domaine poétique pour chaque année. Les personnes interrogées nous ont aussi confié la quantité de textes poétiques qu'elles abordent avec les élèves, si elles travaillent par extraits, par poèmes, textes entiers, déjà traduits ou non dans le cas du latin. Les dernières questions posées traitent de l'interdisciplinarité et seront dès lors exploitées dans le chapitre qui lui sera dédié dans une partie ultérieure de ce travail.

Il s'est avéré laborieux de vouloir poser exactement les mêmes questions aux professeurs de latin et de français car certaines ne sont pas pareillement pertinentes dans les deux disciplines. Par exemple, la question de la déclamation/récitation des textes et de la capacité d'écrire de la poésie fait davantage sens au cours de français qu'au cours de latin. De même, la question de traduction ne se pose pas au cours de français langue première. Cela relève des spécificités propres à chaque discipline. L'analyse des réponses données par les professeurs précisera ces particularités en vue d'en dégager les tendances.

2. En classe de français

a. Au Collège du Sacré-Cœur de Ganshoren

❖ 4^e année

Notre premier entretien concerne Michel, professeur de français au Collège du Sacré-Cœur de Ganshoren. Cet enseignant enseigne en 4^e année générale depuis 15 ans et nous a partagé son savoir-faire. La poésie fait déjà pour lui partie intégrante de la matière de 4^e année. En effet, il prévoit un parcours entier dédié à l'étude de la poésie. Cet itinéraire vise d'emblée le genre poétique en lui-même pour le faire découvrir à ses élèves. Le but est donc ici de proposer une introduction à un très peu étudié dans les années précédentes. Il s'agit dès lors de créer un éventail de textes poétiques assez large pour donner aux élèves un aperçu de ce qui peut se faire dans ce domaine. Même si le courant recommandé est le romantisme pour la 4^e, Michel préfère travailler de manière transversale. Il aborde toutes les périodes, du Moyen Âge aux textes contemporains. Il veut ainsi montrer que la poésie intègre aussi bien une ballade de François Villon qu'un texte de chanson du XXI^e siècle ou un texte surréaliste. Michel bouscule ainsi les préjugés des élèves de 4^e pour élargir leur conception de ce genre littéraire.

Cette approche étudie une grande variété de textes, surtout de manière formelle. Autrement dit, Michel apprend à ses élèves à analyser la construction poétique d'un poème, la structure de ses vers, la richesse de ses rimes... mais insiste sur le fait de ne pas confondre cette description formelle avec l'interprétation réservée à la suite de l'étude. L'analyse à laquelle sont formés les élèves constitue ici un prérequis pour l'année suivante où, nous le verrons, l'interprétation sera davantage privilégiée. Il est bon de noter que les textes choisis en 4^e diffèrent fortement de ceux que Michel travaillera les deux années suivantes.

Quant aux compétences mobilisées dans son cours de 4^e, elles concernent avant tout la lecture, puisque l'objectif est de décortiquer formellement les textes. L'écoute a également sa place par le biais d'enregistrements diffusés par le professeur. En revanche, l'écriture n'est absolument pas pertinente ici, de même que la déclamation/récitation, qui n'apparaîtra que dans les années suivantes.

❖ 5^e année

Nous poursuivons avec Michel au degré supérieur et dans un premier temps en 5^e année générale, où il enseigne depuis 6 ans. Nous avons eu la chance d'avoir sous les yeux la totalité du cours de poésie dispensé en 5^e année, ce qui nous permettra de gagner en précision.

C'est en 5^e année que s'observe la plus forte présence poétique dans ce cours de français. En effet, un long parcours en deux temps est dédié au genre. La première partie permet de (re)découvrir la poésie et d'initier à son analyse. Le sens du texte est dès lors mis à l'honneur. La seconde partie du parcours porte plutôt sur les courants poétiques et les transitions de l'un à l'autre. Le but poursuivi ici par Michel sera naturellement d'approfondir l'étude de la matière poétique mais également, à cette occasion, de découvrir différents courants littéraires qui ont traversé l'histoire.

La séquence analytique va plus loin que ce que les élèves ont accompli en 4^e année. La forme est alors mise au service du sens du poème. L'analyse est donc littéraire et l'interprétation se base sur les acquis culturels des élèves. La séquence de cours est introduite par la lecture d'un roman : *Neige*, de Maxence Fermine, œuvre initiatique qui relate le périple du jeune Yuko Akita, en quête d'apprentissage poétique. Cette lecture permet de poser deux questions aux élèves : « 1° Qu'est-ce que ce roman t'a appris sur la poésie ? » et « 2° Ta vision de la poésie a-t-elle changé suite à ta lecture ? ». Place est ensuite faite à quelques extraits ou citations directement issus de ce genre littéraire parmi lesquels il s'agit pour les élèves de choisir et de justifier leur position. L'approche poétique se poursuit par la découverte du haïku, poème d'origine japonaise. Nous retrouvons ici une matière du manuel *Récit & Poésie 5^e-6^e secondaire*, précédemment présenté. Après une étude de l'histoire, des thèmes et de la technique de ce type de poème, c'est au tour des élèves de rédiger leur propre haïku. L'écriture poétique fait ainsi son apparition. Ensuite, après plusieurs analyses de poèmes français guidées par le professeur, c'est au tour des élèves de se lancer dans cet exercice délicat. Pour ce faire, ils avaient dû préalablement choisir un poème qui leur plaisait pour le faire partager à la classe. Ils sont à présent invités à l'analyser en trois étapes : décrire, comprendre et interpréter. Ensuite, le professeur ouvre la porte à différentes possibilités de schémas d'analyse. À cette occasion, la classe est divisée en 4 groupes, chacun d'eux devant analyser un même poème sur la base d'une des lectures proposées. S'ajoute à ce travail

d'analyse un temps consacré à l'écoute de poèmes que l'enseignant tente de rendre systématique pour chaque pièce abordée. La déclamation fait également son entrée dans le cadre de cette partie où les élèves sont tenus de présenter devant la classe un poème de leur choix avec l'intonation adéquate.

L'analyse littéraire se trouve ainsi au centre de l'attention de la première partie du cours. Une fois les compétences d'analyse des élèves aiguisées, un second travail poétique s'offre à eux. Il s'agit cette fois d'aborder, toujours à travers la poésie, quatre courants littéraires : le romantisme, le Parnasse, le symbolisme et le surréalisme. Le syllabus réalisé par Michel s'inspire explicitement du manuel *Récit & Poésie 5^e-6^e secondaire* et en reprend les gros titres : *S'approprier deux siècles de rupture, I. Du Romantisme au Parnasse, II. Du Parnasse au Symbolisme, III. Du Symbolisme au Surréalisme*. Cependant, Michel ne s'est pas contenté de faire un copié-collé de cet ouvrage. Il a fait sa propre sélection de poèmes dans le manuel et en a ajouté d'autres. Les cadres d'analyse ne sont pas non plus exactement identiques, il se les est appropriés. Il est manifeste que cette séquence poursuit l'objectif d'identifier les différents courants littéraires actifs en poésie. Pour ce faire, Michel présente différents textes poétiques équipés de grilles de lecture accompagnant la réflexion de l'élève.

Pour récapituler, il s'agit d'étudier la poésie à travers l'analyse littéraire et la découverte des courants. En deux temps, Michel exploite tout au long de son parcours la lecture de nombreux textes dont il offre également l'écoute. De plus, les élèves ont l'occasion de s'exercer quelque peu à l'écriture poétique et à la rédaction d'une analyse poétique, ce qui laisse une place indispensable à l'écriture. N'oublions pas non plus l'aspect oral de la déclamation, qui, lui aussi, est entraîné.

❖ 6^e année

Pour la 6^e année, c'est à nouveau Michel que nous avons interrogé, étant donné qu'il enseigne activement dans les trois années qui nous intéressent et depuis 2 ans en 6^e année. Le programme de 6^e étant consacré traditionnellement à la rhétorique, il octroie peu de place à la matière poétique car dès lors qu'une bonne partie de la 5^e année a porté sur la poésie, il semblerait lourd pour les élèves de l'étudier à nouveau l'année suivante. Pour autant, la

poésie n'est pas totalement absente de son cours. Certains textes poétiques apparaissent à l'occasion de thématiques comme celle de la violence et de la barbarie. Les thèmes sont illustrés par des textes en prose mais également par de la poésie lorsque l'occasion s'y prête. Il n'est dès lors pas question ici d'aborder le texte poétique pour son genre ; ce qui est retenu, c'est plutôt le thème qu'il éclaire. Par contre, cela n'empêche nullement d'analyser le texte sur la base des acquis des années précédentes. De plus, Michel a le souci d'observer finement chaque poème rencontré en mettant l'accent sur l'approche thématique plutôt que sur la structure poétique, qui importe moins dans ce cas.

Toutefois, le dernier texte vu au cours fait exception à cette logique. Michel a choisi de présenter le poème *If* de Rudyard Kipling pour terminer l'année sur une poésie marquante. Il nous a aussi confié que, lorsqu'il en a le temps, il propose une séquence bâtie autour du surréalisme, en se basant exclusivement sur la comparaison entre surréalistes belges et français. À cette occasion sont abordés des poèmes belges qu'il se plaît à analyser. Quant aux compétences exercées par élèves de 6^e, elles concernent principalement la lecture de textes, la déclamation (mais cette fois d'un auteur spécifique du XX^e siècle) et l'écoute. En revanche, les élèves n'ont pas à écrire de texte poétique.

b. Au Centre scolaire Notre-Dame de la Sagesse

❖ 4^e année

Au Centre scolaire Notre-Dame de la Sagesse, nous avons rencontré Cécile, professeure de français depuis de nombreuses années en 4^e et en 6^e générales. La 4^e année n'est pas le moment privilégié pour aborder le poème, plutôt réservé à la 5^e. Néanmoins, Cécile touche à la sphère poétique lorsqu'elle aborde le courant romantique, dont le programme prescrit l'étude au 2^e degré. Elle s'intéresse également à la littérature courtoise au Moyen Âge comme à la chanson de geste. La poésie est ainsi rencontrée à l'occasion d'un courant et de l'histoire de la langue bien que le but poursuivi ne soit pas d'étudier le genre pour ses caractéristiques.

En ce qui concerne les compétences de lecture, d'audition, d'analyse et d'écriture, Cécile se contente en 4^e de faire beaucoup de lectures. À côté de cela, l'écoute n'est pas négligée car elle lit beaucoup de textes à haute voix. L'écriture est par contre laissée à l'année suivante

tandis que l'oralité est abordée quand Cécile estime disposer du temps nécessaire. L'analyse de poèmes n'est pas non plus l'objectif au 2^e degré, mis à part le repérage des caractéristiques du romantisme et de quelques figures de style importantes déjà rencontrées dans les textes.

❖ 5^e année

En 5^e année générale, nous avons rencontré Dominique, qui enseigne depuis près de 15 ans le français, mais également le latin. De ce fait, Dominique a été interrogée à quatre reprises par nos soins : une fois pour la 5^e en français, puis trois fois, une pour chaque année de latin qui nous intéresse.

Comme au cours de français au Sacré-Cœur, la 5^e année est l'année poétique des élèves de secondaire. Dominique prévoit conséquemment un parcours entier dédié à ce genre littéraire, qui s'étend sur la moitié de l'année, de janvier à juin. Celui-ci s'ouvre sur un auteur particulier, comme Rimbaud par exemple, abordé cette année, pour avoir un premier aperçu de ce qu'est la poésie. Cela permet de dégager les grandes lignes de ce qu'est la poésie pour ensuite travailler de manière plus chronologique à partir du Moyen Âge où l'attention se braque sur les chansons de geste, la poésie lyrique avec des auteurs tels que Bernard de Ventadour et François Villon. Au Moyen Âge succède le courant humaniste puis d'autres mouvements littéraires qui mènent à la fin du XIX^e siècle. Celui-ci reste en tout cas un siècle très riche en matière poétiques. Il requiert donc davantage d'attention et de temps alors que la poésie médiévale, par exemple, peut se contenter d'une étude plus brève. L'objectif poursuivi par Dominique est clairement d'aborder la poésie pour les courants qu'elle permet d'illustrer. Les autres courants qu'elle travaille avec ses élèves tels que le réalisme et le naturalisme sont, quant à eux, abordés sous l'angle du roman.

Dans un premier temps, Dominique exerce la lecture de ses élèves. Une fois que ceux-ci ont eu accès à différents textes poétiques, ils travaillent leur écriture. Dominique leur fournit ainsi la première strophe d'un poème et leur demande d'en imaginer la suite. Elle n'hésite pas non plus, de manière originale, à mélanger les genres en proposant à ses élèves de rédiger un sonnet sur la lecture qu'ils ont faite d'un roman. À côté des compétences lire et écrire, celles de l'écoute et de l'oralité sont également traitées. En effet, les élèves doivent présenter un exposé sur un poète, ce qui les amène à lire d'une ou plusieurs de ses œuvres. Dominique

privilégie aussi l'écoute poétique lorsqu'il lui reste du temps à la fin du cours. Elle déclare travailler aussi bien la déclamation, la mise en musique que la récitation par cœur.

C'est donc un parcours particulièrement complet qu'a mis sur pied Dominique. Elle a réussi par le biais des courants littéraires à étudier en profondeur la poésie et à exercer toutes les macrocompétences du cours de français : lire, écrire, dire et écouter.

❖ 6^e année

Nous retrouvons Cécile au cours de français de dernière année avec un cours centré sur le surréalisme. Son développement prend en compte des auteurs tels que Chavée, Éluard, Breton, Vian, Desnos et Michaux. Bien qu'il ne soit pas central en 6^e, le courant surréaliste permet d'aborder tout un panel d'auteurs. De plus, il offre l'occasion aux élèves de s'entraîner à l'écriture en leur demandant d'écrire « à la manière de ». Or, pour arriver à cette compétence il convient de lire au préalable de nombreux textes et de les analyser. L'analyse pratiquée en 5^e année permet au rhétoricien d'identifier les courants qui enfreignent les règles. Ce n'est pas parce que nous sommes dans le courant surréaliste qu'il n'en existe pas et les apprenants vont pouvoir s'approprier les techniques d'écriture que celui-ci privilégie. Il est intéressant d'observer une fois de plus que la poésie peut s'inscrire dans n'importe quelle année, même en rhétorique où l'objet de toutes les attentions est souvent l'éloquence.

c. Conclusion

En conclusion, nous constatons que l'année phare de la poésie française demeure la 5^e année. Précédemment, en 4^e, d'un côté Michel vise une approche totalement transversale, et de l'autre Cécile traite essentiellement le courant romantique. Cependant, dans les deux cas, l'étude du genre est introduite par des exercices de lecture et d'écoute. D'après leurs pratiques, la poésie est souvent introduite en 4^e, ce qui renforce notre choix de travailler sur le cycle supérieur. Cette volonté d'introduction amène les professeurs à analyser le texte exclusivement de manière formelle, ce qui servira de prérequis aux exigences de la 5^e où les parcours poétiques gagnent en longueur en approfondissement. Michel et Dominique proposent une nouvelle introduction à la poésie via une séquence sur le genre ou sur un

auteur en particulier. Par la suite, tous deux utilisent la poésie pour étudier les différents courants littéraires. Les analyses deviennent plus exigeantes et s'orientent vers l'interprétation et la reconnaissance des multiples mouvements. C'est à ce moment du parcours scolaire que les professeurs choisissent d'aborder les différentes compétences de communication au service de la poésie : lire, écrire, écouter et dire.

Si 6^e année ne met plus l'accent sur la matière poétique, les deux professeurs ont tous deux choisi d'aborder le surréalisme, et donc la part poétique qui le compose. Michel réserve également un moment dédié à un texte poétique en fin d'année pour délivrer un ultime message à ses élèves prêts à s'envoler vers d'autres horizons. La poésie n'apparaît ici qu'au service du courant qu'elle représente ou du message qu'elle dévoile. Il n'est plus question en dernière année d'étudier le genre pour lui-même, vu que cela a déjà été fait en profondeur l'année précédente.

3. En classe de latin

a. Au Collège du Sacré-Cœur de Ganshoren

❖ 4^e année

En classe de 4^e, le micro a été tendu à Éléonore, professeure au Sacré-Cœur de Ganshoren. Celle-ci a répondu à nos questions et a expliqué qu'elle faisait étudier *Les Métamorphoses* ou *L'art d'aimer* d'Ovide, selon les années. Elle a confié s'être aussi arrêtée une année sur les *Épigrammes* de Martial.

Si Éléonore prend le temps de voir de la poésie c'est que celle-ci traite un thème qui l'intéresse particulièrement. Cela lui permet également de faire de la poésie comparée, nous dit-elle. Un même mythe est dès lors comparé à travers les *Métamorphoses* ainsi que dans *L'Art d'aimer*. Mais aborder Ovide est également utile pour en apprendre plus sur son temps et la propagande augustéenne. Le but poursuivi par Éléonore ne se limite donc pas à traiter un thème sinon toute une approche historique de la période augustéenne. Cette approche motive profondément la professeure ; dès lors si Ovide avait écrit en prose, cela n'aurait pas modifié ses choix.

Toutefois, l'élégiaque écrit bel et bien en vers, ce qui impose un code différent que le professeur de latin se doit d'expliquer. Les élèves ont été habitués à lire de la prose jusqu'en 4^e. Le rôle d'Éléonore consiste donc maintenant à leur faire découvrir un nouveau style textuel. À cette fin, elle présente les figures de style les plus fréquentes telles que l'hyperbate, le parallélisme, le chiasme ou encore l'homéotéleute, toujours au service du sens que ces outils permettent de mettre en évidence. Le souci de lier sans cesse le fond et la forme du texte est indéniable. Pour mettre en avant cette construction du texte si particulière, elle n'hésite pas à lire les textes à voix haute et à en faire écouter les enregistrements afin que les élèves puissent mieux goûter la beauté de la poésie.

Les compétences exercées en 4^e sont ici multiples : il s'agit de lire, comparer, analyser et écouter le texte. Même si le but n'est pas d'approcher la poésie pour le genre qu'elle représente, Éléonore profite de ses lectures d'Ovide pour initier ses élèves à celle-ci.

❖ 5^e année

Avançons d'un an avec Catherine qui enseigne également au Sacré-Cœur en 5^e année qui est aussi profondément teintée de poésie. Cela est peut-être dû à une certaine interdisciplinarité avec le cours de français, hypothèse qui sera creusée plus loin. Quoi qu'il en soit, tous les textes sélectionnés par Catherine sont écrits en vers. C'est *L'Énéide* de Virgile qui ouvre l'année scolaire qui se poursuit avec un détour par le théâtre au deuxième trimestre pour se clôturer avec la poésie lyrique.

L'objectif premier de Catherine est d'étudier Virgile et *l'Énéide*. Le théâtre, quant à lui, est abordé à partir de certaines pièces particulières alors que la poésie lyrique donne l'occasion de fréquenter des auteurs comme Tibulle, Properce, Catulle... Même si le but est de laisser la prose et l'éloquence à la classe de rhétorique et ainsi de se consacrer à la poésie en 5^e, le choix des textes n'est pas fondé sur ce seul critère. Catherine accorde beaucoup d'importance au choix des auteurs.

Si Virgile n'amène pas une étude détaillée de la poésie, sa lecture permet surtout de traiter le genre épique, les figures de style et l'hexamètre dactylique à propos duquel les élèves ne peuvent être certifiés. Au deuxième trimestre, l'intérêt porte sur des pièces de théâtre dont

le texte n'est absolument pas abordé par rapport à sa teneur poétique. Et enfin, le troisième trimestre s'intéresse à l'émergence de la poésie lyrique et avec elle la poésie en tant que telle. C'est à cette occasion que s'approfondit l'apprentissage des figures de style et la comparaison avec la poésie épique abordée au début de l'année avec Virgile. Pour enseigner la poésie épique et le théâtre, Catherine recourt à des textes vus et traduits en classe que complètent des extraits lus en traduction française. Ces traductions sont choisies particulièrement littéraires (et non littérales) car leur but est d'être bien compris des élèves. En revanche, la poésie lyrique n'est approchée que par le biais de poèmes traduits en classe.

❖ 6^e année

En dernière année, nous avons rencontré Albert, également professeur à l'Université catholique de Louvain. Alors qu'il donne cours au dernier degré du secondaire, Albert enseigne notamment aux étudiants de master la didactique des langues anciennes. Sa méthode, susceptible d'inspirer les futurs enseignants, constitue ainsi un point de vue particulièrement intéressant à observer.

Même s'il a pendant de nombreuses années dispensé le cours de 5^e secondaire, c'est en dernière année que nous le retrouvons aujourd'hui au Sacré-Cœur de Ganshoren. Avec la volonté de créer une transition entre la 5^e et la 6^e année et l'accord de sa collègue de 5^e, Albert a choisi de débiter son cours par le *Carpe diem* d'Horace et entame ainsi un parcours dédié à la philosophie épicurienne dans une perspective comparative. La comparaison s'effectue avec la philosophie présocratique et socratique d'un point de vue platonicien. Le parcours s'ouvre donc sur la poésie horatienne avec trois ou quatre pièces pour poursuivre avec un ou deux morceaux de Lucrèce. Son *De Rerum Natura* permet d'élaborer une synthèse sur l'épicurisme et ses racines au niveau de l'inspiration d'Horace par exemple.

Même si la prose avait été déléguée davantage à la 6^e année, Albert part du principe qu'il ne faut pas aborder un seul genre sur une année, mais pouvoir faire un peu des deux et varier ainsi les approches. La poésie en dernière année sera abordée au service de son thème philosophique, mais ses particularités n'en sont pas pour autant négligées. En effet, un travail assez précis est fourni sur la manière dont le texte est constitué. Le professeur souligne cet aspect en comparant ce travail à celui des œufs de Fabergé, exemple de minutie. Les figures

de style sont à nouveau travaillées en parallèle avec le nombre de syllabes, le rythme, les sonorités... Tout cela finalement dans le but de souligner la beauté du texte et la complexité de sa construction telle une véritable œuvre d'art.

L'art a d'ailleurs toute sa place en 6^e où il permet l'actualisation de thèmes présents dans les textes. Cette actualisation se fonde sur la comparaison entre textes, peintures, monuments que les élèves auront la chance de voir de leurs propres yeux lors de leur voyage en Italie la même année.

Les compétences mises en place en poésie sont ici assez complètes. Il est évidemment question de traduction mais celle-ci est systématique et s'applique à tous les textes abordés que ce soit par le biais d'une traduction accompagnée par le professeur ou par le biais de l'exercice de version. En effet, les textes de version s'inscrivent entièrement dans le cours d'un point de vue du thème et de l'auteur. Les textes sélectionnés constituent toujours la suite du texte vu en classe et permet ainsi de les valoriser. À côté de la lecture et de l'écriture, l'oreille est également exercée lors de la lecture d'enregistrements sélectionnés sur internet. Cela permet aux élèves de se rendre compte de la musicalité du texte et d'entendre la bonne rythmique. La poésie est alors écoutée en comparaison avec la prose afin d'en souligner les spécificités comme la scansion par exemple. Alors qu'en 5^e secondaire Albert montrait ce qu'était l'hexamètre dactylique et illustre le rapport musical entre les différentes syllabes, en 6^e le choix de textes se prête beaucoup moins à ce genre d'exploitation. Horace utilise des mètres très particuliers comme l'éolien, par exemple, ce qui rend l'étude de sa métrique peu accessible à des élèves de secondaire. Cela ne l'empêche cependant pas de traiter les sonorités avec attention.

b. Au Centre scolaire Notre-Dame de la Sagesse

❖ 4^e année

C'est Dominique, déjà croisée en classe de français, qui a eu la gentillesse de nous répondre pour tout le cycle supérieur en latin. Dominique enseigne le latin depuis 15 ans en parallèle avec le français.

En 4^e, cette enseignante lance, au deuxième trimestre, ses élèves à la découverte de la poésie via *Les Métamorphoses* d'Ovide. À cette occasion, elle travaille le rythme et les conséquences de l'écriture poétique sur la langue latine comme la scansion et aborde ainsi l'hexamètre dactylique. Ovide offre l'avantage d'être un auteur que les élèves adorent et dont le niveau de langue et de grammaire est accessible. *Les Métamorphoses* permettent de découvrir la poésie latine, toutefois ce n'est pas dans ce parcours a été conçu. Sa première ambition consiste à traiter Ovide à travers un thème particulier : les relations de la métamorphose et de la beauté. Le genre poétique est ici accessoire, précise-t-elle. L'approche de ces thèmes s'approfondit avec des passages du *De Medicamine faciei femineae* et de l'*Art d'aimer*, deux autres textes d'Ovide.

Dominique travaille le plus souvent avec des extraits de texte mis en contexte. Sa manière de les étudier est très variée : version, texte à trous, lecture cursive, transposition de texte en dessin, comparaison avec d'autres œuvres latines ou françaises, etc. Elle tente de varier un maximum les approches et il en va souvent de même pour les compétences en jeu. En effet, Dominique fait lire et traduire ses élèves avant de les faire analyser le résultat obtenu. Un grand nombre de figures de style défilent avant d'être rassemblées dans une fiche-outil. En plus de cela, les élèves apprennent à comparer et à créer par le biais du dessin. La poésie propose en outre un vocabulaire particulièrement riche et symbolique exploité lors d'exercices d'étymologie.

❖ 5^e année

Au cours de la 5^e, année Dominique, après avoir abordé le théâtre et la tragédie, illustre la thématique de l'exil. C'est à nouveau Ovide qui est ici retenu puisque c'est un auteur avec lequel les élèves se sentent à l'aise, confie la professeure. Au deuxième trimestre, Dominique fait le choix d'étudier le thème de l'amour à travers l'*Énéide* de Virgile et par le biais des poètes élégiaques (Tibulle, Propertius, etc). Au troisième trimestre, les élèves descendent aux Enfers toujours en compagnie de Virgile. L'*Énéide* forme donc le fil rouge principal de cette année riche en poésie. Le but est dès lors d'aborder avant tout certains thèmes, plus particulièrement à travers l'*Énéide*.

Pour l'analyse du texte, Dominique se fonde essentiellement sur ce que les élèves en 4^e en matière de rythme, le tout approfondi par l'étude productions de Tibulle et Propertius. Pour Virgile, l'objectif est de faire autant que possible une lecture suivie de certains extraits de l'*Énéide*, chronologiquement sélectionnés. Si certains extraits sont abordés après avoir été traduits, d'autres sont directement lus en français. Les approches, comme pour l'année précédente, demeurent très variées. C'est une stratégie qui permet à Dominique d'éveiller l'intérêt de ses élèves. De cette manière, ceux-ci ont toujours l'impression de faire autre chose alors que l'exercice est identique.

❖ 6^e année

Enfin, terminons nos entretiens par le cours de latin dispensé en rhétorique. Comme son nom l'indique, ce cours est plutôt consacré à l'approche de cet art qu'à l'examen des textes poétiques. À nouveau, lorsque la poésie est rencontrée, c'est uniquement au service des thématiques abordées. Dominique choisit la 6^e pour approcher la philosophie et en particulier la philosophie épicurienne ou stoïcienne. Pour ce faire, elle se base sur les écrits d'Horace et de Lucrèce. Cependant, la poésie n'est plus du tout le genre privilégié. La place est plutôt accordée à l'éloquence avec Cicéron ou à l'histoire avec Tacite.

À travers la philosophie, la professeure travaille surtout la déconstruction de stéréotypes tels que la vision hédoniste du *Carpe diem* ou le caractère « stoïque » des stoïciens. Lucrèce, même s'il est abordé, n'est pas au centre de l'attention à cause de son langage compliqué. Dominique explique qu'étudier la philosophie ne va pas de soi : mieux vaut alors privilégier des textes aisés à comprendre. Si elle lit Lucrèce, ce sera dès lors en traduction française.

c. Conclusion

De manière étonnante, les textes et les thèmes exploités dans l'une et l'autre école sont semblables. En effet, la 4^e année est consacrée aux *Métamorphoses* d'Ovide avec la volonté avouée d'aborder l'auteur et le thème des *Métamorphoses*. En 5^e année, c'est essentiellement l'*Énéide* de Virgile qui est travaillée ainsi que la poésie élégiaque de Tibulle et Propertius. Enfin

en 6^e, le choix se porte davantage sur la philosophie épicurienne et stoïcienne à travers Horace, Lucrèce et Sénèque.

Dans la plupart des cas, les professeurs sélectionnent leurs textes en fonction du thème qu'ils souhaitent traiter. En 5^e, Catherine accorde également beaucoup d'importance aux différents types d'expression poétique en opposant genres épique et lyrique, mais privilégie l'étude de *L'Énéide* et de certaines pièces théâtrales.

Au plan de la formation, la poésie latine permet d'exercer de multiples compétences. Il est tout d'abord question de lecture, qu'elle soit latine ou française. Ensuite, l'écoute des textes est souvent un élément que les enseignants ne négligent pas en poésie. Plusieurs d'entre eux ont confié lire les textes à haute voix ou en faire écouter les enregistrements pour en dévoiler les spécificités rythmiques. Celles-ci impliquent un certain style d'écriture qu'il est intéressant de faire remarquer aux élèves. L'étude des figures de style est dès lors un domaine que la plupart des professeurs se plaisent à faire découvrir. À cela s'ajoute la scansion qui, bien qu'elle ne fasse pas l'objet des programmes, est souvent abordée à travers l'hexamètre dactylique.

Même si les textes choisis sont souvent les mêmes d'une école à l'autre, il est remarquable que la manière de les enseigner varie sensiblement. Les méthodes préconisées dépendent du but poursuivi : étudier un genre littéraire, un auteur, une œuvre ou un thème. L'angle diffère également en fonction de l'année dans laquelle ils se trouvent. En effet, la poésie sera accessoire en 4^e et 6^e alors qu'elle occupe une position centrale en 5^e.

4. Les pratiques effectives des enseignants : conclusion

Six enseignants du secondaire supérieur ont pris le temps de répondre à nos questions sur leurs pratiques en matière de poésie : 4 au Sacré-Cœur, 2 à Notre-Dame de la Sagesse. Le chapitre précédent a dégagé quatre tendances dans la gestion de la poésie par les manuels : l'approche centrée sur le genre, l'approche centrée sur le thème, l'approche centrée sur les courants et l'approche centrée sur un auteur particulier. Notre enquête auprès des professeurs confirme ces tendances.

En français, Michel aborde la plupart du temps la poésie pour le genre littéraire qu'elle représente et ses caractéristiques propres, sauf en 6^e année où elle apparaît notamment au service du courant surréaliste. Il en va de même pour Dominique, qui consacre la moitié de l'année en 5^e à ce genre littéraire. Pour Michel et Dominique, il s'agit ensuite de rebondir sur le texte poétique pour étudier les différents courants de la littérature française. Les mouvements littéraires constituent par contre point un de départ pour Cécile, qui exploite la poésie à l'occasion du courant romantique en 4^e et du courant surréaliste en 6^e. Deux tendances nettes s'opposent donc au cours de français : les approches centrées sur le genre et sur les courants littéraires.

En latin, les professeurs n'abordent que très rarement le genre pour lui-même. Même si l'objectif est, dans les deux écoles, de faire de la poésie en 5^e secondaire, ce sont généralement les thèmes qui amènent son introduction. Cette approche thématique est dominante au cours de latin et concerne tous les professeurs sondés. À côté du thème, les enseignants visent souvent l'étude d'un auteur qu'ils apprécient particulièrement et/ou qui convient au public cible. Catherine et Dominique disent également fonder certaines de leurs séquences sur la volonté de travailler une œuvre spécifique comme les *Métamorphoses* d'Ovide ou l'*Énéide* de Virgile. Le cours de latin se prêterait davantage aux approches par thématiques, par auteur ou encore par œuvre que le français, comme nous pouvons le constater dans ces deux tableaux ci-dessous qui reprennent toutes les approches différentes que nous avons pu observer :

Les professeurs de français :

	Michel 4 ^e année	Michel 5 ^e année	Michel 6 ^e année	Cécile 4 ^e année	Dominique 5 ^e année	Cécile 6 ^e année
Genre	X	X			X	
Thème			X			
Courant	X	X	X	X	X	X
Auteur					X	

Les professeurs de latin :

	Éléonore 4 ^e année	Catherine 5 ^e année	Albert 6 ^e année	Dominique 4 ^e année	Dominique 5 ^e année	Dominique 6 ^e année
Genre		X				
Thème	X	X	X	X	X	X
Courant						
Auteur		X		X	X	

Il s'est parfois avéré compliqué pour les professeurs interrogés d'expliquer la motivation qui les a amenés à poser de tels choix. Plusieurs facteurs entrent souvent en compte, ce qui entraîne des réponses parfois complexes à catégoriser. Cependant, nous pouvons admettre sans trop de difficultés que, comme dans les manuels, au cours de français, la poésie est plutôt abordée pour son genre ou pour les courants littéraires qu'elle illustre, tandis qu'au cours de latin, elle sera plutôt étudiée à travers un auteur, une œuvre ou les thèmes qu'elle travaille.

Les compétences exercées par les élèves dépendront en partie du type d'approche choisi par le professeur. Cependant, les deux disciplines sollicitent les compétences s'attachant à la lecture ainsi qu'à l'écoute. L'analyse formelle et l'interprétation du texte y sont également présentes, mais le latin ajoute à cela le travail sur la scansion, qui lui est propre.

Ces différents entretiens ont permis de réaliser que, même si l'objectif des séquences sur la poésie n'est pas toujours d'étudier le genre, les professeurs exploitent ses spécificités, ce que l'étude des manuels ne suffisait pas à garantir. Si l'analyse de manuels nous a amenée à interpréter leur contenu, les témoignages de professeurs nous ont fourni des informations claires sur leurs pratiques effectives.

Chapitre IV : L'enseignement de la poésie préconisé les didacticiens

Par l'analyse des programmes, des manuels et des pratiques enseignantes, nous avons pu rendre compte de ce qui se fait aujourd'hui, dans les dernières années de l'enseignement francophone belge, en matière de poésie tant en français qu'en latin. Une diversité de démarches et de tendances est apparue. Les différents professeurs que nous avons eu la chance d'interroger choisissent leurs méthodes en fonction des prescriptions et de leurs affinités, en se fondant sur leur expérience. Il semble à présent intéressant d'observer le point de vue de spécialistes en didactique du français et du latin. Sur la base de l'avis de quelques didacticiens, nous tenterons d'établir s'il existe une méthode idéale pour enseigner la poésie dans les deux disciplines.

Nous allons procéder en deux temps, comme dans chaque chapitre de ce travail, en distinguant le cours de français du cours de latin pour pouvoir ensuite les comparer. L'accent est mis dans ce chapitre sur les méthodes à privilégier en vue de développer les types de compétences lire et écrire, qui apparaissent comme incontournables dans les deux disciplines. L'écoute, importante également, sera présente à travers la lecture qui peut se faire de manière orale.

Les propositions didactiques rencontrées dans nos lectures promeuvent très rarement un seul type d'approche. Dès lors, les catégories définies précédemment (approche centrée sur le genre, sur un auteur, sur un courant ou sur un thème) ne s'appliquent pas de manière systématique aux témoignages des didacticiens, mais nous tâcherons de les relier à ce que nous avons déjà observé.

1. Théories pour le cours de français

a. Lire

Le premier ouvrage qui nous a éclairée sur la manière de lire la poésie est *Théorie de la littérature*, coécrit par Jean-Louis Dufays, Michel Lisse et Christophe Meurée. Un chapitre entier est dédié au texte poétique et 15 pages à sa lecture. Le contenu de cet ouvrage a fait l'objet d'un cours dispensé en bachelier pour les étudiants en lettres : il a donc contribué à former les (futurs) professeurs de français. Il en va de même du cours de *Didactique du*

français langue première et pratiques de l'oralité (LROM2950) dispensé par un des auteurs déjà mentionnés, J.-L. Dufays, qui sert également à nourrir notre réflexion.

Ces auteurs promeuvent une lecture en plusieurs étapes significatives qui permet d'aborder le texte poétique en profondeur sans pour autant plonger les élèves dans une étude trop technique¹⁰⁹. La première lecture d'un poème est un moment important dans l'apprentissage de la poésie car c'est ici que se joue toute la puissance évocatrice du texte¹¹⁰. Cette première lecture nécessite donc une bonne préparation de l'enseignant, qu'elle soit orale ou non. Elle doit également s'exécuter sans a priori, ce qui permet aux élèves et à l'enseignant de « sentir » le texte pour en percevoir tous les effets : sonores, émotionnels et visuels. Même si cela ne constitue pas une obligation, la première lecture est souvent associée à l'écoute du texte. Cette première écoute et/ou lecture peut être précédée de quelques mots de cadrage et de contextualisation, cette mise en contexte pouvant s'effectuer après la lecture et ainsi confronter l'élève à « l'énigme du texte ». La première étape concerne donc le « sentir » et prend place essentiellement lors du premier contact avec le poème. Les élèves seront ici attentifs aux jeux de sonorités qui peuvent parfois les déstabiliser. Cette étape les invite à décrire leurs premiers effets de lecture : ce qu'ils ressentent, entendent et voient¹¹¹.

La deuxième étape consistera dans la compréhension du texte. Pour ce faire, les auteurs s'appuient sur deux lectures supplémentaires. La première, tabulaire, se fonde sur la composante lexicale et thématique du texte. La seconde, linéaire, s'intéresse davantage à la composante syntaxique¹¹². À cette occasion, les élèves dirigent leur attention tant sur les unités textuelles que sur l'identification des différentes phrases et de leurs composants. Ces deux lectures se rejoignent ensuite pour rapprocher les niveaux lexical et syntaxique.

La quatrième et dernière lecture que préconisent les auteurs est fondée sur le contexte et s'inscrit dans la dernière étape : l'interprétation¹¹³, qui consiste à analyser le sens intentionnel du texte : qu'a voulu dire le poète ? À cette fin, il convient de se servir des informations

¹⁰⁹ DUFAYS, J.-L., LISSE, M., MEURÉE, Chr., *Théorie de la littérature. Une introduction*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 2009, p. 80.

¹¹⁰ DUFAYS, J.-L., cours de *Didactique du français langue première et de l'oralité - LROM2950*, Louvain-la-Neuve, 2016-2017.

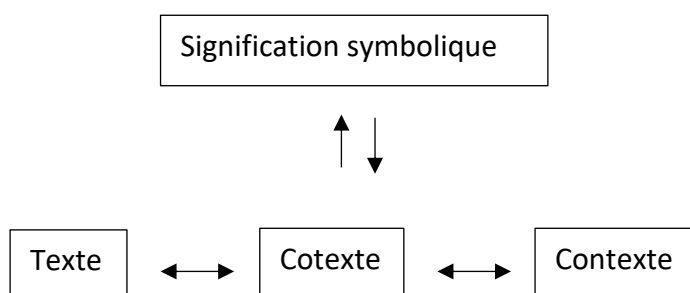
¹¹¹ *Ibid.*

¹¹² DUFAYS, J.-L., LISSE, M., MEURÉE, Chr., *op cit.*, p. 82.

¹¹³ *Ibid.*, p. 83.

externes au texte, comme son contexte historique et littéraire, la biographie de son auteur mais également les autres textes et recueils de l'auteur.

Ces connaissances extérieures sont fondamentales pour comprendre profondément le texte. Celles-ci peuvent être regroupées en différentes catégories définies par Geneviève Erken et Pierre Marckx dans leur article *Le texte poétique, du secondaire à l'université : un objet littéraire mal identifié*. Ces deux auteurs partent du principe qu'il conviendrait d'apprendre à sortir du texte pour mieux y revenir¹¹⁴. Alors que le poème peut souvent nourrir diverses interprétations, ces dernières ne sont pas infinies. En effet, certaines interprétations sont inacceptables dans la mesure où elles enfreignent les principes d'une époque ou d'un auteur, par exemple. Pour accompagner le travail d'interprétation des élèves, les enseignants doivent donc mettre à leur disposition un nombre suffisant d'informations extérieures au texte susceptibles de leur donner des « barrières de contrôle », autrement dit certaines balises. Celles-ci se répartissent sur trois niveaux : textuel, cotextuel et contextuel. Voici comment G. Erken et P. Marckx schématisent l'interaction entre ces niveaux et la signification symbolique qui en résulte¹¹⁵ :



Le but poursuivi par les auteurs n'est pas d'imposer une manière d'aborder le texte poétique, mais d'inciter les enseignants à utiliser cette méthode au moins une fois dans la scolarité de leurs élèves pour que ces derniers se rendent compte qu'il existe d'autres moyens d'enrichir la lecture d'un poème et de vérifier ses idées que de se limiter au texte.

Le niveau textuel se rapporte à ce qui a été dit précédemment lors des étapes « sentir » et « comprendre ». En effet, l'objectif de ce niveau est d'éclairer le sens premier du texte.

¹¹⁴ Erken, G., Marckx, P., « Le texte poétique, du secondaire à l'université : un objet littéraire mal identifié », in *Enjeux*, n. 56, *Entre théorie et pratique. Approches didactiques de la poésie*, mars 2003, p. 37.

¹¹⁵ *Ibid.*

L'essentiel réside donc dans le fond, la forme du poème et les liens posés entre les deux¹¹⁶. L'élève est ici sensibilisé au style d'écriture propre à la poésie qui a toute son importance pour sa compréhension.

Le cotexte, quant à lui, vise à observer le recueil que contient le poème mais pas seulement. Il s'agit aussi de se pencher sur tous les éléments littéraires qui entourent le livre, c'est-à-dire les autres recueils du même auteur, les œuvres d'autres écrivains éventuels, certains livres marquants de l'époque, etc.

Enfin, le contexte concerne les informations disponibles sur la vie de l'auteur, son contexte historique, social, économique et ses rapports avec le monde, ses affinités personnelles... Pour permettre aux élèves de l'exploiter, l'enseignant peut mettre à leur disposition divers témoignages artistiques d'une même époque qui permettent de se forger une idée concrète de la période étudiée. G. Erken et P. Marckx le soulignent à nouveau :

*Encore une fois, nous ne prétendons pas que ce genre de démarche devrait être appliqué à tout texte poétique, mais que, suivie de temps à autres, elle devrait œuvrer en faveur d'une certaine ouverture d'esprit et combattre une perception appauvrissante de la littérature*¹¹⁷.

Dans cet article, les auteurs ambitionnent d'apporter une méthode qui tient compte non seulement des obstacles observés sur le terrain mais également de certains acquis de la recherche scientifique. Ils espèrent ainsi apporter leur aide aux professeurs démunis face au texte poétique et face à des élèves braqués sur leur difficulté de compréhension¹¹⁸.

Karl Canvat et Georges Legros rejoignent les didacticiens précédents pour affirmer que la poésie est une construction historique, qu'elle varie donc selon les époques et ne prend sens qu'en fonction de celles-ci¹¹⁹. « L'intelligence de l'ensemble est donc nécessaire à celle de la partie »¹²⁰, affirment les auteurs. De plus, il ne faut pas oublier que les questions de forme sont primordiales en poésie car au cœur de l'entreprise littéraire tout entière. Il convient donc d'apprendre à lire aux élèves si on vise un quelconque enseignement de la poésie. Ces éléments rappellent les trois niveaux précédemment présentés mais sont rassemblés par

¹¹⁶ *Ibid.*

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 41.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 43.

¹¹⁹ CANVAT, K., LEGROS, G., « Enseigner la poésie moderne ? », in *Pratiques*, n. 93, *Enseigner la poésie moderne*, mars 1997, p. 23.

¹²⁰ *Ibid.*

K. Canvat et G. Legros de manière différente : les savoirs sociaux, techniques et historiques. Les savoirs sociaux à inculquer aux élèves reposent sur le champ littéraire et ses conflits de valeur, l'image des poètes, le paratexte, les modes de lecture, etc.¹²¹ On peut comparer cette division à la notion de cotexte. Ensuite, les savoirs techniques sont à prendre en compte dans leurs dimensions syntaxique, sémantique, métrique, générique, rhétorique, typographique... ce qui concerne le texte, selon G. Erken et P. Marckx. Enfin, les savoirs historiques tels que la connaissance de l'histoire externe au texte, les mouvements littéraires, l'évolution des sciences et d'autres arts, etc. peuvent être rattachés à la notion de *contexte*, précédemment expliquée.

Ce précadrage, plébiscité par tous les auteurs consultés, concerne non seulement le texte poétique mais aussi n'importe quel texte littéraire. Il permet de préparer la compréhension des élèves et peut toucher aussi bien le contenu du texte que la biographie ou la psychologie de l'auteur, le cotexte auctorial ou l'histoire. Cela amène également le lecteur à « modaliser » sa lecture pour adopter une posture psychocognitive par rapport à celle-ci, attitude qui lui permettra de construire le sens du texte lu¹²². Les différents niveaux de lecture définis par Erken et Marckx (texte, cotexte et contexte) suivent la logique de la construction du sens. En effet, la première phase, incontournable lors d'une lecture, consiste à traiter les plus petites unités du texte telles que les graphies, les mots, les phrases¹²³. Cette compréhension locale est à mettre en parallèle avec le côté strictement textuel de la lecture, qui constitue les premières étapes de ce processus : *sentir* et *comprendre*. La compréhension globale touchera davantage au volet interprétatif de la lecture et se basera notamment sur la reconnaissance du genre auquel appartient le texte et de son degré d'énonciation (est-il écrit au premier, au deuxième ou au troisième degré ?).

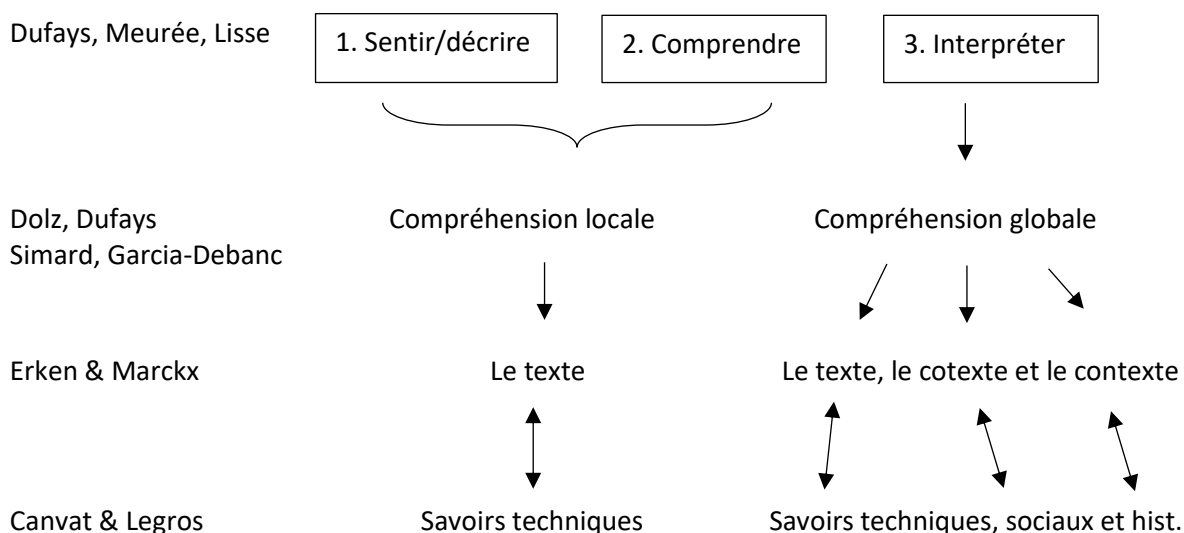
Un schéma nous aidera à éclaircir toutes ces notions. Nous y avons tout d'abord représenté les trois étapes importantes pour lire le poème : sentir, comprendre et interpréter. Ensuite, celles-ci ont été classées selon deux processus fondamentaux de compréhension du texte littéraire : la compréhension locale, centrée sur les premières étapes de lecture, et la compréhension globale, visant essentiellement l'interprétation du texte. La compréhension

¹²¹ *Ibid.*, p. 26.

¹²² DOLZ, J., DUFAYS, J.-L., SIMARD, Cl., GARCIA-DEBANC, Cl., *Didactique du français langue première*, Louvain-la-Neuve, De Boeck (Coll. Pratiques pédagogiques), 2014, p. 228.

¹²³ *Ibid.*, p. 229.

locale ne s'attache qu'au texte et à ce qui est directement visible par le lecteur en prenant le texte seul. Nous n'avons dès lors besoin pour décrire et comprendre le texte que de savoirs techniques (connaissance de la langue, de la syntaxe, de la ponctuation...) Le cotexte et le contexte convoquent, quant à eux, des savoirs sociaux et historiques et auront leur place principalement lors du processus d'interprétation.



Même si ces théories se rejoignent, établir « le » bon mode d'emploi pour une lecture poétique est presque impossible : il n'y a pas de solution idéale à appliquer à tous les textes. Cependant, gardons à l'esprit que la lecture n'est ni exclusivement « rationalisante », ni uniquement liée au caractère inépuisable des textes. Il serait, selon les auteurs de l'ouvrage *Pour une lecture littéraire*, préférable d'inviter les élèves à combiner les deux démarches :

*D'un côté, il s'agit d'assurer à chaque lecture une certaine rationalité et une certaine cohérence d'ensemble, de l'autre, il s'agit d'être attentif à ce qui, dans chaque texte, est incertain, pluriel, irréductible aux entreprises rationalisatrices*¹²⁴.

L'approche poétique demanderait donc un « bricolage » entre différentes méthodes qui permettrait de garantir l'équilibre toujours menacé entre lecture littérale et littéraire¹²⁵.

¹²⁴ DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L., LEDUR, D., *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Louvain-la-Neuve, De Boeck (coll. Pratiques pédagogiques), 2015 (3^e édition), p. 118.

¹²⁵ GOLDENSTEIN, J.-P., « REFERENCE PARLER : LE RETOUR DU REFOULE. Notule sur les traitements de la référence en régime de lecture littéraire en général et poétique en particulier », in *Pratiques*, n. 93, *Enseigner la poésie moderne*, mars 1997, p. 87.

Jean-Pierre Goldenstein propose ainsi une stratégie de lecture qui s'efforcerait systématiquement de :

- rendre compte aux élèves qu'une lecture se construit et demande la participation active du lecteur ;
- considérer l'existence et le rôle des divers aspects référentiels qui informent le texte ;
- ne pas réduire l'acte de lecture à l'analyse structuraliste ;
- faire recourir les élèves aux ouvrages susceptibles d'informer leur lecture (dictionnaires, encyclopédies, histoires littéraires, etc.) ;
- procéder à une lecture intratextuelle avant de se lancer dans une lecture extratextuelle¹²⁶.

Notons que les approches de la poésie ici prônées se fondent principalement sur les caractéristiques littéraires de ce type de texte mais aussi sur leur auteur et le contexte historique. Cela rejoint nos précédentes observations propres au cours de français qui privilégie le type d'approche centrée sur le genre et le courant littéraire. Alors que l'approche centrée sur l'auteur ne faisait pas l'unanimité dans les pratiques des professeurs et était encore moins présente dans les manuels, étudier le point de vue du poète semble ici incontournable.

b. Écrire

L'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, qu'elle soit ou non poétique, relève de l'action, alors que la lecture est souvent considérée, à tort, comme une activité passive. Bien que cet apprentissage soit fondamental, les élèves peuvent y rencontrer des difficultés, voire un certain blocage¹²⁷. Quels moyens le professeur peut-il mettre en place pour pallier ces difficultés ?

Tout d'abord, comme l'activité d'écriture est complexe, elle implique que son temps d'apprentissage soit relativement long et semé d'obstacles. Ce sont ces embûches qui permettront à l'élève d'apprendre et de progresser car elles l'amèneront parfois à commettre

¹²⁶ *Ibid.*

¹²⁷ DOLZ, J., DUFAYS, J.-L., SIMARD, Cl., GARCIA-DEBANC, Cl., *op cit.*, p. 271.

des erreurs. L'erreur est fondamentale dans le processus d'apprentissage dans la mesure où elle permet à l'élève de savoir où en est la construction de ses compétences. C'est donc en la gérant de manière bienveillante que le professeur « débloquera » l'apprenant face à l'écriture. Il convient dès lors de ne pas confondre l'erreur avec la notion de « faute », qui ne fait que condamner ses manquements et ses ratés¹²⁸.

Si l'écriture du texte littéraire en général va de soi en classe de français, cela concerne-t-il aussi celle du texte poétique ? Daniel Delas est très clair à ce sujet :

*Le poème est ce qu'on en fait. Plus que le récit, nouvelle ou roman, qui vous impose son ordre, plus que le texte argumenté qui régit une logique et qu'organise une fin, plus que le dialogue où chacun se règle sur l'autre. La pratique du poème est donc plus importante que pour les autres types de textes, plus importante que le texte même*¹²⁹.

On ne peut donc pas, pour D. Delas, passer à côté de l'écriture poétique. Cet auteur propose ensuite plusieurs compétences à exercer à travers le poème, comme l'oralité, la rythmique et l'observation. Nous nous penchons ici sur ce qu'il suggère en matière d'écriture. Selon lui, faire écrire les élèves implique que l'on ait défini préalablement des finalités claires et didactiquement productives¹³⁰. Cela signifie par exemple faire écrire pour mettre à jour les représentations de la poésie ou encore faire écrire pour apprendre à réécrire. Delas souligne également la concomitance du lire et de l'écrire et l'intérêt de l'oscillation entre les deux actes qui permet à l'élève de s'affirmer dans son écriture.

D. Dormoy rejoint D. Delas sur l'utilité de la lecture au service de l'écriture en affirmant que le lecteur sera plus facilement scripteur¹³¹. Il s'intéresse dès lors particulièrement à l'exercice d'écriture sous influence, à partir de modèles existants, qui implique un certain nombre de lectures antérieures. La plupart des écrivains n'ont jamais caché leurs influences qu'ils revendiquent parfois. Cela vaut aussi pour les élèves dont les influences reflètent souvent ce qu'ils ont lu à l'école, et déteignent sur leurs représentations. Pas de lectures personnelles, spontanées : quelle est leur portée ? D. Dormoy privilégie une approche en « tête à texte » personnelle, une « promenade » dans les livres plutôt que l'approche analytique et explicative du poème, sans pour autant la bannir. C'est à travers ces lectures

¹²⁸ *Ibid.*

¹²⁹ DELAS, D., « Pratiques du poème », in *Le français aujourd'hui*, n. 114, *Il y a poésie & poésie*, juin 1996, p. 93.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 88.

¹³¹ DORMOY, D., « Écrire/faire écrire avec ou sans influence ou la poésie est un devenir », in *Le français aujourd'hui*, n. 114, *Il y a poésie & poésie*, juin 1996, p. 93.

non systématiques que l'élève pourra construire ses propres influences. Pour favoriser leur émergence, les enseignants peuvent mettre à disposition des élèves certains ouvrages ou manuels qui proposent une série de poèmes susceptibles de stimuler l'écriture. Ces recueils ont déjà fait leurs preuves auprès des élèves de plusieurs niveaux, comme en témoigne D. Dormoy. Il affirme que de tels travaux d'écriture sous influence aident à appréhender certaines caractéristiques du texte poétique. De plus, cet exercice développe l'acquisition de mécanismes linguistiques et facilite l'entrée des élèves en production. En lisant d'autres textes, les apprenants ont l'occasion de s'inspirer et de renforcer leurs procédés et leurs techniques d'écriture¹³².

Ce chercheur trois activités différentes dans ce type d'approche. La première consiste à la lecture d'un poème de Jean-Pierre Verheggen : *Viatique*. Cette pièce s'apparente à un inventaire, ce qui bouscule les représentations communes de la poésie. Après la lecture, il s'agit pour chaque élève de réaliser un « viatique » et de constater qu'aucune autre production de la classe n'est la même. Cela permet à chacun d'introduire dans son texte des éléments qu'il considère propres au genre poétique dans un thème qui de prime abord ne l'est pas. La deuxième activité, qui s'inspire du centon¹³³, consiste à reproduire le style du poète et à assembler divers fragments de textes d'origine pour former un nouveau texte. Le troisième exercice implique une lecture attentive des poèmes de Francis Ponge et l'observation de la manière dont celui-ci détourne les objets du quotidien. Il s'agit ensuite d'« écrire à la manière de » Ponge, activité que D. Dormoy juge complexe et qu'il conseille de faire travailler collectivement¹³⁴.

Nous constatons que la première de ces activités (création d'un inventaire sous la forme d'un poème) peut très bien faire l'objet d'une introduction au genre poétique et se baser sur les différentes représentations des élèves. Le deuxième type de travail (création d'un centon) offre l'occasion de manipuler des textes, d'écrire et d'élaborer en étant égal face à l'inspiration. Le dernier exercice offre, quant à lui, un modèle à imiter. Ces activités apportent

¹³² *Ibid.*, p. 49.

¹³³ « Pièce de vers ou de prose dont les fragments sont empruntés à divers auteurs ou à diverses œuvres d'un même auteur » (*Dictionnaire de français Larousse en ligne* : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/centon/14120>, consulté le 25/04/17)

¹³⁴ DORMOY, D., *op cit.*, p. 51.

donc chacune quelque chose de différent aux élèves et peuvent dès lors être exploitées lors d'un même parcours.

L'exercice du centon rappelle une pratique d'écriture à la mode dans la décennie 1970-1980 : le jeu poétique. Ce jeu avec le texte peut être divisé en deux catégories : le jeu poétique libre et le jeu poétique réglé¹³⁵. En d'autres termes, lorsqu'il est libre, le jeu poétique n'a pour seul objectif que de « débloquer » l'élève dans son activité et l'inciter à manier les mots pour pouvoir se lancer dans plus d'écritures ensuite. Lorsqu'il est réglé, le jeu sera une source de motivation, mais il aura une finalité précise et définie qui consiste, par exemple, à faire acquérir telle ou telle technique d'écriture. Le jeu poétique utilisé dans le cadre scolaire est très souvent un jeu réglé. Cependant, par cette appellation de *jeu*, l'école discrédite cette pratique aux yeux des élèves¹³⁶. Daniel Delas souligne que le jeu poétique peut être utilisé à tous les âges et dans toutes les classes, mais qu'on ne fera pas les mêmes activités avec des élèves issus de l'immigration et issus des classes bourgeoises. En effet, leur rapport à la langue n'est pas identique dès le départ. Il convient donc de différencier les activités et les jeux poétiques en fonction non pas de l'âge des élèves, mais du niveau socio-culturel du groupe¹³⁷. Comme exemples de jeux poétiques, D. Delas pointe l'abécédaire, l'arbre-soleil, le cadavre exquis, la comptine, la continuation de poèmes, les mots dessinés, inventés, les mots valises, etc.¹³⁸

Néanmoins, L. Jenny dénonce dans son article *Écrire à l'école : jeux et enjeux*, la conception beaucoup trop restreinte donnée de la poésie à l'école, qui s'illustre notamment par l'utilisation abusive des jeux poétiques. Jugeant que leur gratuité est décourageante, Jenny avoue préférer faire réellement « écrire » plutôt que de recourir aux jeux poétiques¹³⁹. Selon la classe concernée, ce chercheur fait écrire en fonction de certaines situations où il en estime la nécessité. Lors de ces moments d'écriture, il permet aux élèves de répondre à toute une série de questions sur leurs sensations du moment. Toutefois, L. Jenny met en garde les enseignants : il faut savoir comment lire et recevoir les écrits qu'il a promus. En effet, les textes écrits par les élèves à propos de leurs sensations du moment peuvent être désarmants pour

¹³⁵ DELAS, D., « L'enjeu du jeu poétique », in *Aimer/enseigner la poésie*, Paris, Syros/Alternatives, p. 145.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 148.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 149.

¹³⁸ *Ibid.*, pp. 159-167.

¹³⁹ JENNY, L., « Écrire à l'école : jeux et enjeux », in *Le français aujourd'hui*, n. 51, *La Poésie : apprendre à lire et à écrire*, septembre 1980, p. 90.

les professeurs, mais cela ne vaut pas pour les jeux poétiques qui peuvent être lus à l'aide d'appréciations strictement techniques.

L. Jenny conclut sa réflexion sur une note quelque peu pessimiste. En effet, il pense que le savoir du poéticien a sa place dans l'enseignement secondaire, mais avec d'autres tâches que la « pédagogie d'écriture ». Il la pense peu « pédagogisable » car elle implique tout le sujet et son rapport au monde¹⁴⁰.

En somme, l'écriture poétique à l'école n'est pas réalisable de la même manière aux yeux de tous. En accordant toujours un statut positif à l'erreur commise par l'élève, la plupart des didacticiens préconisent l'écriture « sous influence », ou en tous cas l'écriture postérieure à l'exercice de la lecture. Cette dernière est incontournable dans cet exercice en ce qu'elle peut bousculer les interprétations des apprenants, les inspirer, leur offrir des modèles... À côté de cette écriture (dite « classique ») de poèmes de trouvent les jeux poétiques. Ces derniers ne doivent pas constituer l'unique exercice d'écriture poétique, mais peuvent aider les élèves à briser leurs barrières face à l'écriture ainsi qu'à leur faire maîtriser une technique bien particulière de manière ludique.

c. Conclusion

Chacun des didacticiens consultés propose une certaine vision du cours de poésie française. Ils s'accordent néanmoins pour désacraliser les méthodes structuralistes afin d'enrichir les lectures en prenant en compte des informations externes au texte. Sans totalement bannir l'aspect formel, ces auteurs tournent leur attention vers une méthode de lecture en trois étapes (sentir/décrire, comprendre, interpréter) déjà observée dans les pratiques de Michel en 5^e secondaire. Cette méthode permet d'exploiter le texte, son cotexte et son contexte à l'aide de savoirs techniques, sociaux et historiques.

Ces savoirs de différentes natures facilitent également l'activité d'écriture poétique en permettant à l'élève de développer de multiples lectures qui offrent matière d'inspiration. En l'occurrence, les didacticiens s'accordent à dire que l'écriture nécessite la lecture. Pour pouvoir écrire « à la manière de », par exemple, l'élève doit avoir lu plusieurs œuvres de

¹⁴⁰ JENNY, L., *op cit.*, p. 91.

l'auteur concerné et ainsi s'être forgé une idée concrète du style et des techniques utilisés. Ces exercices d'écriture de poèmes s'opposent à une autre pratique : les jeux poétiques. Ceux-ci, réglés ou non, offrent une source de motivation par leur côté ludique en amenant l'élève à exercer différentes techniques de manipulation textuelle.

Il est apparu en outre que, aussi bien en lecture qu'en écriture, l'enseignement de la poésie nécessite un certain « bricolage » de la part du professeur, dans le cadre duquel ce dernier s'efforce de ne céder ni à une lecture trop rationnelle, ni à une lecture dont l'exploitation serait infinie. Il en va de même pour l'écriture pour laquelle doit se trouver le juste équilibre entre un exercice d'écriture influencée ou non par d'autres auteurs, d'autres lectures et les jeux poétiques.

Les approches ici mentionnées sont plutôt centrées sur le texte lui-même et sur ses caractéristiques (formelles et symboliques), mais concernent également le contexte historique et le courant qu'il représente. Ces types d'approche ont été très fréquemment rencontrés dans les manuels et dans les cours de français. Par contre, on voit ici l'importance accordée à l'étude du poète, alors qu'elle n'allait pas de soi lors de nos précédentes recherches. Il est dès lors intéressant de vérifier si nos observations au cœur des pratiques latinistes se confirment sous la plume des didacticiens.

2. Théories pour le cours de latin

a. Lire

De manière plutôt étonnante, les didacticiens des langues anciennes ne font que très peu de différence dans leurs théories entre l'enseignement de la prose et de la poésie. Les ouvrages étudiés sont essentiellement consacrés à l'étude du texte littéraire dans sa globalité, sans distinction entre les genres. Partons donc du principe que ce qui vaut pour l'enseignement du texte littéraire vaut pour le texte poétique en particulier.

« Si lire une œuvre littéraire aide au déchiffrement du monde, cet acte de perception prend une force supplémentaire quand il s'agit d'un texte ancien¹⁴¹. » Cette citation provient

¹⁴¹ AUGÉ, D., *Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture*, Grenoble, Ellug, 2013, coll. « Didaskein », p. 65.

de l'ouvrage écrit par Dominique Augé sur le défi de la lecture en cours de latin et met en avant cette compétence, jugée incontournable dans l'apprentissage des langues anciennes. Ce que sous-entend ici D. Augé est l'expérience de découverte d'une langue de culture qu'offre particulièrement le texte latin¹⁴². Plus encore que le texte français présenté à des élèves francophones, le texte latin ajoute au décodage du texte poétique la complexité de la langue et implique ainsi un « déchiffrage » supplémentaire.

La lecture du texte littéraire latin précède, selon D. Augé, toute autre activité. Malheureusement, en latin comme en grec, l'élève ne se considère que rarement lecteur et n'accorde que peu d'importance à cette activité, qui paraît de prime abord fortuite ou inutile¹⁴³. L'enseignant devrait donc sensibiliser davantage les élèves à la lecture du texte sans confondre celle-ci avec la traduction. Christian Battaglia écrit à ce propos que lire et traduire sont deux compétences à part entière qui offrent différents apports à l'élève. Lors de la traduction l'apprenant est amené à se focaliser sur les indices purement linguistiques alors que la lecture force l'élève à induire un traitement partant des phénomènes contextuels ou linguistiques qui font sens et à promouvoir une hiérarchisation des informations¹⁴⁴. Les compétences mobilisées seront différentes d'un exercice à l'autre, tout comme les rapports à la langue latine et à la langue maternelle¹⁴⁵. La capacité à traduire n'est dès lors pas considérée comme un prérequis à l'exercice de compréhension. Traduire induit un déchiffrage exacerbé du texte alors que la lecture suppose une intelligence globale. La confusion entre ces deux compétences peut engendrer un danger : former des élèves à tout traiter sur le mode de la traduction. Ces élèves-là sont alors fortement attachés au décodage grammatical strict dépourvu de sens global et risquent de passer à côté du sens du texte.

D. Augé retient trois composantes nécessaires à la lecture du texte littéraire : sémiotique (construction du sens), psychoaffective (modalisation du sens) et axiologique (évaluation du texte). Pour ce faire, l'enseignant doit perdre le réflexe de ramener le texte à un ensemble à décoder pour en dévoiler le sens, à l'encontre d'autres perspectives¹⁴⁶. Celles-

¹⁴² *Ibid.*

¹⁴³ *Ibid.*, p. 159.

¹⁴⁴ BATTAGLIA, Chr., « Lire, comprendre, traduire un texte latin », in *Cahiers pédagogiques*, n. 353, *Les langues anciennes*, avril 1997, p. 54.

¹⁴⁵ La dénomination « langue maternelle » couvre plus spécifiquement la langue française dans notre objet d'étude. Il est cependant bon de noter que le français ne constitue pas la langue maternelle de tous les élèves de Belgique francophone, mais bien la première langue étudiée à l'école.

¹⁴⁶ AUGÉ, D., *op cit.*, pp. 156-157.

ci se manifestent par le biais d'un certain précadrage antérieur à la première lecture. Pareille opération peut endosser la forme d'un certain savoir historique sur une époque, sur un auteur, mais également via un cadre intratextuel. Ce cadre repose sur différentes lectures préalables de textes en latin qui ne traitent pas forcément du même sujet mais qui participent à l'émergence de réseaux de signification. Ces réseaux vont permettre une compréhension globale du texte que D. Augé considère, à l'instar des didacticiens français, incontournable. Si l'on veut à la fois développer collectivement les stratégies de lecture et individuellement respecter le rythme de chacun, ce cadre intratextuel est adéquat et offre à l'élève de premières idées auxquelles s'accrocher lors de sa lecture¹⁴⁷. À cette fin, D. Augé propose l'expérience du carnet de lecture qui consiste à donner à chaque élève un « livre numérique » où ils sont libres de noter toutes les annotations qu'ils désirent en regard des différents textes proposés durant l'année. Une trace de ces différentes lectures est ainsi laissée et permet à l'élève de pouvoir y revenir, les relire...

Toujours selon D. Augé, la lecture, qu'elle soit en langues anciennes ou non, suppose en même temps une *lecture-compréhension* et une *lecture-interprétation*. Souvent, les professeurs de latin dissocient les deux en faisant d'abord traduire le texte avant de le commenter. Or, il semble plus pertinent de mêler les deux approches, notamment via l'élaboration d'un carnet de lecture qui permet à l'élève de se déprendre de l'erreur. En effet, l'apprenant a l'occasion de se tromper et de se corriger au fur et à mesure qu'il prend connaissance des autres lectures. Ils ont donc tendance à assumer leurs erreurs et sont même fiers d'avoir pu se corriger eux-mêmes, confie D. Augé. De plus, les élèves ont rapidement envie de lire les carnets de lecture des autres et produisent ainsi un véritable partage d'expériences très enrichissant¹⁴⁸.

Mireille Ko, dans son ouvrage *Enseigner les langues anciennes*, préconise un certain choix de textes à l'usage des enseignants et de leurs classes. Ceux-ci seront avant tout authentiques au lieu d'être « fabriqués » pour l'apprentissage. Ces « faux » textes antiques révèlent une langue qui n'a jamais réellement existé et ne forment pas les élèves à lire le texte littéraire. Aucune forme de commentaire ne peut s'appliquer à ce genre de texte. C'est pourquoi les écrire ou du moins les utiliser est totalement proscrit, comme le soulignent les

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 158.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 161.

programmes¹⁴⁹. Parmi les textes authentiques, il vaut mieux, selon M. Ko, privilégier des textes qu'on peut qualifier de « fondateurs ». Cela signifie privilégier ceux qui, pour avoir marqué en profondeur la mémoire des cultures antique et européenne, se trouvent à l'origine de notre civilisation. De plus, l'enseignant veillera à ce que, sur l'ensemble des textes sélectionnés, plusieurs époques soient représentées de manière significative. La beauté des textes n'est pas non plus négligeable. Deux œuvres peuvent illustrer le même thème : en ce cas, M. Ko préconise de toujours choisir la plus « belle » des deux, la plus travaillée, option qui permet de privilégier la poésie en fonction de ses modes de construction. Comme cela dépend d'un texte à l'autre, il n'est donc pas question d'établir ici quelque généralité que ce soit. M. Ko souligne également l'intérêt des textes imités par des auteurs européens, car ceux-ci permettent aisément une actualisation via, notamment, la littérature française. Tous ces choix s'effectuent en parallèle évident compte tenu de l'intérêt, du niveau et de l'âge des élèves¹⁵⁰.

En fonction des textes sélectionnés, différentes difficultés peuvent surgir. Les textes authentiques, bien plus intéressants à étudier que ceux qui sont « fabriqués », génèrent certaines difficultés dues notamment à leur caractère littéraire. Il vaut cependant mieux considérer cela comme une richesse à exploiter plutôt que comme un obstacle : c'est l'occasion de pouvoir étudier simultanément la langue et la littérature. Chaque texte sera donc prétexte à aborder un genre littéraire et ses caractéristiques. Une autre difficulté persiste pourtant : la distance du temps. En effet, étant donné que les textes étudiés proviennent d'une époque fort lointaine, ils ne peuvent être compris qu'avec l'éclairage du contexte où ils furent écrits¹⁵¹. Il convient donc d'être toujours le plus précis possible lorsqu'il s'agit d'évoquer des faits de civilisation. Cela souligne toute l'importance de la notion de précadrage déjà croisée. Reste indéniablement la difficulté liée à la distance de la langue. M. Ko prône à nouveau le détail et la profondeur de l'explication du texte lors de sa traduction. Les notions bien acquises pourront être mobilisées par les élèves pour en déduire d'autres ensuite.

Pour pallier ces difficultés, M. Ko propose différentes méthodes à adopter au cours de latin. Elle affirme d'ailleurs que la lecture en langue étrangère n'est pas différente de celle du français¹⁵², constat qui la conduit à préconiser une lecture méthodique où l'on observera le

¹⁴⁹ KO, M., *Enseigner les langues anciennes*, Paris, Hachette Éducation, 2000 (coll. Didactiques), p. 38.

¹⁵⁰ *Ibid.*, pp. 40-42.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 45.

¹⁵² *Ibid.*, p. 50.

texte de manière générale afin d'en définir le genre littéraire. Une fois ce dernier dûment identifié, différentes pistes se proposent aux élèves : ainsi, si la lecture d'un récit incite à l'analyse de l'espace, du temps, des personnages, celle du texte poétique pousse au repérage de figures stylistiques et d'un certain rythme, par exemple.

Diverses méthodes sont possibles, si on désire faire lire et écrire les élèves au cours de latin. Nous avons trouvé tout un panel d'exemples et d'activités décrits et commentés dans l'ouvrage *Apprentissages et langues anciennes* coécrit par Y. Caron, B. Daunay, N. Denizot et S. Suffys. Cet ouvrage est particulièrement intéressant car il n'est ni un manuel, ni un recueil de techniques, il rassemble plutôt un certain nombre d'activités déjà testées auprès des élèves de collèges et de lycées en France. Même si ces pratiques ne sont pas destinées à être reprises en l'état, elles offrent une réflexion sur l'apprentissage des langues anciennes et une source d'inspiration pour les professeurs dans leur préparation de leçon. La première partie de cet ouvrage aligne quatre types de lecture applicable à tout texte latin.

Il est d'abord question, au chapitre 1, de lire les langues anciennes en français. Nous nous intéressons donc ici à ce type particulier de textes que sont les traductions qu'elles soient rédigées par des experts ou des élèves. N. Denizot affirme que lire des traductions françaises n'est pas forcément chose aisée étant donné que leur contenu peut également s'avérer obscur¹⁵³. Cela peut d'ailleurs davantage concerner les textes poétiques. Néanmoins, l'auteur conseille vivement de faire lire des traductions aux élèves car, d'une part, cela peut leur servir de médiation efficace pour une lecture du texte original et, d'autre part, lire des traductions apprend aux élèves à en écrire ensuite. En effet, leurs lectures vont modifier leurs représentations de la traduction souvent considérée linéaire et littérale, comme déjà évoqué précédemment. Partir de la traduction d'un élève peut être enrichissant lorsque ses condisciples sont amenés à l'observer et à la reformuler sans se servir du texte, ce qui incite ici les apprenants à se pencher sur le sens du texte et non pas sur la traduction mot à mot. Ensuite, les auteurs proposent de lire et comparer des traductions faites par des experts. Les élèves peuvent ainsi réaliser qu'il est possible de traduire un texte latin de manières très différentes tout en respectant le sens global.

¹⁵³ DAUNAY, B., SUFFYS, S., (dir.), *Apprentissages et langues anciennes. Collège et lycée*, Lille, CRDP du Nord Pas-de-Calais, 1997, p. 21.

Le chapitre 2 se tourne au contraire vers une lecture du texte original sans passer par sa traduction en classe mais sur base de traductions déjà existantes. La première activité consiste à devoir ponctuer un texte latin à l'aide de sa traduction déjà établie (par un spécialiste, par exemple). Les élèves sont dès lors amenés à lire l'ensemble du texte¹⁵⁴. Cet exercice a été conçu à partir d'un extrait de *La Guerre des Gaules* de J. César pour des élèves français de seconde, autrement dit pour la quatrième année en Belgique francophone. Ceux-ci ont la possibilité, grâce à la traduction française donnée en vis-à-vis, de s'inspirer de la ponctuation déjà attribuée dans la traduction. Cette activité peut concerner tous types de texte, mais nous pensons qu'en poésie la prudence doit être de mise, car la ponctuation poétique s'avère souvent particulière. La seconde activité aborde la lecture d'un texte dans son contexte, autrement dit en tenant compte de ce qui relève de la situation de production du texte, en ce compris l'époque, mais également les déterminations sociales et idéologiques de l'auteur. L'ouvrage propose de procéder en plusieurs étapes qui donneront lieu à une approche chaque fois plus précise du texte¹⁵⁵.

Le troisième chapitre vise à lire le texte littéraire simultanément en français et en latin. Il s'agit ici d'une lecture synoptique de plusieurs textes. Les auteurs ont imaginé mettre à la disposition de l'élève une série de textes en latin et en français et leur ont demandé de retrouver quelle traduction correspond à quel texte. Ils conseillent d'ailleurs d'exercer cette activité en petits groupes, vu la complexité de ce va-et-vient entre les textes. L'objectif est d'apprendre à lire plusieurs supports à la fois sans recourir au décodage systématique de chaque mot.

Le dernier chapitre consacré à la lecture privilégie la lecture de textes plus longs. Selon les auteurs, chaque activité déjà présentée vise à entraîner la capacité de élèves à lire des textes d'une certaine ampleur sans devoir en retirer des extraits¹⁵⁶. Alors que l'ouvrage prend l'exemple de l'affaire Catilina pour objet d'une première activité, il poursuit avec la découverte des fables d'Hygin, œuvre poétique ! Le but est donc d'aborder une œuvre intégrale et de découvrir par ce biais l'œuvre du fabuliste. Pour ce faire, dans un premier temps, l'enseignant travaille, quatre documents où se côtoient : la reproduction de quelques extraits du

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 31.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 37.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 63.

paratexte, le sommaire de l'ouvrage et quelques informations sur la personne d'Hygin. Les élèves sont individuellement amenés à analyser leur contenu avant de procéder, par groupes, à une mise en commun. La suite du travail consiste à lire la préface du recueil et à en traduire quelques extraits en petits groupes. Ces lectures guidées par le professeur permettent à l'élève de détecter la logique de construction du texte et de se forger ainsi des repères pour aborder plus facilement les textes suivants. Le but est de montrer qu'une lecture s'approfondit au fur et à mesure qu'on lit, non pas de manière linéaire, mais en réseau complexe¹⁵⁷. À chaque lecture le texte s'enrichit de sens. Chaque question posée à la classe obligera les élèves à considérer le texte sous un point de vue différent. Même si cette activité vise particulièrement la troisième année, rien n'empêche l'enseignant de procéder de manière semblable avec un autre auteur, poète ou non, au degré supérieur.

b. Écrire

La compétence écrire n'est pas la première à laquelle doit s'intéresser l'enseignement en langues anciennes étant donné que l'exercice de thème est depuis longtemps proscrit par les programmes. S'il ne s'agit donc pas d'écrire en langue latine, certains exercices peuvent néanmoins entraîner les élèves à l'écriture.

Pour ce faire, Y. Caron prône une pédagogie de la lacune, énigme fondée sur l'absence de désinences, de mots, des passages entiers, dans le texte latin ou bien dans sa traduction. Le principe de l'énigme est très motivant car les élèves vont vouloir chercher à la comprendre et à la résoudre. La logique, la cohérence et le sens global du texte ont ainsi l'occasion d'être soulignés. Mis à part la motivation créée par l'énigme, cet exercice permet également d'accorder de l'importance à tous les éléments porteurs d'indices fournis avec le texte. Plusieurs activités permettent l'organisation de cette pédagogie.

La première consiste à formuler des hypothèses de sens face à une lacune présente au milieu d'un extrait de texte latin¹⁵⁸. D'abord donné sans plus d'informations, le texte est distribué à la classe. Ils sont invités à combler la lacune pour obtenir une traduction française

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 88.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 105.

complète. Suite à cela, ils confrontent leurs propositions au passage latin. Plusieurs moments successifs de « négociation de sens » sont ainsi entrecoupés de moments de lecture. Il est également possible de proposer aux élèves un texte et sa traduction où figure un passage manquant que les élèves sont invités à compléter sans recourir à la traduction. La première activité porte sur une lacune dans le texte ancien, la deuxième sur une lacune dans la traduction et la troisième mélange les deux approches. En effet, le document distribué pour l'occasion aux élèves est un extrait traduit dans lequel on insère un passage en latin correspondant à la lacune du texte français. La tâche consiste non pas à traduire l'extrait latin, mais d'imaginer un passage en français qui serait cohérent du point de vue du sens avec le reste de la traduction et qui serait adéquat par rapport aux mots repérés en latin. Les élèves sont amenés à exécuter cette tâche en s'appuyant sur des indices glanés autant en latin que dans le reste du texte français. Ces démarches poursuivent un même but : faire prendre conscience aux élèves de la nécessité d'appuyer une recherche du sens sur des éléments lexicaux, grammaticaux et de civilisation¹⁵⁹.

Intitulé *Écrire pour comprendre*, le chapitre suivant s'articule autour de quatre activités. La première promeut l'entrée dans un texte complexe au gré d'hypothèses de sens successives, ce qui l'élève au rang de commentateur et d'interprète des textes anciens¹⁶⁰. À cette fin, l'auteur suggère de demander plusieurs fois à l'élève de formuler des hypothèses de sens à l'aide de différents matériaux comme le contexte, le paratexte ou encore le cotexte. La deuxième activité, quant à elle, est plutôt un travail de recontextualisation qui amène l'élève à rédiger lui-même le paratexte pour rendre plus visibles les liens de sens¹⁶¹. Ce faisant, l'apprenant échange le paratexte original avec son appropriation personnelle. Axée sur la documentation, l'avant-dernière activité appelle l'apprenant à rédiger un compte rendu de tout ce qu'il a lu et entendu à propos d'un texte, d'un thème. Enfin, la dernière activité, basée sur l'étude d'un texte philosophique, amène les élèves à produire une réflexion philosophique après avoir lu différents textes de même nature. Il s'agit ici d'apprendre à formuler sa pensée¹⁶² et ce type d'activité peut parfaitement se développer autour des textes de Lucrèce, par exemple, pour retrouver notre matière poétique.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 123.

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 125.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 130.

¹⁶² *Ibid.*

Les propositions didactiques alignées par les auteurs de *Apprentissages et langues anciennes* mettent en avant deux pratiques de l'écriture : écrire dans le texte, autrement dit résoudre des énigmes dues à des passages manquants du texte latin ou de sa traduction, et écrire pour comprendre, c'est-à-dire écrire à partir d'hypothèses, de commentaires, du texte, du paratexte et d'autres documents. Ces types d'activité regroupent selon deux formes d'écriture clairement identifiées, à savoir la traduction et le commentaire. La première, comme nous l'avons déjà évoqué, doit être distinguée du concept de lecture. Ici en plus de lire un texte, on l'analyse scrupuleusement en vue de le traduire. Nous ne sommes dès lors pas au niveau d'une lecture globale, mais plus locale de chaque élément syntaxique. Alors que l'élève ne se sent pas « lecteur » en cours de latin, il considère souvent que le vrai exercice commence quand il peut écrire sur le texte pour en soutirer du sens¹⁶³. Écrire sur le texte signifie parfois le mettre en couleurs lors de son analyse, repérer des mots de vocabulaire... Lorsque le professeur veut mêler lectures globale et locale, il lui suffit d'opter pour l'exercice de version. En effet, celui-ci conduit l'élève à traduire l'ensemble d'un extrait fourni en tenant compte de sa mise en contexte et de ce qu'il sait déjà de l'auteur ou des faits racontés, le tout avec l'objectif de révéler le véritable sens du texte, sans se contenter d'une lecture linéaire, aussi scrupuleuse soit-elle. L'exercice de commentaire est également une des compétences prescrites par les différents programmes. Il est donc indispensable à la formation du latiniste. L'avantage de ce type d'exercice est qu'il peut aisément adopter diverses formes. Nous pouvons ainsi faire des comparaisons d'un texte avec d'autres textes, avec des représentations iconographiques, des films, mais également réfléchir sur la construction du texte, son articulation avec le fond, etc. Nous aurons donc tendance à rapprocher l'écriture dans le texte de l'exercice de traduction, même si celle-ci s'en différencie quelque peu en voulant tenir un maximum compte du contexte de l'œuvre et ne pas limiter à un déchiffrement linéaire. L'écriture pour comprendre sera davantage comparée à l'exercice de commentaire. Soulignons néanmoins que chaque exercice d'écriture sera postérieur à une lecture. Dans tous les cas, il faut d'abord lire le texte, latin ou français, pour pouvoir le traduire ou le commenter.

¹⁶³ AUGÉ, D., *op cit.*, p. 160.

c. Conclusion

La première compétence indispensable au cours de latin, comme pour celui de français, est la lecture. Alors que l'élève ne se sent que très peu lecteur en latin, cette compétence est à exploiter sans cesse. S'il faut inciter les élèves à lire, ce qui ne signifie pas nécessairement traduire le texte. En effet, les didacticiens promeuvent un certain précadre au texte afin de se lier connaissance avec l'auteur, son époque ou d'autres informations utiles pour laisser l'élève se connecter avec une traduction privée de tout encadrement et, dès lors, très éloignée du sens que l'auteur a voulu y injecter. La traduction, même si elle s'avère importante, n'est pas indispensable à la compréhension du texte. Lorsque l'élève lit, son but est de comprendre le texte littéraire que ce soit par la traduction ou non. Par contre, lorsque l'élève rédigera un commentaire, il s'adonnera à l'interprétation.

M. Ko insiste sur le choix des textes à exploiter en classe. Ceux-ci seront impérativement authentiques, fondateurs, les plus « beaux » possible et de préférence renommés et imités. Les textes doivent également être adéquats en fonction de l'intérêt, du niveau et de l'âge des élèves. Ce tri est rendu délicat par la prise en compte de certaines difficultés comme le caractère littéraire du texte, sa distance dans le temps et l'écart de la langue. Pour les surmonter, certains proposent de lire les langues anciennes en français, de lire sans traduire, de lire simultanément en français et en latin ainsi que de lire des textes longs. Sans se limiter à celle-ci, nous pensons que ces méthodes méritent d'être appliquées car elles permettent de varier les procédés.

Ces différentes lectures peuvent constituer autant de préliminaires à des travaux d'écriture comme ceux qui consistent à compléter en français des « trous » introduits dans le texte latin ou dans sa traduction française. Ensuite, les auteurs se penchent sur la compréhension en tant que telle et proposent des activités basées sur la formulation d'hypothèses de sens, de commentaires, de paratextes mais aussi sur le travail de recherche et la construction de la pensée.

Les types d'approche le plus souvent rencontrés reposent essentiellement sur le choix d'un texte, d'un auteur ou d'un thème. En effet, la plupart du temps les didacticiens suggèrent d'aborder une certaine œuvre ou un certain auteur. L'approche thématique trouve également sa place par le truchement des textes à teneur philosophique, par exemple. Ce qui nous

permet de relever que nombre d'ouvrages sont structurés selon les compétences à exercer. Cela aurait pu marquer les manuels et les professeurs interrogés, mais n'avait pas encore transparu jusqu'alors. Tandis que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture peuvent apparemment être théorisés séparément, il semble que les deux compétences se mêlent sans cesse dans la pratique et rend difficile une quelconque distinction.

3. L'enseignement de la poésie préconisé par les didacticiens : conclusion

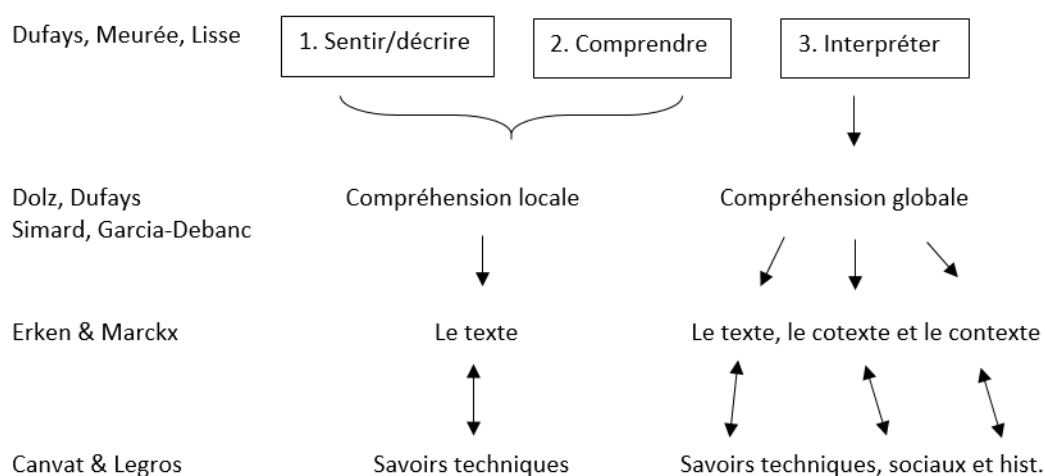
Selon les spécialistes convoqués, les compétences lire et écrire sont primordiales dans les deux disciplines qui nous occupent. Cependant, les ouvrages didactiques pour le cours de français font davantage de distinction entre les différents genres littéraires que ceux dédiés à l'enseignement du latin. Les théories en faveur du cours de latin affichent une portée plus générale et proposent des réflexions sur la lecture et l'écriture de textes littéraires, tandis que celles qui concernent le français sont ciblées sur l'enseignement de la poésie. Cette différence n'a cependant pas gêné notre recherche dans la mesure où, si une proposition est valable pour n'importe quel texte littéraire, elle l'est également pour le texte poétique.

Remarquons tout de même que cette divergence entre les disciplines n'est pas anodine et qu'elle confirme nos précédentes observations. En effet, l'analyse des manuels et des entretiens de professeurs a dévoilé une nette différence dans les types de méthodes utilisées : au cours de français, elles sont plutôt centrées sur le genre poétique et sur l'époque que le texte représente, tandis qu'en latin, elles sont davantage centrées sur un thème ou un auteur particulier. On constate que le but du cours de latin n'est pas d'aborder un ensemble de genres littéraires ou de courants, mais bien d'étudier certains thèmes. Nous l'avons constaté à la lecture des programmes qui listent une série de thèmes à exploiter sur le degré. Le programme de français ne prescrit, à aucun moment, de liste comparable ; il exige plutôt d'étudier certaines formes littéraires (poésie, théâtre, roman...), certaines époques et certains courants. À partir du moment où les programmes ont une vision différente des deux disciplines, il paraît logique que, comme les pratiques, ce que contiennent les manuels diffère. Rien n'empêche cependant les professeurs de développer une approche thématique en français, si celle-ci respecte le prescrit du programme. Il en va de même en latin où l'on peut

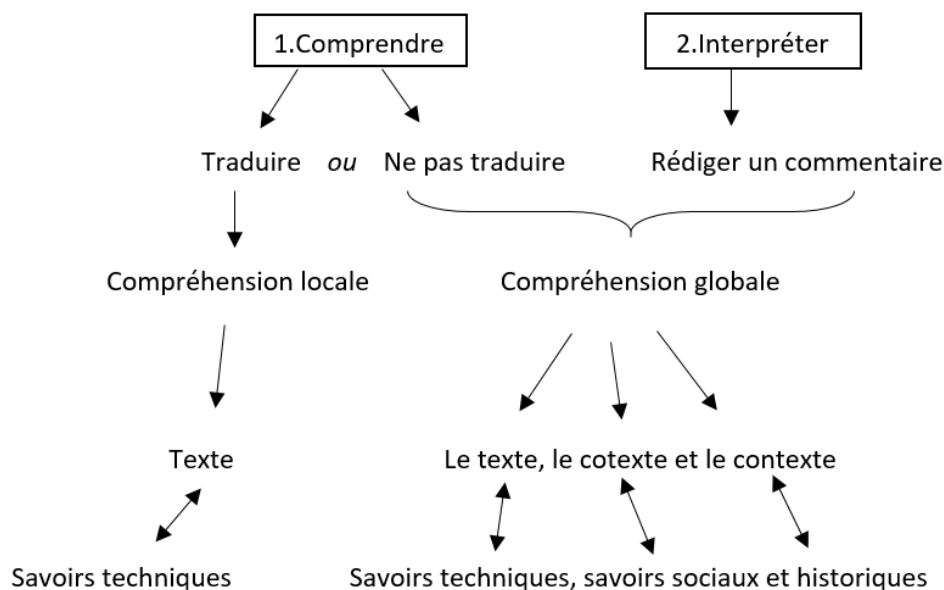
élaborer un parcours complet sur la poésie et ses variantes épique, lyrique... en fonction des époques où s'inscrivent les textes.

Au-delà de cette distinction, plusieurs convergences se manifestent. La lecture littéraire implique, dans les deux cas, une étape de compréhension et d'interprétation, comme une articulation entre les compréhensions locale et globale du texte. Les didacticiens s'accordent pour dire que comprendre un texte en profondeur implique un certain précadrage. Celui-ci peut bien porter sur des savoirs techniques, sociaux et historiques, en français comme en latin. De chaque côté, les spécialistes décrivent une analyse purement technique et locale du texte pour encourager les enseignants à sensibiliser leurs élèves au contexte dans lequel a été produite l'œuvre littéraire.

Alors qu'en français ce précadrage concerne surtout l'étape d'interprétation, postérieure à celles de description et de compréhension, les didacticiens des langues anciennes promeuvent une compréhension globale dès l'exercice de compréhension. En privilégiant de temps en temps la compréhension d'un texte latin sans le traduire, le professeur demande à l'élève de prendre en compte toutes les autres informations qui pourraient lui servir d'indices, comme le texte ou le cotexte, le paratexte et le contexte. Afin de récapituler, il semble nécessaire de partir du schéma que mis au point pour le cours de français :



Nous constatons que les étapes de description et de compréhension se distinguent de l'exercice d'interprétation qui apparaît comme l'étape finale. Imaginons à présent un schéma pour le cours de latin construit à partir de nos différentes lectures :



On le voit, une grande spécificité apparaît par rapport au cours de français : l'exercice de traduction. Lorsqu'un élève se penche pour la première fois sur un texte, deux options s'offrent à lui : traduire son extrait ou essayer de le comprendre de manière globale sans passer par la traduction. S'il est amené à se focaliser sur la première possibilité, la compréhension sera uniquement locale, centrée sur le texte et ses connaissances techniques en matière de traduction. Cette pratique risque, comme nous l'avons déjà souligné, de guider l'élève à tout traiter sur le modèle de la traduction « mot à mot » sans tenir compte du contexte. Les pratiques généralement observées chez les enseignants consistent à traduire le texte « simplement » dans un premier temps, pour pouvoir le comprendre ensuite lors de l'élaboration du commentaire. Lors de cette dernière étape, le contexte sera utilisé au bénéfice d'une compréhension globale. Deux opportunités s'offrent alors au latiniste : soit distinguer le temps de la traduction (compréhension locale) de celui de la rédaction du commentaire de texte (compréhension globale), soit mêler sans cesse le fond et la forme du texte en faisant lire dans un premier temps sans traduire, puis en traduisant tout en commentant. Commenter le texte avant de le traduire n'exclut cependant pas de le traduire dans un second temps pour pouvoir l'analyser en profondeur.

Une autre distinction est observable entre ces deux domaines. Étant donné que le professeur de latin ne peut faire écrire en langue ancienne, l'écriture poétique en latin sera limitée à la traduction de textes poétiques ou éventuellement à l'écriture de la suite d'une

œuvre, mais dans sa traduction française. L'écriture de poèmes et, avec elle, les jeux poétiques sont dès lors des pratiques davantage réservées au cours de français.

Chapitre V : Quelle place à l'interdisciplinarité entre langues anciennes et langues vivantes ? Le cas du français et du latin

Nos différentes analyses ont permis d'identifier certaines spécificités de l'enseignement du français et du latin dans l'enseignement secondaire organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il s'agit à présent d'observer dans quelle mesure ces disciplines peuvent être combinées au plan interdisciplinaire. Puisque les programmes invitent le latin à se mettre au service du français¹⁶⁴, nous verrons dès lors s'il occupe une place au cours de français. De même, dans l'autre sens, nous examinerons de quelle manière les professeurs et les manuels de latin tiennent compte de ce qui se fait chez leurs collègues romanistes.

Pour ce faire, nous reprendrons les différents manuels déjà présentés pour évaluer la place qu'ils confèrent à l'interdisciplinarité latin-français. Nous ferons de même avec les témoignages des enseignants à propos des liens établis avec l'autre discipline, non seulement en ce qui concerne l'étude de la poésie, mais aussi à un niveau plus global.

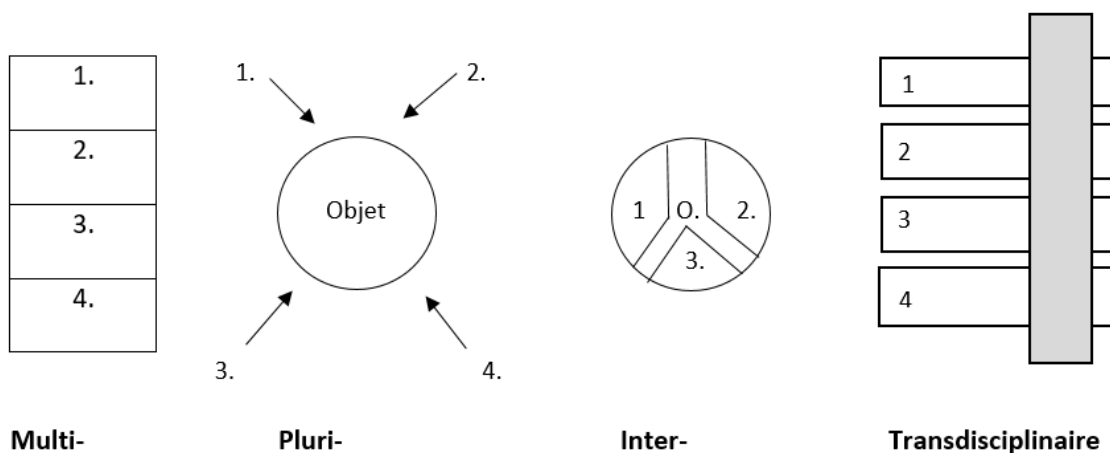
Il semble avant tout nécessaire de clarifier la notion d'interdisciplinarité couramment confondue avec celles de multidisciplinarité, de pluridisciplinarité et de transdisciplinarité. Voici comment Philippe Parmentier et Christian Delory, psychopédagogues et formateurs d'enseignants à l'UCL proposent de les distinguer¹⁶⁵ :

- la **multidisciplinarité** correspond à une juxtaposition pure et simple des disciplines sans aucun souci pour chacune des objets étudiés par d'autres ;
- la **pluridisciplinarité** a pour objectif d'approcher un même objet par le biais de plusieurs disciplines différentes ;
- la **transdisciplinarité** a pour objectif de mettre en évidence les démarches mentales, procédurales communes à plusieurs disciplines et les concepts correspondants ;
- l'**interdisciplinarité** a pour objectif (et de mettre en évidence) les liens qui existent entre les disciplines lorsqu'elles se penchent sur un même objet.

¹⁶⁴ Frédéric Dewez, conseiller pédagogique responsable du secteur Langues anciennes du SeGEC, affirme que le latin doit être au service du français, peu importe le degré concerné (DEWEZ, Fr., entretien du 23/02/2017).

¹⁶⁵ Cours LAGRE2220 – *Didactique générale et formation à l'interdisciplinarité*, Louvain-la-Neuve, année scolaire 2016-2017.

Pour compléter ces définitions, Ph. Parmentier et Chr. Delory proposent la schématisation suivante :



Dans ce chapitre, c'est l'interdisciplinarité qui nous retiendra, c'est-à-dire les liens qui peuvent être établis entre cours de français et de latin à propos de la poésie. Notre but ne sera pas, comme dans les chapitres précédents, d'analyser scrupuleusement d'autres manuels mais bien de reprendre les éléments relevés et d'en faire une synthèse centrée alimentée par le recours à l'interdisciplinarité. Cette synthèse s'enrichira ensuite grâce aux interviews de professeurs interrogés sur la question.

1. Au cœur des manuels

Commençons tout d'abord par l'analyse des manuels de français quant à l'interdisciplinarité qu'on y trouve avec le cours de latin. Nous poursuivrons ensuite avec l'observation des manuels de latin et leurs références éventuelles à la littérature française.

a. Les manuels de français

Seuls deux des cinq ouvrages relatifs au cours de français présentés au chapitre II, font référence à des textes antiques : *Récit & Poésie 3^e/4^e* et *Récit & Poésie 5^e/6^e*. Le premier introduit des références antiques dans son chapitre 3, à l'occasion d'une question de synthèse :

En enquêtant sur la poésie amoureuse à travers les âges, depuis les poètes latins (CATULLE, OVIDE, PROPERCE...), les troubadours, DANTE (Vita Nuova) [...], interrogez-vous sur les relations privilégiées de l'amour et de la poésie. Comment expliquez-vous cette solidarité de l'écriture en vers et du sentiment amoureux¹⁶⁶ ?

Cette question invite les élèves à remonter aux origines antiques de la poésie pour nouer, ensuite, des liens avec les époques suivantes. Ce chapitre met la poésie latine au service de la compréhension des œuvres romantiques. Phénomène qui s'observe notamment au moment d'aborder « La mort du loup » d'Alfred de Vigny, poète qui fait référence à Romulus et Rémus ainsi qu'au stoïcisme, philosophie souvent abordée dans le cadre du cours de latin. Pour comprendre ce texte en profondeur, il convient de se pencher sur ces personnages et cette philosophie. Le cours de langues anciennes permet donc d'apporter ici des précisions sur le fond de l'œuvre.

Au 3^e degré, c'est aussi dans le cadre d'un chapitre sur l'histoire de la littérature que le manuel propose de mobiliser des savoirs issus de la littérature latine, en l'occurrence à propos du mythe de Dédale et Icare¹⁶⁷. En l'espèce, les élèves sont invités à répondre à plusieurs questions sur l'exploitation du mythe par des auteurs français comme Pierre de Ronsard ou Nicolas Boileau. Pour les y aider, le manuel met à leur disposition la traduction de la version originale de l'histoire fournie par Ovide, établissant ainsi un lien direct avec le cours de latin. Le texte antique est dès lors proposé comme pierre de touche pour étudier la réception d'un mythe à travers les époques.

b. Les manuels de latin

Selon nos observations, les manuels de latin font davantage de liens avec le cours de français. En effet, sur les cinq manuels analysés, quatre intègrent des références à la littérature française. Au 2^e degré, *Lucerna* consacre systématiquement des notices à des textes français, des traductions de la Bible à Raymond Queneau¹⁶⁸. Si les auteurs privilégient ce type d'actualisation, c'est pour démontrer que Rome avec sa culture et sa langue « n'a pas dit son dernier mot ». Pareil éclairage permet de mieux souligner l'actualité des sujets rencontrés.

¹⁶⁶ DUFAYS, J.-L. et ROSIER, J.-M. (dir.), *Récit & Poésie – Manuel - Français 3^e /4^e secondaire*, op cit., p. 230.

¹⁶⁷ DUFAYS, J.-L. et ROSIER, J.-M. (dir.), *Récit & Poésie – Manuel - Français 5^e/6^e secondaire*, op cit., p. 246-247.

¹⁶⁸ DUROISIN, P., GEHU, A., *Lucerna. Latin : quatrième année*, op cit., p. 3.

Au 3^e degré, *Lumina* suit la même logique, en accolant une actualisation française aux textes antiques. La poésie de Catulle permet d'aborder Joachim du Bellay, Tibulle de s'intéresser à André Maurois, et Horace de se pencher sur Alfred de Musset. Le manuel propose encore diverses tâches de comparaison entre textes latins et français.

Dans la collection parue chez Hachette, les manuels *Latin première* et *Latin terminale* consacrent systématiquement, en fin de chapitre, quelques pages à des textes littéraires français qui exploitent le sujet étudié. Chaque thème est alors illustré par un ou plusieurs auteurs français. Ainsi, le thème de l'exil et du pays natal (chapitre 7) renvoie à Charles d'Orléans, Joachim du Bellay et Victor Hugo¹⁶⁹. Les textes français sont accompagnés de questions et soulignent la comparaison possible avec le texte latin étudié. Dans *Latin terminale*, les auteurs procèdent de la même manière que dans *Latin première*, mais de manière moins systématique. Un parallèle avec d'autres textes est toujours effectué, mais ceux-ci ne sont pas toujours issus de la littérature française : on y trouve ainsi des textes grecs (comme l'*Odyssée* d'Homère) ou d'autres sources latines.

c. Conclusion

Notre échantillon de manuels permet de constater que les deux disciplines ici analysées sont utiles l'une à l'autre. En français, les textes antiques trouvent essentiellement leur place dans le cours d'histoire littéraire, particulièrement lorsqu'il est question d'auteurs qui se sont inspirés de textes anciens. C'est le cas des poètes romantiques, comme nous avons pu l'observer, mais aussi bien d'autres auteurs et courants littéraires. Dans la même perspective, le manuel *Récit & Poésie* invite les élèves à étudier l'évolution d'un thème ou d'un mythe dans la littérature française. Les manuels montrent donc que les textes antiques apportent des informations importantes sur le contenu d'œuvres littéraires françaises. Les textes latins apparaissent ainsi comme un « cotexte » intéressant à faire lire aux élèves, qui permet une compréhension plus profonde de certains textes français.

Quant aux manuels de latin, ils recourent de manière fréquente à la littérature française, utilisées principalement pour montrer l'actualité des sujets traités. Alors que les manuels de français mobilisent les textes latins pour retourner aux sources d'inspiration de certains

¹⁶⁹ KO, M., BOEHRER, P., DEBLEDS, E., DELMAS-MASSOULINE, M.-Fr., *Latin première, op cit.*, pp. 100-101.

auteurs, les manuels de latin effectuent le trajet inverse : ils utilisent les textes français pour souligner l'intérêt et l'actualité du sujet abordé.

2. Les pratiques enseignantes

Chacun des enseignants interrogés nous a confié son rapport à l'interdisciplinarité, qu'il exerce ou non dans les deux disciplines¹⁷⁰. Commençons par observer ce que les enseignants de français disent de leur rapport au latin. Nous poursuivrons avec les témoignages des professeurs de latin.

a. En classe de français

Le premier professeur interrogé, Michel, n'aborde pas de textes antiques dans son cours de poésie française, mais veille cependant à être en accord avec les cours de latin et d'histoire¹⁷¹. Quand il décide d'aborder Molière, il demande à ses collègues latinistes s'ils ont étudié Ésope, par exemple. Il noue donc des liens lorsque le cours le permet. En 5^e année, ceux-ci sont parfois jetés en direction de *l'Art d'aimer* d'Ovide, mais uniquement de manière orale. Michel tient également compte de son groupe classe et privilégie ainsi les interactions avec des latinistes.

En 4^e année, Cécile, aborde brièvement le théâtre de l'Antiquité et lit à cette occasion un extrait de traduction¹⁷². Les autres liens qu'elle tisse avec le cours de latin concernent les figures de style ou l'étymologie, mais également l'histoire de la langue, au moment d'expliquer la notion de déclinaison aux non-latinistes. En 6^e année, elle n'aborde que peu de poésie et n'a donc pas l'occasion d'opérer des rapprochements entre son cours et la poésie latine¹⁷³. Cependant, ses élèves sont allés voir une pièce de Sophocle, ce qui a nécessité la lecture d'extraits de ce tragique grec avant la représentation. De même, Cécile lance des ponts vers le latin lors de son parcours sur l'éloquence.

¹⁷⁰ Cf. Annexes n. 1 à 12.

¹⁷¹ Cf. Annexe n. 1.

¹⁷² Cf. Annexe n. 4.

¹⁷³ Cf. Annexe n. 6.

Enfin, Dominique, également professeure de latin, nous confie qu'elle tente d'établir un maximum de rapports entre les deux disciplines. Par exemple, quand elle aborde *l'Ode à Cassandre* ou *Le Lac* Lamartine, elle fait référence à l'épicurisme ou au stoïcisme, à travers Horace notamment¹⁷⁴. À l'instar de Cécile, Dominique tresse des liens avec le latin au moment d'étudier les figures de styles car les latinistes en connaissent déjà quelques-unes. Il est également important, selon elle, d'expliquer l'origine de certains mythes, de tel courant philosophique croisés dans les textes. Elle explique donc qui est Ulysse quand elle lit Joachim du Bellay, par exemple. Cependant, elle concède ne pas toujours procéder de la sorte, car elle ne souhaite pas que les deux cours se confondent. Certains élèves n'ont pas choisi le latin dans leur formation et n'ont donc pas envie d'un cours de français trop orienté vers la langue ancienne. Enseignant dans les deux disciplines, Dominique tient davantage compte du cours de français en tant que professeure de latin que l'inverse. Observons dès lors les rapports qu'entretiennent les professeurs de latin avec le cours de français.

b. En classe de latin

En 4^e année, Éléonore tente de jeter des ponts vers la littérature française. Par exemple, elle a déjà étudié un texte de Corneille alors qu'elle abordait le mythe de Dédale et Icare avec ses élèves¹⁷⁵. Elle affirme que le latin est au service du français et le souligne dès qu'elle en a l'occasion. Même si la collaboration avec les professeurs de français n'est pas toujours directe, elle crée des parallèles avec la littérature française, avec les figures de style en poésie, mais également avec des compétences telles que résumer, comparer, critiquer... qui sont aussi utiles en français.

En 5^e année, Catherine utilise des textes littéraires français lorsqu'elle traite la poésie lyrique¹⁷⁶. Elle lit ainsi Properce en comparaison avec Prévert ou Ronsard. Les élèves sont invités à comparer ce qu'ont écrit les poètes et la manière dont ils s'y sont pris. Elle se plait également à comparer un poème de Catulle avec la chanson « Bancs publics » de Georges Brassens pour demander ensuite aux élèves un travail de comparaison avec une chanson de leur choix. Elle ne néglige pas le cours de français car elle part de ce que les élèves connaissent

¹⁷⁴ Cf. Annexe n. 5.

¹⁷⁵ Cf. Annexe n. 7.

¹⁷⁶ Cf. Annexe n. 8.

déjà en matière de figures de style, par exemple. À d'autres moments, sa préparation s'inspire directement du cours de français. Tel est le cas de son parcours sur le conte de Psyché en 4^e connecté avec la théorie développée au cours de français sur la différence entre conte et mythe.

En dernière année, Albert réserve une place substantielle aux compétences exercées au cours de français¹⁷⁷. Il travaille en complémentarité avec ses collègues dans tout ce qui touche la structuration du raisonnement et de la pensée. Les élèves sont ainsi amenés à produire des raisonnements construits, cohérents et pertinents. Pour les y aider, Albert leur présente notamment des grilles de lecture empruntées à la narratologie française (Ricardou, Barthes, Girard...). Nous constatons que l'interdisciplinarité se manifeste ici essentiellement sur le plan des compétences et moins du point de vue des thèmes. Cet enseignant ne tient pas forcément compte de ce qui se fait dans les autres cours pour choisir ses sujets. Cependant, il enrichit parfois son parcours sur la philosophie épicurienne en invitant ses élèves à comparer des textes français avec l'œuvre d'Horace et son *Carpe diem*. Il saisit aussi l'occasion pour aborder des auteurs du XIX^e siècle qui ont transposé les œuvres d'Horace, comme José-Maria de Heredia ou Gérard de Nerval.

Dominique, quant à elle, s'appuie fréquemment sur la littérature française dans son cours de latin. Chaque fois que c'est possible, elle essaie de trouver des traductions en vers d'Ovide et montre ainsi l'attachement de certains auteurs français à la tradition latine¹⁷⁸. Hormis les traductions, elle aborde des textes littéraires français en abordant la métamorphose du loup-garou en 4^e. Elle cherche donc à éclairer au maximum les textes latins par des textes plus contemporains, par exemple, en invitant ses élèves à comparer la *catabase* de Virgile et la descente d'Étienne Lantier dans la mine, tel que le décrit le *Germinal* d'Émile Zola (en 5^e année). À l'instar d'Albert, elle fait également écho à des textes littéraires français lorsqu'elle étudie le *Carpe diem* d'Horace en dernière année¹⁷⁹.

¹⁷⁷ Cf. Annexe n. 9.

¹⁷⁸ Cf. Annexe n. 10.

¹⁷⁹ Cf. Annexe n. 12.

c. Conclusion

Les enseignants sondés n'accordent pas tous la même importance à l'interdisciplinarité latin-français. Cependant, d'une manière ou d'une autre, ils conçoivent les deux disciplines comme complémentaires. En français, les professeurs font le plus souvent appel aux élèves latinistes lorsqu'il s'agit d'étudier des figures de style qu'ils ont déjà abordées. Même si les textes poétiques antiques ne sont que rarement exploités au cours de français, des liens entre les disciplines sont tissés à travers différents sujets, qu'ils soient mythologiques, philosophiques, etc.

En retour, au cours de latin, les références textuelles françaises ne manquent pas. Chaque professeur que nous avons rencontré actualise les textes latins à l'aide de littérature française. Les figures de style font à nouveau office de ponts entre les deux matières et la transdisciplinarité de certains types de compétences (telles que la description, la comparaison, l'argumentation, etc.) est particulièrement mise en évidence. De même que les programmes soulignent l'utilité du cours de latin pour l'étude du français, les professeurs de latin ont tendance à mettre des théories abordées au cours de français au service de l'analyse des textes latins. On relèvera par exemple l'étude de la différence entre le mythe et le conte ainsi que les différentes grilles de lecture empruntées aux narratologues français.

3. Quelle place réserver à l'interdisciplinarité ? Conclusion

En conclusion, il apparaît clairement que les professeurs sollicités, à l'instar des auteurs de manuels, veillent généralement à tisser des liens entre les cours de latin et de français. Cela nous permet de dire que les deux disciplines s'appuient l'une sur l'autre. Le cours de français viendra puiser dans les ressources latines lorsqu'il faudra analyser un texte inspiré d'un mythe, d'une certaine philosophie ou d'une œuvre latine. Le texte latin fait donc parfois partie du précadre qui permet aux élèves d'étayer leurs hypothèses quand ils lisent une première fois un document¹⁸⁰. Cela vaut particulièrement pour la poésie, surtout lorsqu'on étudie les nombreux courants littéraires qui font référence aux textes et mythes de l'Antiquité, mais également pour tout autre texte littéraire.

¹⁸⁰ Cf. Chapitre IV.

Selon que la matière de latin précède ou non celle de français, ce sera soit l'enseignant de français qui fera appel aux latinistes, soit le professeur de latin qui fera référence au cours de français. Nous avons aussi remarqué que les élèves lisent davantage de textes littéraires français en cours de latin que l'inverse. Ceci peut s'expliquer par la barrière de la langue, mais pas uniquement. En effet, lorsqu'on fait lire des extraits d'œuvres latines en traduction, le problème de la langue ne se pose plus, mais un autre surgit : il est plus évident de renvoyer à un cours suivi par toute la classe plutôt qu'avec une matière à option. Quand on fait référence au cours de français, cela parle à tous les élèves, mais ce n'est pas le cas du cours de latin, qu'une partie de la classe est susceptible de ne pas avoir suivi.

Il semble que, si l'on veut respecter les programmes de latin qui exigent une actualisation du sujet travaillé, la littérature française aura totalement sa place au cours de latin. Même si l'actualisation peut s'effectuer notamment à travers l'analyse de représentations picturales, faire lire des textes littéraires permet de varier les approches. Les programmes de français, quant à eux, n'encouragent pas spécialement les professeurs à tisser des liens avec des œuvres latines : étudier les sources d'inspiration d'un auteur ou l'origine d'un mythe est certes bienvenu, mais ne fait l'objet d'une prescription.

Chapitre VI : Prolongements didactiques

Même si l'enseignement de la poésie diffère quelque peu d'une discipline à l'autre, il est apparu que l'interdisciplinarité existe aussi bien en français qu'en latin. Les professeurs interrogés ainsi que les manuels radiocopiés ont révélé la complémentarité des deux disciplines. Dès lors, nous avons souhaité expérimenter nous-même une séquence interdisciplinaire lors d'un stage.

1. Une séquence interdisciplinaire au cours de français : le récit d'une expérience

La séquence de cours décrite ci-après eut lieu au cours de français lors d'un stage effectué en mars 2017 dans une école de la région namuroise, l'Institut Saint-Berthuin à Malonne, dans deux classes de 6^e année. Le cours a donc été donné à deux reprises dans deux classes différentes pour un total de 12 séances de 45 minutes (6 séances par classe). La classe était disposée sous forme de « U » et n'était pas munie de tableau noir. Le seul outil disponible était un écran blanc et un rétroprojecteur, notre intervention s'est donc essentiellement construite autour d'un PowerPoint¹⁸¹. En accord avec le maître de stage, nous avons comme projet d'élaborer une séquence en français à partir d'un texte latin traduit et d'ainsi en étudier la réception à travers les époques. Cette séquence de 5 heures réparties en 6 séances devait nous permettre d'aborder différents genres littéraires et leurs caractéristiques. À cette fin, nous avons choisi de partir du poème d'Horace (*Ode*, I, 11) traitant du fameux *carpe diem*.

Ces prémisses posées, chaque séance de cours sera maintenant décrite pour mieux dégager le volet méthodologique de notre préparation. Précisons que, dans cette école, une séance de cours dure 45 minutes au lieu de 50.

❖ Séance 1

Étant donné que le projet s'est déroulé lors d'un stage, la première heure s'est centrée sur une présentation personnelle et une projection du cours qui allait nous occuper pendant

¹⁸¹ cf. Annexe n. 13.

6 séances. Nous avons annoncé ici notre projet d'étudier l'évolution d'un thème antique à travers des époques et des courants littéraires différents.

Notre leçon s'est ouverte sur un *brainstorming* autour des mots *carpe diem*. Le PowerPoint nous a facilité l'enregistrement des différentes réponses d'élèves¹⁸². Étonnamment, d'une classe à l'autre, les réactions ont été totalement différentes. Le premier groupe a eu besoin de quelques minutes pour réfléchir là où le second a directement exprimé beaucoup d'idées. Sans en dire davantage, nous avons demandé aux élèves : « Selon vous, d'où provient cette maxime et que signifie-t-elle ? ». La réponse à cette double question a été fournie via le visionnage d'une séquence du film *Le Cercle des poètes disparus* de Peter Weir, sorti en 1989, où le professeur Keating explique d'où vient l'expression étudiée et ce qu'elle signifie. Nous avons ensuite demandé aux élèves de relever ce qui était dit du *carpe diem* dans cet extrait avant de projeter une mise en commun des réponses au tableau. Un petit dossier reprenant certaines diapositives en guise de synthèse a ensuite été distribué¹⁸³.

Puis, nous nous sommes intéressés à la personne d'Horace : qui est-il ? qu'a-t-il écrit ? Sa biographie et ses œuvres principales ont été brièvement présentées. Une fois les titres indiqués, nous nous sommes penchés plus précisément sur *Les Odes*, recueil où se trouve le texte étudié. Après avoir précisé la place qu'il y occupe, la pièce latine a été présentée avec sa traduction française. Nous avons pris le soin de le lire nous-mêmes après avoir demandé aux élèves de repérer les éléments évoquant ce qu'ils savaient déjà. La mise en commun, dont ils ont dû prendre note, s'est faite de manière orale et collective. Mis en parallèle avec sa traduction française, le texte latin a permis de retrouver les mots *carpe diem* et ainsi de rendre compte de leur place dans l'*Ode I, 11*.

Le texte d'Horace une fois lu, nous avons répondu aux différentes questions de vocabulaire et avons abordé le thème philosophique qu'il véhicule. Après avoir demandé aux élèves d'identifier le courant de pensée à identifier, nous avons accueilli leurs réponses avant d'introduire la notion d'épicurisme. À partir de là, il nous a semblé utile de présenter Épicure, le penseur qui l'avait conçu. Un supplément d'informations a été fournie par une synthèse d'une page sur l'épicurisme, que les élèves ont été invités à lire et à surligner. Cela fait, nous

¹⁸² cf. Annexe n. 13. Les différents mots qui apparaissent dans le PowerPoint sur la diapositive du *brainstorming* sont ceux donnés par une des deux classes.

¹⁸³ cf. Annexe n. 14.

avons procédé à une mise en commun des éléments à retenir de cette philosophie. Notre objectif fut ici de recontextualiser les paroles d'Horace en remontant à sa source.

❖ Séance 2

La deuxième séance a démarré sur une nouvelle question : « Quelle influence la philosophie du *carpe diem* a-t-elle eu sur la littérature française à travers le temps ? ». Le premier auteur comparé avec Horace est Pierre de Ronsard, avec un poème tiré de ses *Sonnets pour Hélène* (XVI^e siècle). Après une brève introduction sur le poète de la Pléiade et ses œuvres principales, ses vers ont été lus une première fois aux élèves qui ont été confronté à une série de questions visant à cerner leur compréhension globale de son contenu. Ensuite, ils ont disposé de quelques minutes pour repérer les champs lexicaux et, à travers eux, les notions traitées dans le texte d'Horace. Cela a permis de resituer notre texte par rapport au thème de la séquence. Par la suite, nous avons demandé aux élèves s'ils pouvaient reconnaître le courant littéraire concerné. Nous leur avons alors fourni une série d'informations sur la Pléiade et l'humanisme, le contexte historique, l'idéologie et les caractéristiques littéraires. Le but était qu'ils soient capables, sur la base de ces informations, de retrouver les caractéristiques de l'humanisme dans le poème de Ronsard. Ils disposaient de quelques minutes pour mener cette recherche de manière individuelle, puis leurs propositions ont été mises en commun dans le diaporama projeté au tableau.

❖ Séance 3

La séance 3 nous fait avancer d'un siècle avec la *Stance à Marquise* de Pierre Corneille. Comme le texte précédent, celui-ci a été introduit par quelques mots sur l'auteur et une lecture orale avant de demander de repérer les éléments renvoyant à l'épicurisme. Après cela, la consigne suivante leur a été donnée :

Recherchez dans le texte :
- la présence de lyrisme,
- les phrases qui rappellent celles de Ronsard,
- les modalisateurs de propos.

Les élèves ont eu quelques minutes pour accomplir cette tâche dont les résultats ont été partagés en commun. Nous avons choisi une couleur différente pour chaque élément identifié afin de clarifier la correction¹⁸⁴. Cette tâche avait pour but de poser les caractéristiques du classicisme. Alors que les informations relatives à l'humanisme avaient été introduites de manière magistrale, cette fois les élèves ont visionné une vidéo sur le courant classique, son aspect historique et ses caractéristiques¹⁸⁵. Après cela, il leur a été demandé de justifier le courant littéraire concerné sur la base de ce que nous avons déjà souligné et vu dans la vidéo.

❖ Séance 4

Nous avons cette fois avancé de deux siècles pour lire un poème de Gérard de Nerval : *Le ballet des heures* (XIX^e siècle). Après la présentation de quelques informations sur l'auteur et la lecture du texte, la première étape a consisté, une fois encore, à repérer des éléments du texte latin dans le poème français se nourrit et d'observer ainsi l'évolution de la conception du *carpe diem*. Les élèves ont été chargés ensuite de comparer les différents textes déjà abordés en classe par rapport à ce thème.

Vu que ce poème illustre le romantisme, un texte reprenant les différentes caractéristiques de ce mouvement a été distribué¹⁸⁶. Les élèves ont été invités à le lire pour y surligner les éléments importants mis en commun, ce qui a permis de retrouver de manière autonome les particularités du romantisme dans le poème de Nerval.

❖ Séance 5

Nous restons ici au XIX^e siècle avec un poème de Charles Baudelaire, « Remords posthumes ». Après lecture du texte et livraison de précisions sur l'auteur, les élèves ont pris l'habitude de commencer par rechercher le thème épicurien et de comparer son exploitation avec les autres textes précédemment analysés. Ce fil rouge est important à garder tout au long de la séquence pour permettre aux élèves de bien visualiser la réception du thème

¹⁸⁴ Les annexes sont en noir et blanc et ne représentent pas cet aspect coloré.

¹⁸⁵ AMÉLIE, « Le classicisme – Spécial bac de français », in *Commentaire composé*, https://www.youtube.com/watch?v=VtGVoaK_bFM&t=73s, mis en ligne le 23/10/2016.

¹⁸⁶ Cf. Annexe n. 14.

antique. Par ailleurs, ce poème illustre très bien les caractéristiques du mouvement symboliste : c'est pourquoi nous avons préalablement demandé aux élèves de faire une recherche sur ce courant (contexte historique, idéologique et littéraire) dans le cadre d'un devoir à domicile pour cette séance-ci. Une mise en commun collective des découvertes effectuées a donc été nécessaire avant de leur demander de retrouver les éléments significatifs dans le texte.

❖ Séance 6

Notre dernière séance de cours s'est portée sur le mouvement surréaliste par le biais d'un texte de Raymond Queneau, « Si tu t'imagines ». Cette fois, c'est par l'écoute de la chanson de Juliette Gréco que nous avons présenté ce texte. Cette approche a permis de souligner la proximité entre le poème et la chanson et ainsi l'aspect rythmique de la poésie. Nous avons, dans un premier temps, étudié la présence du *carpe diem* dans le texte, comme nous l'avons fait à chaque fois. Les élèves ont, dans un deuxième temps, pu réfléchir sur la manière dont le sujet a été traité aux différentes époques épinglées.

Nous avons, cette fois, choisi de présenter les caractéristiques du mouvement surréaliste sur le diaporama, dans un souci d'efficacité. Ici encore, les élèves ont dû justifier le courant littéraire à partir d'éléments tirés du texte.

Notre but étant d'observer la pérennité de ce thème d'origine antique jusqu'à nos jours, nous avons clôturé notre séquence par des extraits de chansons du XXI^e siècle. Pour ce faire, nous avons choisi quatre interprètes : Corneille, « Parce qu'on vient de loin » (2002) Aldebert (2004), MC Solaar (2007) et Keen'V (2011), ces trois derniers ayant composé une œuvre intitulée « Carpe diem ». Nous avons commenté oralement les quatre textes en classe après les avoir écoutés. Nous avons au préalable distribué les paroles afin que les élèves puissent bien les comprendre. Les dernières minutes du cours ont enfin été consacrées à une brève synthèse de tout ce que nous avons abordé, ce qui nous a permis de clarifier nos attentes en vue de l'interrogation qui allait suivre la semaine d'après.

❖ Évaluation formative¹⁸⁷

Les élèves ont été évalués de manière formative sur la matière de l'ensemble de la séquence, environ une semaine après notre intervention. L'objectif était de pouvoir reconnaître un courant littéraire à partir d'un poème en s'appuyant sur des passages du texte judicieusement choisis. Trois poèmes ont été soumis aux élèves sur le thème du printemps : « Le printemps » de Théodore de Banville, « À mon jardinier » de Nicolas Boileau et « Printemps » de Robert Desnos. Il s'agissait de reconnaître le romantisme de Théodore de Banville, le classicisme de Nicolas Boileau et le surréalisme de Desnos.

Étant donné que cette démarche peut s'avérer délicate après une si courte séquence, la reconnaissance du mouvement littéraire n'était pas l'élément majeur de l'interrogation. En effet, un demi-point seulement récompensait les élèves qui l'avaient correctement identifié. L'essentiel consistait à repérer des éléments significatifs du courant reconnu et de justifier leur pertinence à l'aide de passages du texte. La pertinence et la cohérence sont ainsi les critères valant le maximum de points.

Nous avons mis en place une question bonus portant sur la rédaction d'un quatrain respectant à la fois le thème du printemps et les caractéristiques humanistes. Ce bonus pouvait rapporter jusqu'à trois points supplémentaires.

Enfin, notre correction s'est basée sur une grille d'évaluation¹⁸⁸ que les élèves ont reçue en même temps que leur évaluation afin d'avoir connaissance de la répartition des points et du degré d'importance de chaque élément.

2. Apports et limites

Notre séquence avait donc pour objet les avatars d'un thème issu de la poésie antique à travers différents courants de la poésie française, et visait à développer deux compétences du cours de français :

Fiche 5 : Dans une situation-problème significative, construire un ou plusieurs réseaux de signification, pour répondre à des questions suscitées par la lecture d'un texte, porter une appréciation personnelle sur le texte, faire part de son interprétation à travers divers moyens

¹⁸⁷ Cf. Annexe n. 14.

¹⁸⁸ Cf. Annexe n. 14.

d'expression (au cours d'une discussion, dans un compte rendu de lecture, par des réécritures, des mises en voix)¹⁸⁹

Fiche 6 : Dans une situation-problème significative, participer de manière réfléchie à la vie culturelle et élargir le champ de ses pratiques culturelles en abordant le concept de littérature sous divers éclairages croisés qui permettent d'en construire une définition complexe¹⁹⁰

Lorsque l'élève est amené à retrouver le thème du *carpe diem* dans le texte et à comparer les textes entre eux, il exerce sa capacité à construire un réseau de significations à travers la recherche d'indices textuels, comme le préconise le programme. Ces analyses font de l'élève un lecteur actif lors de son déchiffrement du sens global de l'œuvre¹⁹¹. En accord avec les prescriptions légales, notre séquence promeut l'« acquisition d'une méthode autonome de questionnement du texte, conçue comme une activité de résolution de problème¹⁹² ». Par le biais d'Horace, nous abordons également des notions de philosophie, ce qui constitue l'approche d'un langage critique qui figure parmi les apprentissages en lecture. Les élèves ont également dû réfléchir sur les effets sémantiques provoqués par les variations syntaxiques, notamment par l'étude du texte de Corneille et des modalisateurs qu'il utilise.

Ces apprentissages s'accompagnent d'une réflexion sur la notion de littérature (fiche 6). En effet, la littérature est abordée ici comme une « histoire des formes¹⁹³ » à travers la poésie et ses particularités. Nous avons étudié la forme du sonnet, l'alexandrin, le découpage en strophes de chaque poème pour mettre en avant les différences observables entre les époques, ce qui a aussi contribué à considérer la littérature comme « lieu de jeu avec les normes¹⁹⁴ » que les multiples mouvements littéraires illustrent à merveille. La littérature est également présentée dans notre séquence comme « production d'un auteur¹⁹⁵ » car nous avons souligné l'importance de ses sources d'inspiration. La littérature, comme patrimoine à transmettre, a également retenu toute notre attention car le référent ancien d'où s'est élancée notre séquence a permis de comprendre en profondeur les autres textes jusqu'aux plus récents. Étudier un texte du passé aide à mieux comprendre les textes d'aujourd'hui,

¹⁸⁹ FESeC, *Humanités générales et technologiques. 2^e degré, D/2000/7362/3/22*, p. 26.

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 28.

¹⁹¹ *Ibid.*, p. 26.

¹⁹² *Ibid.*

¹⁹³ *Ibid.*, p. 28.

¹⁹⁴ *Ibid.*

¹⁹⁵ *Ibid.*

comme nous avons voulu le montrer à travers l'étude de chansons actuelles. Enfin, notre séquence encourage la vision de la littérature comme « réservoir de valeurs et d'idées¹⁹⁶ », vu que chaque texte proposé a permis d'offrir la vision d'une certaine conception du monde¹⁹⁷.

L'évaluation formative a été un indicateur dans notre recherche. Grâce à elle, nous avons pu vérifier si les objectifs fixés avaient été atteints. Il s'est avéré que la grande majorité des élèves des deux classes ont très bien réussi l'interrogation. La moyenne obtenue pour l'ensemble des deux classes est de 10.5/15, ce qui constitue une moyenne honorable de 70%.

Cependant, scrutés de plus près, ces résultats révèlent que bon nombre d'élèves ont augmenté leurs points grâce à la question « bonus » et que peu d'entre eux sont parvenus à retrouver les trois courants littéraires. La plupart du temps, leur raisonnement était cohérent, mais débouchait sur l'identification d'un autre mouvement littéraire. Autrement dit, si un certain type de raisonnement était acquis, ce n'était pas le cas des savoirs littéraires. Il est vrai que sa brièveté (5 heures réparties en 6 séances) condamnait notre séquence à une certaine superficialité. Nous étions contrainte de respecter ce timing et cet objectif, étant donné que c'était un stage de 10 h dans deux classes et sous la direction du maître de stage, qui nous a imposé ses objectifs. Si cette séquence était à refaire, il faudrait y consacrer davantage de temps afin de pouvoir analyser chaque texte en profondeur et illustrer chaque courant par plusieurs textes car, à l'évidence, un poème ne suffit pas à représenter tout un mouvement littéraire. De plus, nous pensons que le nombre de courants traités était trop important. Mieux vaut cibler l'apprentissage sur quatre courants et les étudier plus profondément plutôt que de vouloir en illustrer beaucoup en peu de temps. Les élèves ont parfois été désarmés face à cette somme d'informations. De plus, le repérage systématique du thème a parfois rendu les explications confuses. En effet, les élèves ont souvent confondu les caractéristiques du *carpe diem* avec les particularités de chaque courant. Ainsi, il est souvent arrivé qu'un élève justifie la reconnaissance d'un courant sur la base de certaines notions apparues dans le texte comme la brièveté de la vie, le destin, le profit de l'instant présent, etc.

Alors que le thème tiré de l'Antiquité était conçu comme le fil conducteur de la séquence, les élèves ont mélangé les éléments à retrouver dans le texte. Peut-être faudrait-il davantage distinguer la recherche du thème et la reconnaissance d'un courant littéraire. Nous

¹⁹⁶ *Ibid.*

¹⁹⁷ *Ibid.* p. 29.

avons pourtant souligné à maintes reprises la différence entre ces deux aspects, qui créait déjà certaines confusions lors des séances.

Quant à la grille d'évaluation, elle s'est avérée efficace mais nous pensons qu'il vaudrait mieux intégrer la question « bonus » et lui attribuer le statut de demande « obligatoire ». Le maître de stage craignait que les élèves n'aient pas assez d'une heure pour rédiger toutes leurs réponses. Toutefois, nous avons constaté que la plupart d'entre eux y étaient parvenus sans trop de difficultés.

En conclusion, nous pensons que cette séquence, qui a beaucoup à offrir aux élèves, constitue une bonne source d'inspiration pour des expériences futures. Cependant, pour atteindre toute son efficacité, elle nécessite davantage de temps : elle gagnerait à devenir un parcours entier consacré aux genres littéraires avec un thème antique comme fil conducteur. Le caractère ancien du texte sur lequel nous avons basé notre cours a permis de mettre en évidence l'intérêt culturel des textes antiques pour l'exploitation de la littérature française et de notre quotidien. En effet, lire un texte ancien facilite la compréhension de notre monde à travers la chanson, la publicité, le cinéma... Nous pensons d'ailleurs que l'exploitation des textes de chanson mériterait une approche analytique plus profonde, à l'instar de celle des textes poétiques.

L'interdisciplinarité que nous avons tenté de mettre en place s'est donc révélée porteuse de sens. Nous constatons que la poésie se prête particulièrement bien à l'exercice de comparaison entre texte latin (traduit) et texte français car sa forme brève permet d'étudier des textes entiers, ce qui offre l'avantage de travailler avec des documents complets constituant une unité de sens.

3. Propositions pour le cours de latin

La séquence interdisciplinaire que nous avons proposée est destinée au cours de français. Nous pensons toutefois qu'il est tout à fait possible de la transposer au cours de latin. L'objectif ici serait d'élaborer un parcours philosophique en 6^e année sur l'épicurisme. Pour ce faire, nous suggérons de commencer par une introduction au texte et à son auteur en présentant brièvement l'époque concernée. Le texte latin serait ensuite lu et traduit en classe

à l'aide du professeur. Lors de la traduction, le genre poétique serait mis à l'honneur à travers un commentaire concentré sur ses particularités et les mots choisis par l'auteur, ainsi que sur la place qu'il leur a conférée.

Après cette phase locale, il convient de comprendre le texte dans sa globalité. À cette fin, l'enseignant peut diriger ses élèves vers la source qui a inspiré Horace, à savoir Épicure. Lorsque les élèves auront compris ce qu'était précisément la philosophie épicurienne, l'enseignant pourra proposer un texte de Lucrèce qui l'illustre et éventuellement le traduire en classe.

Après être remontés jusqu'à la source des idées d'Horace, l'objectif suivant sera d'observer en quoi le poète augustéen a lui-même été une source d'inspiration. Pour cela, nous proposons de construire un commentaire autour de plusieurs poètes français comme Ronsard, Baudelaire, Queneau. Il s'agit de sélectionner un échantillon de textes qui témoignent de cette inspiration et de comparer leur exploitation du *carpe diem* à travers des époques successives. Le but final est dès lors d'inviter les élèves à prendre conscience de l'actualité de ce sujet philosophique antique et de les amener à y réfléchir eux-mêmes. Ils auront ainsi l'occasion de s'interroger sur leur épanouissement personnel et de se positionner par rapport à la philosophie épicurienne.

Cette séquence permet enfin d'étudier le concept de *fatum*¹⁹⁸ et la thématique anthropologique qui lui est liée pour aboutir à une réflexion sur une question sociale vive : la recherche du bonheur et l'épanouissement personnel¹⁹⁹.

¹⁹⁸ « Le *fatum* est à proprement parler "ce qui est dit, prédit". C'est le destin imposé aux hommes, inévitable. La conception romaine du *fatum* est inspirée par le stoïcisme pour lequel le Destin est une force divine et cosmique. » (FESec, *Latin/Grec – D3GT – D/2016/7362/3/15*, p. 21)

¹⁹⁹ FESec, *Latin/Grec – D3GT – D/2016/7362/3/15*, p. 20.

Conclusion générale

Ce travail a permis de dégager les spécificités de deux disciplines de notre enseignement, le latin et le français, quant à un objet littéraire commun : la poésie. Nous avons procédé de manière méthodique et nous nous sommes basée dans un premier temps sur les prescriptions des programmes dans les deux matières. Cette analyse a permis de rendre compte de la différence d'approches qui existe entre le français et le latin et ainsi de la manière dont fonctionne chaque discipline. Nous avons dès lors constaté que le français privilégie l'étude de certains courants et de certains genres littéraires à travers les différentes macrocompétences lire, écrire, dire et écouter. Le latin, quant à lui, s'articule autour de concepts-clés et de thématiques anthropologiques qui ont pour but de mettre en avant l'aspect actuel de la question. Ces thématiques sont à exploiter à travers trois familles de tâches que représentent l'exercice de version, le commentaire de textes et le travail de recherche.

Lors de l'analyse de manuels, nous nous sommes rendue compte que la vision de l'enseignement dont témoignent les programmes selon les disciplines est semblable dans les outils à disposition des enseignants. En effet, nous avons remarqué que cette approche thématique mise à l'honneur dans les programmes de latin se retrouve de manière évidente au sein des manuels de cette matière. L'analyse de ces outils a également permis de souligner certaines divergences dans la manière d'aborder la poésie selon les disciplines. Les manuels de français sont davantage centrés sur les différents genres littéraires, les courants et très peu sur des thèmes, approche privilégiée par les manuels de latin qui abordent aussi fréquemment la poésie à travers un auteur particulier. Ces constatations ont été confirmées par les professeurs interrogés au chapitre suivant. De plus, même si la poésie n'apparaît pas toujours comme une priorité dans les manuels, les entretiens avec les professeurs ont montré que chacun d'eux y consacre du temps quand ils la rencontre. Ainsi, les spécificités du genre sont toujours abordées, même quand l'objectif n'est pas d'étudier la poésie.

Après avoir identifié les prescriptions et analysé les pratiques actuelles, nous nous sommes interrogée sur le point de vue des spécialistes en didactique. Nous avons constaté que l'exercice de traduction que nous trouvons en latin implique une différence non négligeable entre les disciplines. Tandis qu'en français, le texte littéraire est traité en deux

étapes distinctes – description et compréhension du texte d’une part, interprétation d’autre part –, en latin, l’enseignant peut choisir de mêler sans cesse le fond et la forme du texte en retardant le moment de traduction. Même si cela paraît compliqué pour des apprenants et peu fréquent chez les enseignants, les didacticiens en langues anciennes promeuvent de plus en plus ce mode d’approche.

Jusque-là, nous avons privilégié une méthode d’analyse qui observait les deux disciplines séparément pour ensuite les comparer. Notre intérêt s’est ensuite porté sur l’interdisciplinarité qui lie les deux matières. Malgré les spécificités de l’enseignement de chaque langue, il est apparu qu’elles sont loin d’être incompatibles. Les manuels, les enseignants et notre propre expérience ont permis d’affirmer que le latin et le français ont de nombreuses richesses à s’apporter l’un à l’autre. Alors que le latin offre une vision sur le passé et sur l’origine de notre culture, à l’inverse, le cours de français permet de souligner la réception d’un même texte, thème ou mythe à travers les âges et actualise le sujet traité en classe latine. Ces deux cours suivis en parallèle invitent dès lors les élèves à procéder à un va-et-vient entre passé et présent.

Notre travail portait sur l’enseignement de la poésie dans l’une et l’autre discipline mais il pourrait à présent s’ouvrir à d’autres objets de comparaison tels que le théâtre, le roman, la langue... car il serait fort intéressant de savoir si les spécificités que nous avons observées concernent également d’autres objets d’étude. Nous pourrions également élargir ce travail aux langues modernes en vue de comparer l’approche du texte littéraire dans les différents cours de langues dispensés à l’école secondaire. Les chantiers à poursuivre ne manquent donc pas, car l’approche interdisciplinaire de l’enseignement a assurément de beaux jours devant elle !

Bibliographie

Articles :

BATTAGLIA, Chr., « Lire, comprendre, traduire un texte latin », in *Cahiers pédagogiques*, n. 353, *Les langues anciennes*, avril 1997, pp. 53-55.

BRACK, C., *Quelle progression de l'apprentissage de la poésie en secondaire ? Travail de recherche en didactique du français langue première*, sous la direction de J.-L. Dufays, année scolaire 2015-2016.

CANVAT, K., LEGROS, G., « Enseigner la poésie moderne ? », in *Pratiques*, n. 93, *Enseigner la poésie moderne*, mars 1997, pp. 5-29.

DELAS, D., « Didactique et poésie. Pour une distinction opératoire entre *poème* et *poésie* », in *Enjeux*, n. 56, *Entre théorie et pratique, Approches didactiques de la poésie*, mars 2003, pp. 46-54.

DELAS, D., « Pratiques du poème », in *Le français aujourd'hui*, n. 114, *Il y a poésie & poésie*, juin 1996, pp. 84-93.

DORMOY, D., « Écrire/faire écrire avec ou sans influence où la poésie est un devenir », in *Le français aujourd'hui*, n. 114, *Il y a poésie & poésie*, juin 1996, pp. 47-52.

ERKEN, G., MARCKX, P., « Le texte poétique du secondaire à l'université : un objet littéraire mal identifié », in *Enjeux*, n. 56, *Entre théorie et pratique. Approches didactiques de la poésie*, mars 2003, pp. 36-45.

GOLDENSTEIN, J.-P., « REFERENCE PARLER : LE RETOUR DU REFOULE. Notule sur les traitements de la référence en régime de lecture littéraire en général et poétique en particulier », in *Pratiques*, n. 93, *Enseigner la poésie moderne*, mars 1997, pp. 73-87.

JENNY, L., « Écrire à l'école : jeux et enjeux », in *Le français aujourd'hui*, n. 51, *La Poésie : apprendre à lire et à écrire*, septembre 1980, pp. 87-91.

Manuels de français

CARROZZA-ZABUS, A., HARDY, Fr., ROBINET, Chr., *La poésie, à quoi ça rime ? Du baroque au surréalisme*, Wavre-Wommelgem, Van In (Un passé pour aujourd'hui), 2002.

CÉSAR, A., KINET, S., ROUSSEAU, P. et SOMVILLE, A., *Point-virgule 4^e année – Cahier d'activités – Français*, Waterloo, Plantyn, 2014.

DUFAYS J.-L. et ROSIER, J.-M. (dir.), *Récit & Poésie – Manuel - Français 5^e/6^e secondaire*. « Lire, écrire, dire... la poésie », Bruxelles, De Boeck (Parcours et références), 2004.

DUFAYS, J.-L. et ROSIER, J.-M. (dir.), *Récit & Poésie – Manuel - Français 3^e/4^e secondaire*. « Lire, écrire, dire... la poésie », Bruxelles, De Boeck (Parcours et références), 2004.

DUFAYS, J.-L., CANVAT, K., DENYER M., e. a., *Français 3^e/4^e secondaire : guide méthodologique*, Bruxelles, De Boeck (Parcours et références), 2004.

HERMANS, S., JOLY, J., MEYER, V., *Point-virgule 3^e degré (A et B)*, Malines, Plantyn, 2013.

Manuels de latin

DUROISIN, P., GEHU, A., *Lucerna. Latin : quatrième année*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael (département Dessain), 1995 (2^e édition).

DUROISIN, P., GEHU, A., *Lumina. Latin : cinquième et sixième années*, Bruxelles, De Boeck & Larcier (Dessain) s.a., 1998.

KO, M., BOEHRER, P., DEBLEDS, E., DELMAS-MASSOULINE, M.-Fr., *Latin seconde. Livre du professeur*, Paris, Hachette Éducation, 2001.

KO, M., BOEHRER, P., DEBLEDS, E., DELMAS-MASSOULINE, M.-Fr., *Latin première*, Paris, Hachette Éducation, 2002.

KO, M., BOEHRER, P., DEBLEDS, E., DELMAS-MASSOULINE, M.-Fr., *Latin terminale*, Paris, Hachette Éducation, 2003.

Ouvrages :

AUGÉ, D., *Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture*, Grenoble, Ellug, 2013, coll. « Didaskein ».

DAUNAY, B., SUFFYS, S., (dir.), *Apprentissages et langues anciennes. Collège et lycée*, Lille, CRDP du Nord Pas-de-Calais, 1997.

DELAS, D., *Aimer/enseigner la poésie*, Paris, Syros/Alternatives, 1990.

Dictionnaire de français *Le Robert illustré*, 2013.

DUFAYS, J.-L., DOLZ, J., GARCIA-DEBANC, Cl., SIMARD, Cl., *Didactique du français langue première*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2014.

DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L., LEDUR, D., *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2015 (3^e édition).

DUFAYS, J.-L., LISSE, M., MEURÉE, Chr., *Théorie de la littérature. Une introduction*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 2009.

Ko, M., *Enseigner les langues anciennes*, Paris, Hachette Éducation, 2000 (coll. Didactiques).

Programmes de l'enseignement

FESeC, *Humanités générales et technologiques. Français. 1^{er} degré commun*, D/2005/7362/3/13.

FESeC, *Humanités générales et technologiques. Français. 2^e degré*, D/2002/7362/3/118.

FESeC, *Humanités générales et technologiques. Français. 3^e degré*, D/2000/7362/3/022.

FESeC, *Initiation au latin. Balises pour l'enseignement des langues anciennes au 1^{er} degré*, D/2014/7362/3/18.

FESeC, *Latin/Grec - D2GT* – D/2014/7362/3/21.

FESeC, *Latin/Grec – D3GT* – D/2016/7362/3/15.

FESeC, *Outil pédagogique. Activités complémentaires pour le 1^{er} degré : LATIN*, 2007.

Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*, 1999.

Sites internet :

Dictionnaire de français Larousse en ligne, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Le Vif l'Express en ligne,
https://fusiontables.googleusercontent.com/fusiontables/embedviz?q=select+col7+from+1cupk7E14ePvCcTyf8bdE6rqtW35MtfA5O2_VAbeO&viz=MAP&h=false&lat=50.337291139121405&lng=4.481085245556642&t=1&z=9&l=col7&y=2&tmplt=2&hml=ONE_COL_LAT_LNG

Annexes

Annexe n. 1 : Michel – 27/03/17 – 4^e année générale FRANCAIS

Cathy Brack : Vous enseignez actuellement en quatrième année générale ?

Michel : oui

C.B. : Et cela depuis longtemps ?

Michel : alors en quatrième depuis... depuis 2002.

C.B. : Alors, est-ce qu'en quatrième vous étudiez la poésie avec vos élèves ?

Michel : Oui, tout à fait.

C.B. : De manière spécifique ?

Michel : Il y a un cours sur la poésie, un cours spécifique sur la poésie.

C.B. : oui

Michel : et... c'est un cours dans lequel on analyse la poésie au niveau formel, à savoir la structure poétique, la structure des vers, la richesse des rimes et tout ça. Donc on n'est pas du tout dans l'interprétation qu'on fait plus tard dans le cursus. On est dans l'analyse et ça nous sert en fait de prérequis pour la cinquième. Et à côté de ça, on fait une espèce d'anthologie de textes littéraires. On leur lit déjà énormément de textes littéraires pour qu'ils aient une première approche, première base de comparaison avec des textes littéraires qui ne sont pas du tout les mêmes que ceux qu'on travaillera les deux années suivantes. Pour bien différencier...

C.B. : Est-ce que vous voyez un courant particulier en 4^e ?

Michel : Non, on touche à tout. En théorie, on devrait faire le romantisme en 4^e parce que c'est dans le programme mais on ne le fait pas, on ne le fait pas du tout. Enfin, on a un cours qui est prêt pour l'inspection mais on ne le fait pas parce qu'on préfère travailler tous les courants en comparaison en 5-6^e. Donc on est très transversal en 4^e.

C.B. : Donc, vu qu'il y a énormément de textes et d'auteurs que vous voyez en 4^e, il n'y en a pas un en particulier sur lequel vous vous arrêtez ?

Michel : Non, au contraire on essaie d'être, de toucher toutes les périodes depuis le Moyen Âge jusqu'aux textes contemporains. Donc on essaie en 4^e, on cherche à avoir l'éventail le plus large possible.

C.B. : Et donc c'est dans quel but ? C'est plutôt pour étudier le genre en lui-même ou plutôt un thème ?

Michel : En 4^e, ce n'est pas du tout pour étudier un courant ou un thème, ce qu'on fera les années suivantes. C'est vraiment pour qu'ils aient un aperçu très large de ce qui existe en poésie. Pour eux, c'est souvent une première.

C.B. : C'est donc pour le genre poétique en lui-même ?

Michel : Oui c'est pour le genre poétique en soi. C'est le type de texte poétique pour montrer qu'on peut passer d'une ballade de François Villon à un texte de chanson du XXI^e siècle ou du surréalisme. Ils se rendent compte que finalement la poésie c'est beaucoup de choses différentes et peut-être plus que leurs petits stéréotypes.

C.B. : Comment l'abordez-vous, pour ce qui est par exemple de l'écrire, dire, lire et écouter ? Vous êtes plutôt sur l'un, plutôt sur l'autre ?

Michel : Alors, on est beaucoup dans le lire en 4^e. Puisque le but c'est de décortiquer des textes, des textes poétiques. Donc on est quasiment même à 100% dans le lire, ou écouter puisqu'on leur lit des textes qu'on voit. On leur lit les textes ou on leur fait écouter les enregistrements qu'on a trouvé à gauche, à droite. Donc voilà, on n'est pas du tout dans l'écrire.

C.B. Ni dans la déclamation ?

Michel : Non.

C.B. : OK. Est-ce qu'en 4^e il y a de la place pour des textes antiques ?

Michel : En français, des textes poétiques antiques ?

C.B. : Oui.

Michel : Non, pas du tout.

C.B. : Dans quelles mesures, tenez-vous compte de ce qui se passe dans d'autres disciplines de manière globale ?

Michel : On travaille beaucoup avec le cours d'histoire et le cours de latin. Le cours d'histoire c'est par rapport aux courants littéraires qu'on aborde. Quand on travaille le Moyen-Âge, voir ce sur quoi ils travaillent eux en parallèle pour ne pas répéter les notions. Au cours de latin par exemple c'est pour quand on travaille Molière, voir s'ils ont travaillé Ésope au cours de latin. Voilà, on fait un parallèle entre les deux pour faire des liens. C'est précisément ces deux cours-là avec lesquels on travaille.

C.B. : Donc vous cherchez particulièrement les liens avec le latin, avec les textes abordés pour essayer de faire sens.

Michel : Oui avec les textes, avec les expressions. Quand nous on voit les expressions en français, on fait le lien avec ce qu'ils ont vu en latin. Donc pour ça on s'entretient avec les profs de latin pour ça et ces liens-là on les fait tout le temps.

Annexe n. 2 : Michel – 27/03/17 – 5^e année générale FRANCAIS

Cathy Brack : Depuis combien de temps enseignez-vous en 5^e année ?

Michel : six ans.

C.B. : Est-ce que vous étudiez la poésie avec vos élèves en 5^e année ?

Michel : Oui.

C.B. : Faites-vous un parcours sur la poésie ?

Michel : Oui, très long parcours sur la poésie. C'est un parcours en deux temps : la première partie c'est à la découverte de la poésie et de l'analyse poétique. Là on va travailler tout ce qui est le sens du texte. Et la 2^e partie du parcours, c'est sur les courants poétiques et comment on est passé d'un courant à l'autre.

C.B. : OK. Y a-t-il des textes, des auteurs particuliers sur lesquels vous vous arrêtez ?

Michel : Tous les auteurs des courants qu'on rencontre. Principalement on fait le romantisme, le parnasse, le symbolisme et le surréalisme. Ça c'est les principaux courants qu'on aborde.

C.B. : Alors cette fois-ci, c'est dans le but d'aborder le genre poétique et les courants ?

Michel : Oui et les courants et le sens, l'analyse littéraire du texte poétique d'où l'interprétation sur base des acquis culturels des élèves, comment ils peuvent comprendre un texte, un texte littéraire quoi.

C.B. : Quelle est la place ici des compétences dire, lire, écrire et écouter ?

Michel : écrire, non à part l'écriture d'un haïku pour introduire le sujet du cours. Dire, oui il y a la déclamation. Ils doivent tous lire un texte en classe. Lire à fond, écouter, oui moi je lis beaucoup de textes. A chaque cours on lit trois/quatre textes par cours.

C.B. : Une place est-elle accordée aux textes antiques ?

Michel : Non, il n'y a pas de liens. Parfois c'est des liens oraux avec *l'Art d'aimer* d'Ovide mais pas systématiquement, ce n'est pas systématisé. Ça dépend quelle classe j'ai devant moi aussi. Avec les latinistes, je vais faire des liens mais à l'oral. Ce n'est pas écrit dans mon cours, je ne l'ai pas fait de manière structurale mais je les fais oralement en fonction de ce qu'on discute avec ma collègue.

C.B. : Pour l'interdisciplinarité, vous procédez toujours de la même manière que pour la quatrième année ?

Michel : Oui exactement avec le cours d'histoire et de latin.

Cathy Brack : Depuis quand enseignez-vous en rhéto ?

Michel : Depuis 2 ans.

C.B. : Faites-vous de la poésie en 6^e ?

Michel : Un petit peu, quelques textes qui rentrent dans les séquences que l'on fait. Si on fait une séquence sur la violence et barbarie par exemple là on rentre des textes, des proses mais aussi des poésies quand ça rentre dans le thème. On ne va pas chercher spécifiquement le texte poétique pour le genre poétique. Il se colle à ce qu'on voit. Sauf à la fin de l'année on termine avec une poésie. On termine le cours avec le poème *If* de Rudyard Kipling parce qu'il est très parlant pour de jeunes adultes qui vont s'envoler tout doucement.

C.B. : Donc nous sommes ici dans la poésie au service d'un thème ?

Michel : C'est le texte au service d'un thème, oui tout à fait. On fait l'analyse complète du poème mais sur une analyse thématique ici. On ne fait pas du tout de l'analyse de la structure poétique, on fait de l'analyse thématique pour apporter ces éléments-là aux élèves, pour qu'ils démarrent avec ce bagage-là en plus. En rhéto, j'ai fait un cours de surréalisme belge et français, la comparaison des surréalistes belge et français. C'est la comparaison de l'implication politique des surréalistes belges et français.

C.B. : Voyez-vous des textes poétiques à cette occasion ou pas du tout ?

Michel : un petit peu oui. J'aborde les textes surréalistes belges à ce moment-là. Mais c'est un cours de la fin de l'année donc il faut que j'aie le temps. C'est un cours en plus quoi. On fait les auteurs belges en poésie.

C.B. : D'un point de vue des compétences lire, écrire, dire et écouter, où vous situez-vous en 6^e année ?

Michel : Lire, dire ils refont de la déclamation mais sur des poèmes du XX^e siècle cette fois-ci, et lecture, écouter mais pas écrire.

C.B. : Illustrez-vous votre cours éventuellement avec des textes antiques ?

Michel : non, pas du tout.

Annexe n. 4 : Cécile – 28/03/17 – 4^e générale FRANÇAIS

Cathy Brack : Vous enseignez donc en 4^e GT ?

Cécile : Oui c'est ça.

C.B. : Est-ce que vous étudiez la poésie en 4^e ?

Cécile : Un petit peu.

C.B. : Oui

Cécile : Depuis un an, on fait un petit peu de romantisme.

C.B. : Donc c'est vraiment pour aborder un courant ?

Cécile : Oui. Parfois un tout petit peu la littérature courtoise au Moyen Âge et la chanson de geste.

C.B. : Vous ne voyez pas la poésie pour le genre en lui-même ?

Cécile : Non, ce n'est vraiment pas pour le genre en lui-même, c'est pour l'histoire de la langue.

C.B. : Quelle place accordez-vous aux compétences : lire, écrire, dire et écouter ?

Cécile : Beaucoup de lectures, on ne fait pas d'écriture de poésie.

C.B. : Vous ne demandez pas de productions écrites par rapport à la poésie ?

Cécile : On ne l'a fait qu'une fois et on n'avait pas demandé d'écrire, non.

C.B. : Vous faites écouter des textes ? Vous les lisez en classe ?

Cécile : Oui.

C.B. : Doivent-ils déclamer ou réciter des textes ?

Cécile : On ne l'a pas fait cette année mais si j'avais eu le temps, je l'aurais fait.

C.B. : Ok. Alors est-ce que vous accordez une place aux textes antiques dans votre cours de français de 4^e ?

Cécile : Un tout petit peu le théâtre de l'Antiquité.

C.B. : Cela se limite à ça ?

Cécile : Oui, la lecture d'un extrait.

C.B. : En tant que prof de français, dans quelles mesures vous tenez compte de ce qui se fait dans le cours de latin ?

Cécile : J'essaie de faire un lien avec les figures de style ou parfois dans l'étymologie d'un mot, je fais appel à ceux qui ont fait du latin. Quand je fais l'histoire de la langue, les déclinaisons.

Annexe n. 5 : Dominique – 28/03/17 – 5^e générale FRANÇAIS

Cathy Brack : D'un point de vue du contexte, vous donnez cours actuellement en 5^e année générale ?

Dominique : Oui, en 5GT depuis 15 ans.

C.B. : Étudiez-vous la poésie avec vos élèves en 5^e année en français ?

Dominique : Oui, beaucoup de janvier jusqu'en juin.

C.B. : ah oui donc la moitié de l'année ?

Dominique : oui voilà.

C.B. : Est-ce que vous faites un parcours entier sur la poésie ?

Dominique : Oui. En fait, donc on commence par un auteur en particulier. Cette année, on a travaillé Rimbaud pour avoir un aperçu de ce que c'est que la poésie. Ça permet de dégager les grandes lignes on va dire et ensuite on travaille de manière chronologique. C'est-à-dire qu'on retourne au Moyen Âge, on voit uniquement les aspects poétiques comme les chansons de geste, les poésies lyriques, Bernard de Ventadour, Villon et tout ça. Et puis on passe à l'humanisme, on passe en fait chacun des courants jusqu'à la fin du XIX^e. De manière assez systématique mais par des activités très variées.

C.B. : Donc chaque courant a vraiment la même place ? Il n'y en a pas un sur lequel vous vous arrêtez particulièrement ?

Dominique : Disons qu'on s'arrête beaucoup plus sur la poésie du XIX^e puisque ce sont les courants du XIX^e qui sont les plus riches on va dire. Voilà, la poésie médiévale, on ne s'attarde vraiment pas dessus. XVII^e, XVIII^e ne sont pas vraiment des siècles poétiques donc on va dire qu'on s'arrête énormément quand même sur la poésie du XIX^e.

C.B. : Le but est donc d'aborder les courants ?

Dominique : Oui c'est ça. La poésie est au service de cet aspect chronologique.

C.B. : Mais pas pour le genre poétique en lui-même ?

Dominique : Si, parce que la 5^e reste l'année de la poésie. Donc en fait au premier trimestre on travaille plutôt l'aspect tragédie classique, et en fait le 2^e et 3^e trimestre les courants

littéraires qu'on voit spécifiquement par le biais de la poésie sauf dans des courants comme le réalisme ou le naturalisme où là on travaille le roman mais sinon on va dire que ce n'est vraiment pas le biais de la poésie qu'on entame les autres.

C.B. : De quelle manière abordez-vous la poésie ? Êtes-vous plutôt dans le lire, écrire, dire ou écouter ?

Dominique : Il y a beaucoup de lectures évidemment, dans un premier temps. Ensuite une fois que les élèves ont eu accès à différents textes, on travaille l'écriture aussi. Par exemple, ce que je fais comme type d'exercice c'est que je donne la première strophe d'une poésie et je leur demande d'imaginer la suite dans le même canevas. On a également pratiqué la poésie lors d'une interrogation de lecture, mais je n'aime pas vraiment le mot *interrogation*. Mais donc j'avais demandé aux élèves de lire un roman au choix parmi une liste de livres et ils ont dû rédiger un sonnet le roman en question pour démontrer la lecture. Puis, on fait également pas mal d'écoute puisque, par exemple, pour la poésie du XIX^e les élèves doivent présenter des exposés sur les auteurs et aujourd'hui j'ai eu par exemple un exposé sur Victor Hugo. Les élèves ne vont évidemment pas aborder l'ensemble de l'œuvre de Victor Hugo. Ils vont s'arrêter sur deux ou trois œuvres en particulier et donc, quand il me reste 5-10 minutes, on va plutôt écouter de la poésie. Par exemple, on a entendu *Melancholia* et ce genre de choses. On essaie de varier les plaisirs. Donc la déclamation et la mise en musique, on travaille les deux. Et réciter aussi parce qu'ils apprennent par cœur des poèmes. Ils travaillent beaucoup leur mémoire en 5^e.

C.B. : Accordez-vous une place aux textes antiques en 5^e au cours de français ?

Dominique : Je fais quand même pas mal de rapports. Bon, moi évidemment je me sens à l'aise là-dedans. Dans ma classe, j'ai des latinistes aussi. Donc par exemple, quand on voit *l'Ode à Cassandre* ou *le Lac* de Lamartine on fait évidemment référence à soit à l'épicurisme et le *Carpe diem* d'Horace, soit le stoïcisme voilà. Tout ce qui est figures de style aussi, on s'appuie énormément sur le cours de latin parce que les élèves de latin ont déjà vu l'ensemble des figures de style en 4^e et donc ils arrivent en 5^e avec un certain bagage et il y a quand même sans cesse des allers-retours entre les deux cours. Maintenant, tout ce qui est aussi inspiration antique, raconter qui est Ulysse quand on lit Joachim Du Bellay. C'est quand même toujours bien pratique d'avoir un ou deux latinistes dans sa classe pour expliquer de qui il s'agit. Voilà

j'essaie de le faire, maintenant je ne le fais pas tout le temps parce que sinon ils vont se dire : « bah on n'est quand même pas au cours de latin ». Sur mes 27 élèves de 5GT, je n'ai que 2 latinistes dans cette classe donc voilà. Je n'en fais pas non plus de trop...

C.B. : Vous, en tant que professeur de français, dans quelles mesures vous tenez compte de ce qui se fait en latin ? Cette question rejoint un peu ce que vous venez de dire...

Dominique : Eh bien, en fait c'est plus comme prof de latin que je tiens compte de ce qui se passe en français. C'est-à-dire qu'en 5^e par exemple, on travaille la tragédie antique en même temps que l'élève travaille la tragédie classique. Quand ils ont lu *Phèdre*, ils connaissent aussi Médée parce qu'il y a vraiment un écho dans les cours. C'est en fait quelque chose que j'ai essayé de garder de l'époque antique on va dire (rires) où la 5^e s'appelait la poésie et la rhéto s'appelait la rhétorique puisque vraiment le cours de latin vient en soutien du cours de français en faisant écho aux auteurs ou aux genres qui sont travaillés. Donc la tragédie par exemple au premier trimestre, la poésie au deuxième trimestre. En rhéto par exemple on travaille l'éloquence en même temps qu'ils travaillent leur discours d'éloquence. On essaie quand même toujours qu'il y ait des ponts donc voilà. Comme c'est quelque chose qui m'est familier, je le fais quoi. C'est plus facile quand on donne les deux disciplines.

Annexe n. 6 : Cécile – 28/03/17 - 6^e générale FRANÇAIS

Cathy Brack : Vous enseignez en 6^e année générale ?

Cécile : Oui j'ai des TQ aussi...

C.B. : Nous resterons plutôt sur la 6^e générale ici.

Cécile : Pas de problème.

C.B. : Est-ce que vous étudiez la poésie en 6^e année générale ?

Cécile : Oui.

C.B. : Vous y réservez un parcours entier ?

Cécile : On voit la poésie surréaliste.

C.B. : Donc ici, comme en 4^e, le but est de voir le courant surréaliste ?

Cécile : Oui.

C.B. : Le genre poétique en lui-même est abordé en 5^e, c'est bien ça ?

Cécile : Oui, voilà.

C.B. : Que voyez-vous comme auteurs par exemple ?

Cécile : Chavée, Eluard, Breton, Boris Vian, parfois Desnos parfois Michaux.

C.B. : Et en ce qui concerne les compétences : dire, lire, écrire et écouter ?

Cécile : Je leur fais écrire à la manière de, je leur fais analyser et parfois lire.

C.B. : Ok. Y a-t-il une place pour les textes antiques ?

Cécile : Je ne sais pas si je montre des textes antiques, je vais vérifier. On est allé voir *Antigone*, donc on a vu des extraits de Sophocle mais ça c'est en fonction de la sortie théâtrale. Sinon, je ne crois pas. Par contre, je fais des liens avec le cours de latin quand je fais le parcours sur l'éloquence, mais je ne vois pas de textes latins.

C.B. : Au niveau de l'analyse poétique, allez-vous plus loin qu'en 5^e ? Faites-vous des rappels ?

Cécile : Comme c'est très différent la poésie surréaliste oui je me base sur ce qui a été vu en 5^e pour montrer que d'autres auteurs sont venus un peu casser les règles établies. Donc oui, je fais des liens avec l'histoire de l'art aussi. Justement les élèves aiment travailler le surréalisme pour un peu voir qu'il y a de la construction dans la déconstruction et puis de s'approprier eux-mêmes les techniques d'écriture, mais pour cela ils doivent avoir vu la poésie en 5^e pour pouvoir vraiment rentrer en profondeur. C'est vraiment particulier.

Annexe n. 7 : Éléonore – 27/03/17 – 4^e année générale LATIN

Cathy Brack : Pour le contexte, vous enseignez actuellement en 4^e ?

Éléonore : Oui.

C.B. : Depuis longtemps ?

Éléonore : depuis 8 ans.

C.B. : Est-ce que vous étudiez des textes poétiques en 4^e ?

Éléonore : Oui. Ovide, *Les Métamorphoses* ou *L'Art d'aimer*, ça dépend l'année. Il y a une année où on a étudié Martial aussi et ses *Épigrammes*.

C.B. : Dans quel but voyez-vous la poésie ? Plutôt pour exercer une compétence, pour approcher un thème ou pour le genre poétique en lui-même ?

Éléonore : Pour approcher plutôt un thème et avec l'objectif de leur proposer un exercice de comparaison. Alors ça peut être de la poésie comparée donc dans le cadre de l'exercice de la littérature comparée. Ça nous est déjà arrivé par exemple de comparer un mythe à travers les *Métamorphoses* et le même mythe tel qu'il est exploité dans *L'Art d'aimer*. Sinon, en 4^e année, on a choisi Ovide pour aborder surtout la propagande politique de la politique augustéenne. Donc quand on étudie le mythe de Dédale et Icare, par exemple, on y voit entre les lignes la politique souhaitée par l'empereur. La finalité n'est absolument pas l'étude de la poésie en tant que telle. Même si bien sûr on l'aborde. On fait des exercices de figures de style, on présente les figures de style les plus fréquentes comme l'hyperbate, le parallélisme, le chiasme, l'homéotéleute aussi. Mais toujours dans l'optique de justifier le sens : en quoi appuie-t-elle le sens, la pensée de l'auteur ? à la lecture par exemple, ça m'arrive plus d'une fois, c'est de lire à haute voix en classe, de faire écouter à haute voix des lectures publiques pour qu'ils puissent mesurer la beauté de la poésie, la beauté du texte. Maintenant, je n'évalue pas en classe leur compétence à retrouver toutes les figures de style qui existent dans la poésie latine.

C.B. : Donc au service du thème on voit un texte poétique et donc c'est l'occasion justement de voir ce qui est propre à la poésie, donc le rythme, les figures de style ?

Éléonore : Oui et c'est vrai, ça correspond à un code, un code textuel qui n'est pas le même que pour un texte de prose, pour lesquels ils sont très habitués, enfin depuis la première année ce sont des petits textes de prose. Donc, tout d'un coup, ils voient comme première difficulté l'adjectif qui est très éloigné de son nom commun...

C.B. : Donc en 4^e on commence seulement à aborder la poésie. Les élèves ne rencontrent pas d'écrits poétiques avant cette année-là ?

Éléonore : En troisième un peu, mais avec une autre finalité. En troisième ils ont, ils peuvent posséder des sources poétiques, je pense à Hygin et ses fables mais avec l'objectif de faire un exposé sur les monstres mythologiques, donc pas du tout pour aborder le genre poétique. On a choisi de travailler Ovide en 4^e année parce qu'on trouvait que ça allait bien en corrélation avec le cours de français où ils commençaient à aborder la poésie même si c'est plutôt creusé en 5^e année.

C.B. : Par rapport à la place du français, est-ce que vous utilisez des textes de littérature française pour comparer ou pour actualiser ?

Éléonore : Oui, ce qu'on a utilisé une année c'était celui de Corneille pour Dédale et Icare. On a subi une formation sur la musique en latin et, on l'a toujours pas fait, mais il y a pas mal à faire avec des chansons de Stromae. Tu peux retrouver pas mal de figures de style pour leur permettre de définir... Je ne l'ai pas encore fait, on n'a pas encore pris le temps, mais par contre ce que j'ai fait avec eux, pour faire découvrir l'allitération, c'est leur faire écouter un extrait du film *V pour Vendetta*. Il y a tout un extrait où pendant deux minutes il fait une déclamation en « v », toute une allitération en « v ». C'est assez impressionnant. Il le dit avec un débit incroyable, avec une musique en arrière-fond. C'est assez puissant comme extrait. C'est très illustratif quand on commence à aborder les figures de style les plus fréquentes chez Ovide. L'allitération en est une, qu'ils puissent retenir ce qu'est une allitération, je montre cet extrait et ça se voit assez clairement. Ça c'est ce qu'on fait.

C.B. : Quand vous préparez votre cours de 4^e, est-ce que vous tenez compte de ce qui a été vu en 4^e en français ?

Éléonore : On essaye en tous cas. Il n'y a pas forcément de collaboration avec les profs de français. Comme notre finalité n'est pas réellement l'étude de la poésie avec la scansion, la scansion qui est vue en 5^e. Si on certifie leur compétence à retrouver des figures de style

rencontrées au cours, à l'examen ça ne prend pas l'entièreté des points. Ce n'est pas du tout la finalité. On l'étudie plus pour la beauté du geste, pour apprécier l'art d'écriture d'Ovide, pour apprécier son talent. Pour leur faire apprécier la langue en tant que telle vu qu'en 2^e et 3^e on voit surtout l'approche grammaticale pour terminer par des questions philosophiques, culturelles etc. En 4^e, on met l'accent sur le texte et sur la beauté du texte donc quand on lit une allitération en « s » et qu'on veut faire allusion à un serpent, quand on lit une belle hyperbate qui met en avant la rapidité de la vie et de la mort, là ça devient intéressant. Pour aborder des thèmes, pour surtout justifier le sens du texte d'Ovide.

C.B. : Au niveau de l'interdisciplinarité, Michel a avoué toujours se soucier de ce qui est fait dans le cours de latin, ce n'est pas réciproque on dirait ?

Éléonore : On n'a jamais pris le temps en fait. On pense être au service du français, ça on en est persuadé, on a repensé depuis maintenant 3-4 ans tout le cours. On l'a refait. Dès qu'il y a moyen de faire un parallèle, dès qu'il y a moyen de faire même des rapports avec des thèmes très actuels, on le fait. C'est comme ça aujourd'hui le programme, on est en adéquation avec le nouveau programme, avec nous-mêmes et la société actuelle. Maintenant on ne le signale pas aux élèves. On ne fait pas un exercice en disant « attention là vous allez voir que le français ça va vous permettre de faire des liens ». C'est plus subtil. On ne l'annonce pas même si on sait très bien. Ce n'est pas dit clairement. Quand on aborde la poésie, ça leur permet de structurer des pensées autour d'un texte qui n'est pas en français : pouvoir résumer, pouvoir comparer, pouvoir critiquer, des exercices, des compétences requises en français et sans pour autant dire « voilà c'est ce que vous ferez en français, c'est ce qu'on vous demandera de faire pour les TFE ». Voilà, quand on parle d'Ovide, je sais très bien qu'en 4^e en français ils l'abordent, ils abordent *L'Art d'aimer*, ils abordent *Les Métamorphoses*. C'est un pur hasard. Nous, on n'a pas choisi Ovide pour ça. C'est vraiment pour un intérêt personnel. Ovide est plutôt étudié en 5^e année, voire en 3^e, mais pas avec une finalité poétique encore une fois. La finalité en 4^e n'est plus du tout grammaticale. Quand on aborde Ovide, bien sûr on aborde la poésie, bien sûr qu'on leur demande de trouver des figures de style, mais toujours dans l'objectif : d'accord, mettons-nous à la place d'Ovide quand il était dans son bureau avec sa plume en main. Qu'est-ce qu'il a voulu mettre en avant par cette hyperbate, par allitération, par cette homéotéleute ? Et je pense que ça plait énormément aux élèves cette approche-là, au lieu de l'aborder à travers la subordonnée relative. En 2^e on est encore un peu là-dedans,

il faudra retravailler ça, mais c'est sûr que c'est beaucoup plus passionnant de procéder par thème. La poésie est au service du sens et on ne le fait, je ne le fais pas parce que je ne maîtrise pas suffisamment la poésie française et latine pour en faire une approche purement poétique et littéraire. On le fait au service du sens, des thèmes qu'on développe et on essaie de les sensibiliser à la beauté du texte pour qu'ils puissent eux-mêmes dans un texte inédit trouver d'autres figures de style et se dire : « d'accord, pourquoi a-t-il utilisé une hyperbate ? »

C.B. : Lier le fond et la forme donc ?

Éléonore : Oui, voilà, lier le fond et la forme. Ça, c'est la finalité qu'on envisage depuis 2-3 ans et qui fait qu'on est droit dans nos bottes depuis quelques années. Ça marche bien et on y voit des progrès, une réflexion. Ils sont obligés de faire des rédactions littéraires réfléchies, ils sont censés structurer et s'interroger sur des projets sans cesse.

Annexe n. 8 : Catherine – 28/03/17 – 5^e générale LATIN

Cathy Brack : Vous donnez cours de latin en 5^e ?

Catherine : Oui.

C.B. : Est-ce que vous étudiez la poésie en 5^e ?

Catherine : Oui, on ne fait que des textes poétiques en 5^e, mais avec le programme de cette année-ci parce que le programme change l'année prochaine. On va être amenés à changer le programme. Mais le programme tel qu'il est maintenant, on ne fait que de la poésie en 5^e et ils font la prose en rhéto. On fait *l'Énéide* au premier trimestre, donc la poésie épique, du théâtre au deuxième trimestre et on fait la poésie lyrique avec Catulle, Properce, etc. au troisième trimestre.

C.B. : Pourquoi est-ce que vous voyez la poésie ? C'est dans le but de voir des auteurs ou pour le genre poétique en lui-même ?

Catherine : Les deux, je dirais. Parce que la poésie épique, c'est vraiment étudier Virgile et *l'Énéide*, le théâtre c'est vraiment plus dans le but d'étudier les pièces que la poésie en tant que telle, et la poésie lyrique là c'est vraiment les auteurs et comment est-ce qu'ils expriment leurs sentiments à travers la poésie etc. Donc poésie épique plus pour l'œuvre et on n'aborde pas dans les détails, on leur explique l'hexamètre dactylique. Ils ne doivent évidemment pas scander, mais il faut qu'ils aient conscience de la construction. On s'intéresse pas mal aux figures de style aussi. On le fait en peu en 4^e, mais on le fait surtout en 5^e. Deuxième trimestre, le théâtre est un texte poétique, mais qu'on n'aborde pas du tout par rapport à la poésie quoi. Et alors donc troisième trimestre la poésie lyrique où là on l'aborde aussi point de vue poétique : les figures de style notamment et puis la grosse différence avec la poésie épique, les sentiments, etc.

C.B. : C'est dans le but de voir à la fois le genre poétique en lui-même et à la fois pour voir la différence entre épique et lyrique.

Catherine : Pas tellement au niveau de la métrique, mais au point de vue des sujets abordés dans les deux sortes de poésie quoi.

C.B. : Vous traduisez en classe tous les textes que vous abordez ?

Catherine : Dans la poésie épique et le théâtre on fait les deux. Il y a des textes qu'on traduit et des textes qu'on lit en traduction, où je ne prends pas une traduction forcément... C'est une traduction littéraire en poésie forcément parce que le but est qu'ils comprennent facilement le texte. Dans la poésie lyrique, on fait principalement de la traduction. Les poèmes qu'on travaille on les traduit.

C.B. : Accordez-vous une place à des textes de littérature française pour éventuellement comparer ?

Catherine : Oui, dans la poésie lyrique en tout cas. Dans le théâtre, on compare avec Molière quand même, vu qu'il s'est fortement inspiré de Plaute. On a pas mal de comparaisons avec Molière. Mais alors, dans la poésie lyrique, on compare avec les poètes par exemple : un poème de Properce qu'on compare avec Prévert, avec Ronsard, voilà. Est-ce qu'ils racontent la même chose ? Est-ce qu'ils le disent de la même façon ? Et alors moi aussi je leur demande un travail de comparer un poème avec une chanson. Ce qu'on fait, il y a un poème de Catulle qui dit : « donne-moi mille baisers, etc. » et on le compare en classe avec les *Bancs publics* de Georges Brassens qu'ils ne connaissent certainement plus, mais bon. Et alors eux, après, ils font un travail : ils choisissent un des poèmes lyriques qu'on a vus en classe et ils le comparent avec une chanson de leur choix.

C.B. : Et en tant que prof de latin, dans quelles mesures est-ce que vous tenez compte de ce qui se fait dans le cours de français ?

Catherine : J'essaie en règle générale de savoir un peu quand même ce qu'ils ont vu. Au niveau des figures de style, par exemple, de bien donner le même nom de la figure de style par rapport à ce qu'ils ont vu. En 4^e, par exemple, ils étudient le conte au cours de français quand on étudie Apulée, *Le conte de Psyché*. On fait vraiment le travail du cours de français : est-ce que c'est un conte ? Pourquoi ? Et donc là le prof de français m'a donné son syllabus que j'ai étudié et j'ai repris les mêmes schémas pour le questionnement que le prof de français. En 5^e moins, en 4^e c'est vraiment l'exemple le plus parlant. Mais en 5^e quand on voit le théâtre, par exemple, ils ont déjà vu le théâtre en 3^e en secondaire, ils ont étudié Molière en général. Donc là aussi j'essaie de faire un maximum référence à ce qu'ils connaissent.

Annexe n. 9 : Albert – 30/03/17 – 6^e générale LATIN

Cathy Brack : Vous enseignez donc en 6^e en latin au Sacré-Cœur ?

Albert : Oui.

C.B. : Est-ce qu'en 6^e année vous étudiez des textes poétiques avec vos élèves ?

Albert : Oui, au premier trimestre.

C.B. : Lesquels voyez-vous ?

Albert : Il y a une partie de Horace, donc en fait l'accord est pris avec la collègue de 5^e pour qu'elle termine sur *Carpe diem* et moi j'enclenche alors sur *Carpe diem* pour développer un peu tout ce qui est philosophie épicurienne dans la perspective donc de comparaison avec tout ce qui est présocratique et socratique platonicien. Et donc je vois trois-quatre pièces d'Horace à ce moment-là et dans le prolongement de ça pour élargir un peu le spectre, je travaille selon le temps qui est imparti un ou deux morceaux de Lucrèce. Le *De Rerum Natura* pour faire une synthèse sur l'épicurisme, ses racines au niveau de l'inspiration d'Horace et alors la facette particulière présentée dans son implantation à Rome. C'est un peu ça l'objectif.

C.B. : OK, et donc à part Horace et Lucrèce, tout le reste est de la prose ?

Albert : Oui. Le reste, au deuxième trimestre c'est la rhétorique et au troisième trimestre mais là je vois tous les retards qu'il y a eu sur le sujet. Je voudrais faire deux-trois petites choses encore au troisième trimestre. C'est l'histoire avec Tacite.

C.B. : Et donc la poésie est au service du thème que vous voyez ?

Albert : Oui.

C.B. : C'est parce que vous désirez voir l'épicurisme que vous voyez de la poésie ?

Albert : Oui, pour voir l'épicurisme et puis pour varier un petit peu les approches et ne pas avoir que de la prose en 6^e. En fait l'objectif était quand on a fait la répartition de ne pas avoir que de la poésie en 5^e et que de la prose en 6^e. Selon l'intérêt des différents enseignants, mais également de pouvoir avoir accès à une partie d'œuvres en poésie. Je parle de la 6^e, ou en prose en 5^e.

C.B. : et en ce qui concerne la place de l'étude du rythme et des figures de style, est-ce aussi important qu'en 5^e ?

Albert : Oui, oui. Tout ça est important donc, puisqu'on fait un travail assez précis sur la manière dont le texte est constitué. Je parle même d'horlogerie ou je leur présente comme comparaison les fameux œufs de Fabergé. Pour montrer que c'est fait avec minutie. Chaque élément chez Horace compte quand même pour beaucoup, ce qui explique les trois thèses de l'œuvre possible. Donc on n'a pas une grande épopée comme avec l'*Énéide* chez Virgile, par exemple. On a des petites pièces, mais chaque élément dans la pièce constitue en soi un travail particulier. On travaille sur les figures de style, mais également le nombre de syllabes, le rythme, les sonorités, pour leur montrer que tout ça est une œuvre d'art au fond tout autant qu'une histoire ou qu'un récit ou une adresse à quelqu'un, quoi.

C.B. : Vous approfondissez ce qui est prévu en 5^e ou il y a des choses nouvelles que vous abordez typiquement en poétique ?

Albert : En 5^e, moi je n'y vais plus mais donc au niveau de la 6^e on approfondit tout ce qui est la contribution d'Horace à la partie philosophique, donc à la pose et au développement de la philosophie épicurienne. Ça oui.

C.B. : Est-ce que vous accordez une place aux textes littéraires français pour illustrer ou pour montrer une actualisation ?

Albert : Pas aux textes littéraires français. Il y a une actualisation sûrement mais pas par rapport aux textes littéraires français. En fait, l'objectif de ce cours-là, il est double : c'est à la fois donc l'actualisation se fait par le biais d'œuvres d'art. Donc, comment la thématique a été reprise dans les arts figuratifs, par exemple avec la *Primavera* de Botticelli, le *Printemps* de Botticelli. Pourquoi ? parce qu'ils vont aller en voyage à Florence et ils vont le voir donc c'est une manière d'actualiser dans leur vécu proche et de pouvoir exploiter sur place ce qu'ils auront vu d'un point de vue plus théorique en classe. Et donc l'analyse se fait en rapport avec le tableau de Botticelli, tout comme elle se fait avec des lieux. Je pense au Capitole, par exemple, mais pas seulement, qu'ils vont voir également à Rome. Donc dans la première pièce, il est question de la vestale qui monte Capitole. Pourquoi j'ai pris cette pièce-là ? parce qu'elle fait allusion comme d'autres au Champ de Mars, par exemple, ou ailleurs, à des lieux qu'ils vont voir à Rome. Donc ça me permet de les présenter pour montrer un peu ce qu'ils

vont voir, quels sont les monuments qui se trouvaient là, quelle est la signification de ces monuments dans l'Antiquité et maintenant et comment ils pourront aller exploiter ça sur place en expliquant à leurs petits camarades comment, ce qu'il en est quoi. C'est un petit peu l'objectif c'est d'actualiser par rapport à ce qui sera leur vécu aux vacances de Pâques et donc de leur faire découvrir en amont ces lieux qu'ils pourront alors visiter en trois dimensions lors du voyage. C'est un petit peu ça l'objectif par rapport à ça.

C.B. : De manière générale, dans quelles mesures est-ce que vous tenez compte de ce qui se fait dans le cours de français ?

Albert : Ah, au niveau du cours de français c'est tout ce qui est démarche. Je travaille en complémentarité avec les collègues de français, dans tout ce qui est structuration du raisonnement et de la pensée. On dispose d'un raisonnement articulé, introduit par une introduction pertinente, développement avec, je dirais, cohérence et structuration, avec la pensée du raisonnement, progression du raisonnement, liens logiques, ébauche d'une conclusion. Et là ils trouvent des échos avec ce qui se fait avec le cours de français. Et là, il y a un appui de l'un par l'autre et une collaboration même puisqu'on se voit souvent et on échange sur ce qui est en train de se passer, ou sur les difficultés rencontrées par un groupe ou par un groupe d'élèves ou un élève en particulier.

C.B. : Donc il y a de l'interdisciplinarité au niveau des compétences mais pas dans les thèmes que vous voyez ?

Albert : Non, au niveau des thèmes il n'y a pas de travail sur un texte français comme tel, c'est plutôt au niveau de la manière d'exploiter ça, dans la réflexion. Avec la précision que même qu'on n'est pas au cours de français et donc que la construction de ces raisonnements ne suffit pas s'il n'y a que du français à l'intérieur. Il faut que les éléments intégrés dans la pose du raisonnement pour les questions de synthèse soient appuyés par les éléments repris au texte latin. Donc s'il n'y a pas d'éléments repris au texte latin, et traduits avec précision, là ils sont en-dessous de la moitié parce que là donc c'est pas un cours de français justement, c'est un cours de latin même s'ils peuvent... Ce qu'il y a aussi, mais ça c'est plutôt au deuxième, quoique ça commence un petit peu au premier trimestre, mais surtout au deuxième, je vais prendre des éléments de la narratologie française qui sont empruntés à Jean Ricardou, aux structuralistes : type Barthes, Lévi-Strauss ou encore l'anthropologie type René Girard pour

poser des grilles de lecture sur des textes anciens. Mais là il y a une collaboration avec le domaine français : c'est que même s'ils n'ont pas toujours vu en français, bon Girard en général ils l'ont vu en français, les structuralistes pas tout le temps, Ricardou ils n'en ont pas entendu parler, je pense, en français. Mais ce sont des éléments qui viennent de la narratologie. Genette, par exemple, tout ce qui est rapport à Gérard Genette, donc tout ça est utilisé. Mais plaqué sur, non plus à des textes français, mais des textes latins. Mais l'origine de ces grilles de lecture vient de la narratologie française, quoi. Là il y a une vraie collaboration entre les deux domaines mais bien sûr en milieu latin.

C.B. : Et cela concerne que des textes en prose ?

Albert : Là ce sont des textes en prose ou mais ça pourrait. Ça commence déjà un petit peu pour introduire. Ça commence un petit peu sur les textes en poésie après la Toussaint. On fait la transition, comme ils arrivent en 6^e, ils changent déjà de prof, moi ils ne m'ont jamais eu, etc. Donc ils doivent s'habituer à toute une série de choses, pour pas trop les perturber. Donc je commence avec ça vers la Toussaint souvent. Mais alors ça se déploie de manière précise et complète sur tout le deuxième semestre.

C.B. : Pour revenir au texte poétique, ne travaillez-vous que par traduction en classe ou bien avec des extraits déjà traduits ?

Albert : Non, on traduit tout en classe. Tout se fait sur un travail fait en classe. Alors que ce soit un travail, comment dire, traduire en collaboration. Bon les élèves traduisent avec l'enseignant, ou bien à travers les textes de versions. Donc, je fais en sorte que les textes de version ne soient pas des textes autonomes ou des textes un petit peu « abandonnés ». C'est toujours la suite de ce qui est dans les textes et les élèves sont obligés de les étudier comme un texte normal et de les étudier pour les valoriser et de les exploiter lors de leurs contrôles. C'est un texte comme un autre, qu'on va analyser comme les autres, sinon qu'au lieu d'avoir été traduits en classe avec le prof, il a été traduit tout seul. Mais il a été après validé et corrigé évidemment. La démarche est différente. Ce qui donne aussi une certaine valeur au, comment dire, au texte de version. Ce n'est pas un texte qui arrive comme ça à travers champ et dont on ne reparlera plus, ce qui ne lui donnerait pas beaucoup de sens.

C.B. : Pour la rythmique, est-ce que vous faites écouter des enregistrements, est-ce que vous lisez en scandant ?

Albert : Alors, pour la rythmique j'utilise, comme je suis dans la salle informatique, j'utilise toutes les ressources. Donc je fais écouter des lectures qui sont des lectures enregistrées. Donc qui permettent d'entendre ce qu'était la bonne façon de lire avec la rythmique. Alors il y en a sur *YouTube*, il y en a à gauche et à droite. Je les fais aussi bien entendre en prose qu'en poésie pour montrer la différence qu'il y a entre la poésie et la prose, mais j'utilise beaucoup les nouvelles technologies et donc c'est très pratique d'avoir toute une série de ressources qui sont là à disposition.

C.B. : Et donc est-ce que vous abordez un peu la scansion ?

Albert : Oui. C'est-à-dire qu'en 5^e je l'abordais quand il y avait des hexamètres dactyliques pour montrer surtout le rapport musical avec les longues, les brèves, les noires, les blanches... En 6^e, je n'insiste pas trop parce qu'avec Horace on rentre dans des mètres particuliers comme l'éolien, etc. Bon voilà, donc je n'insiste pas trop sur le côté scansion parce que c'est beaucoup plus compliqué, déjà plus spécialisé. Mais par contre, sur les rythmes avec le nombre de syllabes, le fait qu'un vers soit long ou plus bref, les allitérations, les sonorités, tout ça on travaille quand même assez bien pour montrer qu'il y a un travail, je dirais, de l'auteur sur ce type d'approche, que tout compte au fait dans le texte, notamment chez Horace. Ah sinon, par rapport à l'approche de textes français au cours, ce que j'ai oublié de dire c'est que certains auteurs du XIX^e ont transposé les œuvres d'Horace. Là je fais parfois, je ne le fais pas tout le temps, tout le temps mais ça m'arrive de prendre par exemple José-Maria de Heredia ou Nerval et on voit qu'ils ont repris la thématique et on voit que leur texte est un miroir de ce qu'a fait Horace. Et je demande alors aux élèves de retrouver les endroits, et de montrer quelles sont les inspirations. Ça je fais aussi. Mais pas tout le temps quoi, ce n'est pas systématique. C'est un peu comme ça se présente dans la pièce, quand il y a un correspondant. Il n'y a pas toujours un correspondant en français quoi. Et ça, je le fais effectivement. Pour être complet.

Annexe n. 10 : Dominique – 28/03/17 – 4^e générale LATIN

Cathy Brack : Vous enseignez actuellement en 4^e année à Notre-Dame de la Sagesse, c'est bien cela ?

Dominique : Oui tout à fait depuis aussi environ 15 ans.

C.B. : Est-ce que vous abordez déjà la poésie latine en 4^e ?

Dominique : Oui, donc la poésie on l'aborde au 2^e trimestre avec Ovide et *Les Métamorphoses*. Et donc on explique ce qu'est l'hexamètre. On travaille sur le rythme et les conséquences de l'écriture poétique sur la langue latine. Mais ça se fait très facilement puisque la langue d'Ovide est quand même assez facile et au niveau de la grammaire c'est très accessible. C'est un auteur que les élèves adorent ! Et quand ils sont en rhéto et qu'ils doivent choisir une version, ils me demandent Ovide.

C.B. : Le but ici est d'abord d'étudier l'auteur ou d'abord le genre poétique ?

Dominique : C'est vraiment l'auteur qui est le but. Le genre poétique vient en accessoire. On se penche sur la poésie en tant que telle mais si Ovide avait écrit en prose on l'aurait vu aussi.

C.B. : La poésie vient à l'occasion de l'auteur donc mais pas forcément d'un thème, si ?

Dominique : Si, la métamorphose quand même. La métamorphose et la beauté parce que je travaille en fait autre chose aussi que *Les Métamorphoses*, on travaille le *De Medicamine faciei femineae*, *L'Art d'aimer*. Donc en fait c'est vraiment les deux œuvres, les deux thèmes principaux : l'amour et la beauté, qu'on travaille par le biais d'Ovide.

C.B. : Quelle portion de texte faites-vous traduire par vos élèves ? Est-ce que vous travaillez avec des textes déjà traduits ?

Dominique : Voilà, en fait je travaille plutôt avec des extraits qui sont mis en contexte et le travail de nouveau va beaucoup varier. On va bien sûr avoir la version classique mais on va avoir le texte à trous, la lecture cursive, on va travailler de manière assez variée quoi et même au niveau des productions des élèves : je peux demander de transposer le texte en dessin, de mettre en lien avec des tableaux, choisir parmi plusieurs tableaux quel est celui qui illustre le mieux la version que donne Ovide, enfin voilà. On essaie vraiment de varier un maximum.

C.B. : Accordez-vous une place à des textes littéraires français ?

Dominique : Oui, quand c'est possible j'essaie de trouver par exemple des traductions en vers d'Ovide pour montrer que certains auteurs se livraient à l'exercice de la traduction en vers. Maintenant, on essaie de faire écho aussi. Par exemple, lorsqu'on traduit la métamorphose du loup-garou, on fait écho à d'autres textes français. Vraiment dans la mesure du possible, on essaie d'avoir un éclairage plus contemporain.

C.B. : C'est la même chose pour chaque année, j'imagine, pour le fait que vous tenez compte de ce qui se fait en français ?

Dominique : Oui ou alors justement je précède le cours de français. En 4GT, en latin, c'est vraiment le cas puisque les élèves abordent énormément de figures de style, ce qui n'est pas au programme en français en 4 GT. Je sais qu'ils en voient quelques-unes, les plus classiques comme la métaphore, etc. Mais ici les élèves vont aborder des anacoluthes ou des figures typiquement latines comme l'hyperbate ou des zeugmas donc voilà. C'est des choses qu'ils maîtrisent. Ils n'étudient pas les définitions parce que je ne vois pas l'utilité de faire ça mais ils ont un document « fiche-outil » qui en fait à force d'être utilisé leur permet d'acquérir la maîtrise des figures de style.

C.B. : Autre chose à ajouter concernant la 4^e ?

Dominique : Peut-être juste que parfois les textes poétiques viennent aussi en renfort de tout ce qui est l'étymologie qu'on travaille quand même pas mal aussi. Ou le fait d'acquérir un lexique plus vaste et plus poétique aussi du coup pour arriver en 5^e avec de bonnes bases.

C.B. : Et est-ce que vous voyez une différence entre les latinistes et non-latinistes ?

Dominique : Ah pour la maîtrise des figures de style, oui mais pas que moi. Mes collègues de français le disent aussi. Quand il faut analyser un texte, le fait de se pencher sur la différence entre un article défini ou un article indéfini, c'est quelque chose que les latinistes sentent mieux ou la maîtrise des différents modes : l'indicatif et le subjonctif n'ayant pas la même nuance, ce genre de choses-là. Ils savent qu'ils peuvent s'appuyer là-dessus.

Annexe n. 11 : Dominique – 28/03/17 – 5^e générale LATIN

Cathy Brack : Alors nous passons à présent à la 5^e GT. Est-ce que vous étudiez la poésie en 5^e année avec vos élèves ?

Dominique : Oui, tout à fait. On commence, une fois qu'on a terminé avec notre parcours sur le théâtre et la tragédie, on entame la poésie avec la thématique de l'exil. On travaille par le biais d'Ovide puisque c'est un auteur avec lequel les élèves se sentent à l'aise. Puis on embraye sur l'*Énéide*. Puis au deuxième trimestre on travaille la thématique de l'amour par le biais de l'*Énéide* mais aussi par le biais des poètes élégiaques dont Tibulle, Properce, etc. Et on termine avec le troisième trimestre dans les enfers, la catabase de l'*Énéide*. Donc l'*Énéide* est quand même notre phare de la 5^e GT.

C.B. : Alors, pour récapituler : avec Ovide vous cherchez d'abord à toucher le thème de l'exil, ce qui nous amène sur Ovide et donc sur de la poésie ?

Dominique : Oui, voilà. Maintenant, c'est vraiment la poésie qui est le thème privilégié. C'est-à-dire que l'amour, on le voit uniquement à travers des textes poétiques. Mais c'est le but de travailler sur l'*Énéide* qui a amené tout le reste et les thèmes que nous voyons. Et un prof de latin a un peu du mal à changer ses habitudes, c'est-à-dire que si, même si on peut travailler d'autres textes, d'autres thématiques on va rester fidèle à des œuvres majeures comme celle-ci.

C.B. : Donc une approche thématique avec l'exil et l'approche d'une œuvre avec l'*Énéide* ?

Dominique : Voilà, oui. Mais en même temps uniquement dans la poésie. C'est vraiment ça.

C.B. : Donc vous vous arrêtez sur le genre poétique en tant que tel ?

Dominique : Oui, on se fonde sur les apprentissages de la 4^e en ce qui concerne l'hexamètre, la scansion, etc. mais on approfondit avec les élégies, les odes des poètes comme Tibulle ou Properce, etc.

C.B. : Par rapport aux productions que vous leur demandez, faites-vous beaucoup de lectures cursives ?

Dominique : C'est très varié. On essaie quand même qu'il y ait une lecture suivie de l'*Énéide*. C'est-à-dire que par exemple on commence avec le prélude, on continue avec le champ 4 et

on termine avec le champ 6. Donc il y a quand même une certaine chronologie. Mais de nouveau, la matière est abordée de manière très variée. C'est-à-dire qu'on va traduire des textes, on va en lire certains, on va avoir des extraits qui sont traduits de trois manières, par trois auteurs de trois époques différentes et on regarde quelle est la version la plus proche du texte ou la version que les élèves préfèrent. Ça c'est d'une manière générale. Le prof de latin doit varier pour pouvoir accrocher donc voilà ça ne change pas. Les élèves ne sont pas perturbés entre les années de latin, parce qu'on garde quand même toujours cette espèce de faculté d'adaptation et de création qui fait que l'élève n'a pas l'impression de faire toujours la même chose. Alors qu'en soi l'exercice est identique.

C.B. : Quand vous dites « extraits traduits de différentes manières » c'est aussi parfois des auteurs français ?

Dominique : Oui, oui, tout à fait.

C.B. : On rejoint donc ici toute la littérature française.

Dominique : Oui, exactement. Et alors là j'ai un exemple qui m'est bien resté de liens avec la littérature française qui est vraiment très concret et que je ne fais qu'au cours de latin : c'est quand on travaille la catabase de Virgile, d'Énée dans les Enfers. En fait, on fait d'office un lien avec *Germinal* de Zola pour la descente d'Étienne Lantier dans la mine. On la met en lien direct avec l'*Énéide*.

Annexe n. 12 : Dominique – 28/03/17 – 6^e générale LATIN

Cathy Brack : Alors, passons à la 6^e en latin. Voyez-vous la poésie en 6^e ?

Dominique : Oui, mais nettement moins que les autres années. C'est-à-dire que cette fois-ci, la poésie vient au service des thématiques de nouveau. C'est-à-dire que, par exemple, quand on travaille la philosophie, en particulier la philosophie épicurienne ou stoïcienne, on aborde la philosophie par le biais de Lucrèce ou d'Horace. Mais la poésie n'est plus du tout le genre privilégié en rhéto. On est beaucoup plus dans ce qui est l'éloquence avec Cicéron, ou la philosophie ou les histoires avec Tacite.

C.B. : Vous abordez également les textes de manière très variée ?

Dominique : Oui voilà, tout à fait. Là ici ce qu'on travaille beaucoup c'est les mauvaises interprétations actuelles donc par exemple le *Carpe diem* qui est devenu hédoniste aujourd'hui. On déconstruit les stéréotypes ou le fait que le stoïcisme est d'office « stoïque » et ce genre de choses-là. Là c'est vraiment plus dans ce but-là qu'on voit les auteurs. Maintenant, je ne privilégie pas beaucoup Lucrèce, parce que je trouve que c'est une langue très difficile. Déjà la philo ce n'est pas évident en soi, alors je me dis que la philosophie en poésie en plus c'est assez complexe. Donc, j'avoue qu'on fait quand même beaucoup en traduction avec Lucrèce et on se concentre uniquement sur l'épisode du sacrifice d'Iphigénie qui a l'avantage d'être ancré dans une réalité que les élèves maîtrisent, dans laquelle ils se retrouvent un peu plus et donc on comprend l'idée par la métaphore d'Iphigénie, mais moi j'ai un souvenir horrible de versions autour du sujet des atomes. Je n'ai pas voulu imposer ça à mes élèves. (rire)

C.B. : Et par rapport à la littérature française ici comme cela se passe-t-il ?

Dominique : Là, on se fonde plus sur ce que les élèves retiennent des auteurs de 5^e par exemple quand on travaille le *Carpe diem* d'Horace. Eh bien, on fait des échos avec Ronsard dont ils se souviennent. Mais on va dire que la matière du cours de français de 6^e ne se prête pas trop aux liens, voilà. Ici, les liens se font davantage entre la matière de la rhétorique ou l'histoire mais pas vraiment d'un point de vue de forme poétique. Maintenant peut-être la philosophie, mais voilà ça se limite à ça vraiment.

CARPE DIEM



BRAINSTORMING

- Le Cercle des poètes disparus
- Profiter de l'instant
- Cueille la vie
- Tatouage
- Thème ancien

QUE SIGNIFIE CETTE MAXIME ?



Extrait du film: *Le Cercle des poètes disparus*

QUE POUVONS-NOUS DÉJÀ RETENIR?

- « Cueillez sans tarder le bouton de la rose »
- Carpe diem < latin = saisis le jour
- « Nous sommes de l'engrais pour ver de terre »
- « Sauter sur l'occasion »
- « Donnez à votre vie un sens extraordinaire »

HORACE, QUI EST-IL?

- En latin *Quintus Horatius Flaccus*, Horace est un poète latin né à Vénose dans le sud de l'Italie, le 8 décembre 65 av. J.-C. et mort à Rome le 27 novembre 8 av. J.-C..
- En dépit de sa grande difficulté, l'œuvre d'Horace a eu une influence non négligeable sur la littérature latine ; il est admiré, cité et repris par de nombreux auteurs.
- Il a écrit : Les *Satires*, les *Épodes*, les *Odes* et les *Épîtres*.

HORACE, ODE, I, 11

[1,11,1] Tu ne quæsieris (scire nefas) quem mihi, quem tibi finem di dederint, Leuconoe, nec Babylonios temptaris numeros. Vt melius quicquid erit pati! Seu pluris hiemes seu tribuit Iuppiter ultimam,

[1,11,5] quæ nunc oppositis debilitat pumicibus mare Tyrrhenum, sapias, uina liques et spatio breui spem longam reseces. Dum loquimur, fugerit inuida aetas: carpe diem, quam minimum credula postero.

[1,11,1] Ne cherche pas à connaître, il est défendu de le savoir, quelle destinée nous ont faite les Dieux, à toi et à moi, ô Leuconoe; et n'interroge pas les Nombres Babyloniens. Combien il est préférable de se résigner, quoi qu'il arrive! Que Jupiter t'accorde plusieurs hivers, ou que celui-ci soit le dernier

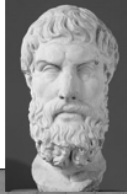
[1,11,5] qui heurte maintenant la mer Tyrrhénienne contre les rochers immuables, sois sage, filtre tes vins et mesure tes longues espérances à la brièveté de la vie. Pendant que nous parlons, le temps jaloux s'enfuit, Cueille le jour, et ne crois pas au lendemain.

COMMENT S'APPELLE CETTE PHILOSOPHIE?

- L'épicurisme

QUI EST À LA BASE DE CETTE PHILOSOPHIE?

- Épicure



Quelle influence cette philosophie du
« carpe diem » a-t-elle eu sur la littérature
française à travers le temps?



Quand vous serez bien vieille au soir, à la chandelle,
Assise auprès du feu, dévidant et filant,
Direz, chantant mes vers, en vous émerveillant :
« Ronsard me célébrait du temps que j'étais belle ! »

Lors, vous n'aurez servante oyant telle nouvelle,
Déjà sous le labeur à demi sommeillant,
Qui au bruit de mon nom ne s'aille réveillant,
Bénissant votre nom de louange immortelle.

Je serai sous la terre, et, fantôme sans os,
Par les ombres myrteux je prendrai mon repos ;
Vous serez au foyer une vieille accroupie,

Regrettant mon amour et votre fier dédain.
Vivez, si m'en croyez, n'attendez à demain
Cueillez dès aujourd'hui les roses de la vie.

Ronsard, *Sonnets pour Hélène* XVI^e siècle

[1,11,1] Ne cherche pas à connaître, il est défendu
de le savoir, quelle destinée nous ont faite les
Dieux, à toi et à moi, ô Leuconoé; et n'interroge
pas les Nombres Babyloniens. Combien il est
préférable de se résigner, quoi qu'il arrive! Que
Jupiter t'accorde plusieurs hivers, ou que celui-ci
soit le dernier
[1,11,6] qui heurte maintenant la mer
Tyrrhénienne contre les rochers immuables, sois
sage, filtre les vins et mesure tes longues
espérances à la brièveté de la vie. Pendant que
nous parlons, le temps jaloux s'enfuit. Cueille le
jour, et ne crois pas au lendemain.

La Pléiade et l'humanisme: caractéristiques

- Contexte historique
- Idéologie
- Caractéristiques littéraires

Quand vous serez bien vieille, au soir, à la chandelle,
Assise auprès du feu, dévidant et filant,
Direz, chantant mes vers, en vous émerveillant :
« Ronsard me célébrait du temps que j'étais belle ! »

Lors, vous n'aurez servante oyant telle nouvelle,
Déjà sous le labeur à demi sommeillant,
Qu'au bruit de mon nom de s'aïlle réveillant,
Bénissant votre nom de louange immortelle.

Je serai sous la terre, et fantôme sans os,
Par les ombres myrteux je prendrai mon repos ;
Vous serez au foyer une vieille accroupie,

Regrettant mon amour et votre fier dédain.
Vivez, si m'en croyez, n'attendez à demain :
Cueillez dès aujourd'hui les roses de la vie.

Ronsard, *Sonnets pour Hélène* XVI^e siècle



Marquise si mon visage
A quelques traits un peu vieux
Souvenez-vous qu'à mon âge
Vous ne vaudrez guère mieux.

Le temps aux plus belles choses
Se plaît à faire un affront,
Et sait à faner vos roses
Comme il a ridé mon front.

Le même cours des planètes
Règle nos jours et nos nuits
On m'a vu ce que vous êtes
Vous serez ce que je suis.

Cependant j'ai quelques charmes
Qui sont assez éclatants
Pour n'avoir pas trop d'alarmes
De ces ravages du temps.

Vous en avez qu'on adore ;
Mais ceux que vous méprisez
Pourraient bien durer encore
Quand ceux-là seront usés.

Ils pourront sauver la gloire
Des yeux qui me semblent doux,
Et dans mille ans faire croire
Ce qu'il me plaira de vous.

Chez cette race nouvelle,
Où j'aurai quelque crédit,
Vous ne passerez pour belle
Qu'autant que je l'aurai dit.

Pensez-y, belle Marquise.
Quoiqu'un grison fasse effroi,
Il vaut bien qu'on le courtise,
Quand il est fait comme moi

Corneille, *Stances à Marquise* XVII^e siècle



CONSIGNES:

Recherchez dans le texte:

- La présence de lyrisme (exaltation des sentiments)
- Les phrases qui rappellent celles de Ronsard
- Les modalisateurs de propos

Marquise si mon visage
A quelques traits un peu vieux,
Souvenez-vous qu'à mon âge
Vous ne vaudrez guère mieux.

Le temps aux plus belles choses
Se plaît à faire un affront,
Et saura faner vos roses
Comme il a ridé mon front.

Le même cours des planètes
Règle nos jours et nos nuits
On m'a vu ce que vous êtes
Vous serez ce que je suis.

Cependant j'ai quelques charmes
Qui sont assez éclatants
Pour n'avoir pas trop d'alarmes
De ces ravages du temps.

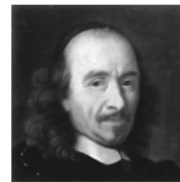
Vous en avez qu'on adore,
Mais ceux que vous méprisez
Pourraient bien durer encore
Quand ceux-là seront usés.

Ils pourront sauver la gloire
Des yeux qui me semblent foux,
Et dans mille ans faire croire
Ce qu'il me plaira de vous.

Chez cette race nouvelle,
Où j'aurai quelque crédit,
Vous ne passerez pour belle
Qu'autant que je l'aurai dit.

Pensez-y belle Marquise,
Quoiqu'un grison fasse effroi
Il vaut bien qu'on le courtise,
Quand il est fait comme moi

Corneille, *Stances à Marquise*
XVII^e siècle



Registre lyrique

Caractéristiques de Ronsard

Modalisateurs de nuance et
d'incertitude >< Ronsard

Le classicisme: caractéristiques

Le classicisme



commentairecompose.fr

Le classicisme: caractéristiques

- Contexte
- Idéologie
- Caractéristiques littéraires



Gérard de Nerval,
Le ballet des heures



Les heures sont des fleurs l'une après l'autre écloses
Dans l'éternel hymen de la nuit et du jour ;
Il faut donc les cueillir comme on cueille les roses
Et ne les donner qu'à l'amour.

Ainsi que de l'éclair, rien ne reste de l'heure,
Qu'au néant destructeur le temps vient de donner ;
Dans son rapide vol embrassez la meilleure,
Toujours celle qui va sonner.

Et retenez-la bien au gré de votre envie,
Comme le seul instant que votre âme rêva ;
Comme si le bonheur de la plus longue vie
Était dans l'heure qui s'en va.

Vous trouverez toujours, depuis l'heure première
Jusqu'à l'heure de nuit qui parle douze fois,
Les vignes, sur les monts, inondés de lumière,
Les myrtes à l'ombre des bois.

Aimez, buvez, le reste est plein de choses vaines ;
Le vin, ce sang nouveau, sur la lèvre versé,
Rajeunit l'autre sang qui vieillit dans vos veines
Et donne l'oubli du passé.

Que l'heure de l'amour d'une autre soit suivie,
Savourez le regard qui vient de la beauté ;
Être seul, c'est la mort ! Être deux, c'est la vie !
L'amour c'est l'immortalité !

Le romantisme: caractéristiques

- Mélancolie, nostalgie, passions, « le moi en souffrance »
- La nature, les ruines, le goût pour la solitude, le désir de fuite, le voyage et le rêve
- La spiritualité
- La volonté de retrouver la liberté dans l'art : l'artiste romantique veut s'affranchir des règles contraignantes
- L'engagement dans le combat politique

Baudelaire, *Remords posthumes*, XIXe siècle

Lorsque tu dormiras, ma belle ténébreuse,
Au fond d'un monument construit en marbre noir,
Et lorsque tu n'auras pour alcôve et manoir
Qu'un caveau pluvieux et qu'une fosse creuse ;

Quand la pierre, opprimant ta poitrine peureuse
Et tes flancs qu'assouplit un charmant nonchaloir,
Empêchera ton cœur de battre et de vouloir,
Et tes pieds de courir leur course aventureuse,

Le tombeau, confident de mon rêve infini
(Car le tombeau toujours comprendra le poète),
Durant ces grandes nuits d'où le somme est banni,

Te dira : « Que vous sert, courtisane imparfaite,
De n'avoir pas connu ce que pleurent les morts ? »
- Et le ver rongera ta peau comme un remords.



Le symbolisme: caractéristiques

- Contexte historique
- Idéologie
- Caractéristiques littéraires

Si tu t'imagines
si tu t'imagines
fillette fillette
si tu t'imagines
xa va xa va xa
va durer toujours
la saison des za
la saison des za
saison des amours
ce que tu te goudres
fillette fillette
ce que tu te goudres

Si tu crois petite
si tu crois ah ah
que ton teint de rose
ta taille de grépe
tes mignons biceps
tes ongles d'émail
ta cuisse de nymphe
et ton pied léger
si tu crois petite
xa va xa va xa va
va durer toujours
ce que tu te goudres
fillette fillette
ce que tu te goudres

les beaux jours s'en vont
les beaux jours de fête
soleils et planètes
tournent tous en rond
mais toi ma petite
tu marches tout droit
vers sque tu vois pas
très sournois s'approchent
la ride véloce
la pesante graisse
le menton triplé
le muscle avachi
allons cueille cueille
les roses les roses
roses de la vie
et que leurs pétales
soient la mer étale
de tous les bonheurs
allons cueille cueille
si tu le fais pas
ce que tu te goudres
fillette fillette
ce que tu te goudres.

Raymond Queneau, *Si tu t'imagines*,
XXe siècle



Le surréalisme: caractéristiques

- Contexte historique



- XX^e siècle, après la Première Guerre Mondiale
- 1^{er} Manifeste du Surréalisme publié en 1924 par André Breton
- 1^{ers} écrivains: Paul Éluard, Louis Aragon, Robert Desnos, Raymond Queneau...



- Idéologie:



- Absence de tout contrôle exercé par la raison
- Ils cherchent à libérer l'Homme du rationalisme
- Faire de l'inconscient le nouveau matériau du créateur
- Surréalisme = outil expérimental de connaissance du monde



- Caractéristiques littéraires

- Méthode de travail: le rêve, parole sous hypnose, l'automatisme
- Le bizarre, l'inattendu, le hasard, la folie, l'irrationnel, l'absurde
- Exploration du langage
- À l'écart de toute règle et de tout contrôle de la raison
- Utilisation du « vers libre »



ET AUJOURD'HUI ?

- Corneille, *Parce qu'on vient de loin*, 2002 
- Aldebert, *Carpe diem*, 2004 
- MC Solaar, *Carpe diem*, 2007 
- Keen'V, *Carpe diem*, 2011 



Annexe n. 14 : Séquence interdisciplinaire – Dossier de l'élève



« Carpe diem »

BRAINSTORMING



QUE POUVONS-NOUS DÉJÀ RETENIR?



HORACE, QUI EST-IL?

- En latin *Quintus Horatius Flaccus*, Horace est un poète latin né à Vénose dans le sud de l'Italie, le 8 décembre 65 av. J.-C. et mort à Rome le 27 novembre 8 av. J.-C..
- En dépit de sa grande difficulté, l'œuvre d'Horace a eu une influence non négligeable sur la littérature latine ; il est admiré, cité et repris par de nombreux auteurs.
- Il a écrit : Les *Satires*, les *Épodes*, les *Odes* et les *Épîtres*.

Horace, *Ode*, I, 11

[1,11,1] Ne cherche pas à connaître, il est défendu
de le savoir, quelle destinée nous ont faite les
Dieux, à toi et à moi, ô Leuconoé; et n'interroge pas
les Nombres Babyloniens. Combien il est
préférable de se résigner, quoi qu'il arrive! Que
Jupiter t'accorde plusieurs hivers, ou que celui-ci
soit le dernier

[1,11,5] qui heurte maintenant la mer Tyrrhénienne
contre les rochers immuables, sois sage, filtre tes
vins et mesure tes longues espérances à la brièveté
de la vie. Pendant que nous parlons, le temps jaloux
s'enfuit. Cueille le jour, et ne crois pas au
lendemain.

⇒ Éléments observés :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Quelle influence cette philosophie du « carpe diem » a-t-elle eu sur la littérature française à travers le temps ?



1. Pierre de Ronsard, *Sonnets pour Hélène*, XVI^e siècle

Quand vous serez bien vieille, au soir, à la chandelle,
Assise auprès du feu, dévidant et filant,
Direz, chantant mes vers, en vous émerveillant :
« Ronsard me célébrait du temps que j'étais belle ! »
Lors, vous n'aurez servante oyant telle nouvelle,
Déjà sous le labeur à demi sommeillant,
Qui au bruit de mon nom ne s'aille réveillant,
Bénissant votre nom de louange immortelle.
Je serai sous la terre, et, fantôme sans os,
Par les ombres myrteux je prendrai mon repos ;
Vous serez au foyer une vieille accroupie,
Regrettant mon amour et votre fier dédain.
Vivez, si m'en croyez, n'attendez à demain :
Cueillez dès aujourd'hui les roses de la vie.

⇒ Éléments observés :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

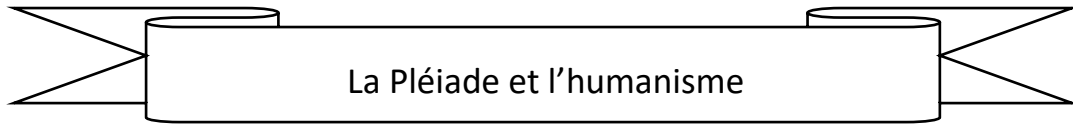
.....

.....

.....

.....

.....



a. Contexte historique

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b. Idéologie

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

c. Caractéristiques littéraires

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Pierre Corneille, *Stances à Marquise*, XVII^e siècle

Marquise si mon visage
A quelques traits un peu vieux,
Souvenez-vous qu'à mon âge
Vous ne vaudrez guère mieux.

Le temps aux plus belles choses
Se plaît à faire un affront,
Et saura faner vos roses
Comme il a ridé mon front.

Le même cours des planètes
Règle nos jours et nos nuits
On m'a vu ce que vous êtes
Vous serez ce que je suis.

Cependant j'ai quelques charmes
Qui sont assez éclatants
Pour n'avoir pas trop d'alarmes
De ces ravages du temps.

Vous en avez qu'on adore ;
Mais ceux que vous méprisez
Pourraient bien durer encore
Quand ceux-là seront usés.

Ils pourront sauver la gloire
Des yeux qui me semblent doux,
Et dans mille ans faire croire
Ce qu'il me plaira de vous.

Chez cette race nouvelle,
Où j'aurai quelque crédit,
Vous ne passerez pour belle
Qu'autant que je l'aurai dit.

Pensez-y, belle Marquise.
Quoiqu'un grison fasse effroi,
Il vaut bien qu'on le courtise,
Quand il est fait comme moi.

⇒ Éléments observés :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

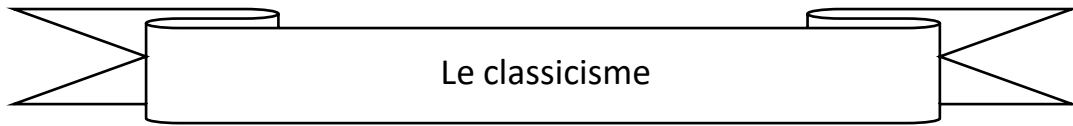
.....

.....

.....

.....

.....



a. Contexte historique

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b. Idéologie

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

c. Caractéristiques littéraires

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Gérard de Nerval, *Le Ballet des heures*, XIX^e siècle

Les heures sont des fleurs l'une après l'autre écloses
Dans l'éternel hymen de la nuit et du jour ;
Il faut donc les cueillir comme on cueille les roses
Et ne les donner qu'à l'amour.

Ainsi que de l'éclair, rien ne reste de l'heure,
Qu'au néant destructeur le temps vient de donner ;
Dans son rapide vol embrassez la meilleure,
Toujours celle qui va sonner.

Et retenez-la bien au gré de votre envie,
Comme le seul instant que votre âme rêva ;
Comme si le bonheur de la plus longue vie
Était dans l'heure qui s'en va.

Vous trouverez toujours, depuis l'heure première
Jusqu'à l'heure de nuit qui parle douze fois,
Les vignes, sur les monts, inondés de lumière,
Les myrtes à l'ombre des bois.

Aimez, buvez, le reste est plein de choses vaines ;
Le vin, ce sang nouveau, sur la lèvre versé,
Rajeunit l'autre sang qui vieillit dans vos veines
Et donne l'oubli du passé.

Que l'heure de l'amour d'une autre soit suivie,
Savourez le regard qui vient de la beauté ;
Être seul, c'est la mort ! Être deux, c'est la vie !
L'amour c'est l'immortalité !

⇒ Éléments observés :

.....

.....

.....

.....

.....

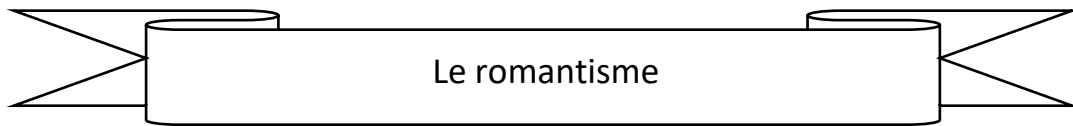
.....

.....

.....

.....

.....



Le romantisme

Le romantisme, apparu en Allemagne à la fin du XVIII^e siècle et en France au début du XIX^e siècle, est un mouvement littéraire et culturel européen qui a concerné tous les arts. Il s'oppose à la tradition classique et au rationalisme des Lumières, et vise à une libération de l'imagination et de la langue. Le romantisme privilégie notamment l'expression du moi et les thèmes de la nature et de l'amour.

S'il est possible de dégager un certain nombre de caractéristiques communes aux romantismes des divers pays d'Europe, chacun n'en demeure pas moins très spécifique, en raison des conditions politiques et sociales particulières dans lesquelles il se développe. En France, le romantisme produit un retentissant manifeste d'école, la préface de Cromwell (1827) de Victor Hugo, précédée de l'étude de Stendhal, Racine et Shakespeare (1823-1825), qui oppose « Romantisme » au Classicisme pour louer le premier (incarné par Shakespeare) au détriment du second (représenté par Racine).

En outre, à travers tout le courant européen du Romantisme, des traits généraux s'affirment nettement : la critique du rationalisme, la renaissance de l'intérêt pour la période médiévale gothique, le goût pour les paysages d'un Orient poétisé et pour l'évocation de la vie intérieure, la prééminence accordée au rêve et à l'imagination créatrice, et surtout un intérêt accru pour l'individu, perçu comme origine de la représentation.

Rousseau avec *Julie ou la Nouvelle Héloïse* et *les Rêveries du promeneur solitaire* (1778, édition posthume en 1782), Mme de Staël avec *Delphine* (1802) et *Corinne ou l'Italie* (1807), Chateaubriand avec *Atala* (1801) et *René* (1802-1805), sont habituellement désignés comme les précurseurs du Romantisme en France. Cette étiquette de précurseurs leur convient, en effet, si l'on s'en tient à une définition du Romantisme comme école. Mais le lyrisme mélancolique, le sentiment d'une identité entre l'être intérieur et l'être de la nature, les élans successifs d'exaltation et de désespoir, le dégoût de la vie (que dépeint le René de Chateaubriand et qui définit l'âme romantique) sont tout aussi présents chez Rousseau que chez Lamartine ou Musset.

La poésie romantique française, dès l'origine, a pour maître-mot l'émotion. Marquant l'émergence de l'individu, elle met en avant l'expression, à la première personne, des sentiments et des états d'âme du poète. Loin des recherches formelles gratuites, cette poésie ne semble avoir d'autre thème, d'autre principe unificateur ni d'autre fin que le sujet lui-même. Celui-ci, fasciné par la complexité de son être intérieur, écrit moins pour un lecteur que pour y trouver « *un soulagement de [son] propre cœur* » (Lamartine).

Ce lyrisme, qui confine parfois à la sensiblerie, sera d'ailleurs condamné par les générations suivantes, notamment par les auteurs symbolistes. Cependant, il ne faut pas oublier que cette poésie est aussi révolutionnaire et engagée - notamment celle de Hugo avec les *Châtiments* (1853) et de Lamartine avec son *Recueillement poétique* (1839).

Source : <http://www.espacefrancais.com/le-romantisme/#Caractristiques>

4. Charles Baudelaire, *Remords posthumes*, XIX^e siècle

Lorsque tu dormiras, ma belle ténébreuse,
Au fond d'un monument construit en marbre noir,
Et lorsque tu n'auras pour alcôve et manoir
Qu'un caveau pluvieux et qu'une fosse creuse ;

Quand la pierre, opprimant ta poitrine peureuse
Et tes flancs qu'assouplit un charmant nonchaloir,
Empêchera ton cœur de battre et de vouloir,
Et tes pieds de courir leur course aventureuse,

Le tombeau, confident de mon rêve infini
(Car le tombeau toujours comprendra le poète),
Durant ces grandes nuits d'où le somme est banni,

Te dira : « Que vous sert, courtisane imparfaite,
De n'avoir pas connu ce que pleurent les morts ? »
- Et le ver rongera ta peau comme un remords.

⇒ Éléments observés :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

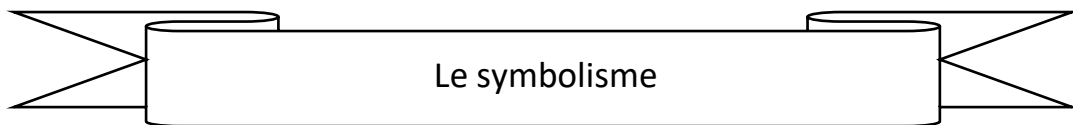
.....

.....

.....

.....

.....



a. Contexte historique

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b. Idéologie

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

c. Caractéristiques littéraires

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Raymond Queneau, *Si tu t'imagines*, XX^e siècle

Si tu t'imagines
si tu t'imagines
fillette fillette
si tu t'imagines
xa va xa va xa
va durer toujours
la saison des za
la saison des za
saison des amours
ce que tu te goures
fillette fillette
ce que tu te goures

Si tu crois petite
si tu crois ah ah
que ton teint de rose
ta taille de guêpe
tes mignons biceps
tes ongles d'email
ta cuisse de nymphe
et ton pied léger
si tu crois petite
xa va xa va xa va
va durer toujours
ce que tu te goures
fillette fillette
ce que tu te goures

les beaux jours s'en vont
les beaux jours de fête
soleils et planètes
tournent tous en rond
mais toi ma petite
tu marches tout droit
vers sque tu vois pas
très sournois s'approchent
la ride véloce
la pesante graisse
le menton triplé
le muscle avachi
allons cueille cueille
les roses les roses
roses de la vie
et que leurs pétales
soient la mer étale
de tous les bonheurs
allons cueille cueille
si tu le fais pas
ce que tu te goures
fillette fillette
ce que tu te goures.

⇒ Éléments observés :

.....

.....

.....

.....

.....

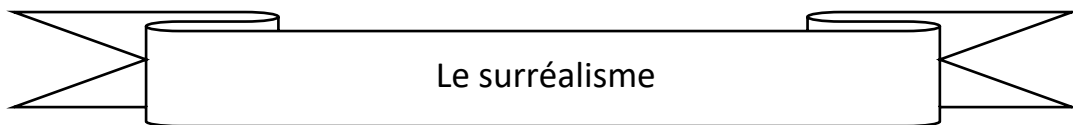
.....

.....

.....

.....

.....



a. Contexte historique

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b. Idéologie

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

c. Caractéristiques littéraires

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Le « carpe diem » aujourd'hui

- Corneille, *Parce qu'on vient de loin*, 2002

Nous sommes nos propres pères
Si jeunes et pourtant si vieux, ça me fait penser, tu sais
Nous sommes nos propres mères
Si jeunes et si sérieux, mais ça va changer
Ooh
On passe le temps à faire des plans pour le lendemain
Pendant que le beau temps passe et nous laisse vide et incertain
On perd trop de temps à suer et s'écorcher les mains
A quoi ça sert si on n'est pas sûr de voir demain
A rien



Refrain :

Alors on vit chaque jour comme le dernier
Et vous feriez pareil si seulement vous saviez
Combien de fois la fin du monde nous a frôlés (oh)
Alors on vit chaque jour comme le dernier
Parce qu'on vient de loin

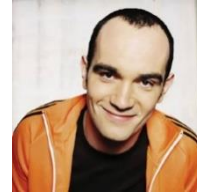
Quand les temps sont durs
On se dit "Pire que notre histoire n'existe pas"
Et quand l'hiver perdure
On se dit simplement que la chaleur nous reviendra
Et c'est facile comme ça
Jour après jour
On voit combien tout est éphémère
Alors même en amour
J'aimerai chaque reine comme si c'était la dernière
L'air est trop lourd
Quand on ne vit que sur des prières
Moi je savoure chaque instant
Bien avant que s'éteigne la lumière

Refrain

Jour après jour
On voit combien tout est éphémère
Alors vivons pendant qu'on peut encore le faire
Mes chers

Refrain x2

- Aldebert, *Carpe diem*, 2004



"Le Cercle des Poètes Disparus"

Passant la veille sur la troisième chaîne
Elle avait écrit au correcteur sur sa trousse en daim
Carpe Diem
Je me souviens de celle qui m'avait fait changer de place
Et apprendre l'humilité
Qui à l'élection des délégués de classe
Aurait fait l'unanimité

Mais c'était la nouvelle qui débarque au beau milieu de
l'année scolaire
Fatale
Parce que ses parents ont dû déménager
Quitter leur Finistère natal
Elle s'appelait Marie, Martine, Isabelle ou Solange
Avec un drôle d'accent, des expressions étranges
La fille qui venait de loin, on ne peut plus exotique
Avait sur la 3ème 5 semé la panique

Refrain :

C'est un amour de collègue un fantôme du passé
Qui vous r'vient au p'tit déj, une icône du lycée
Le temps fait des siennes et reprend ce qu'il sème
Carpe Diem

Avec mon cœur d'artichaut, et mes comédons sur le front
J'essayais tant bien que mal
De la jouer sentimental,
Les hormones en ébullition
Je me revois en sueur, sous mon anorak, à l'aise comme un
poisson dans l'air
Lorsque je déclamais tel Cyrano vert de trac
"Tu peux m'emprunter ton blanc s'te plaît?"

Alors je m'étais lancé, je l'avais invitée
Dans le meilleur Quick de la région
A boire en grand seigneur un milkshake à la banane
Dans des grands verres en carton
Sur le disque du Grand Bleu, la serrer dans mes bras
Scène ultime de la boum: Sophie Marceau et moi
La divine bretonne, vénusté absolue
Avait sur ma personne jeté son dévolu

Refrain

Combien de fois je m'étais fait ce film
Projetant au plafond ma vie en l'an 2000
J'me vois bien designer ou alors musicien
Elle serait avocate, et puis aussi mannequin
Dans une vaste maison vitrée au bord de l'eau
Avec un grand bouvier bernois un peu pataud
Des enfants à boucles d'or qui courent dans le
jardin
Un genre de famille Ingals mais en moins
américain

... Et en beaucoup plus bien
Ouais
Et en beaucoup plus bien !

Refrain

- MC Solaar, *Carpe diem*, 2007



Avant avec des francs je partais acheter des Picorettes
Maintenant avec des euros c'que j'demande ce sont des
Nicorettes
Les rues d'Paris sont pleines de scouts, y'a plus de
mobylettes
Darwinisme industriel, du minitel à l'internet
Le 118 618 a remplacé le 12

Et puis la carte de Moreno veut effacer le flouze
Le temps passe, et il efface ton Radiocom 2000
Ton Tam-Tam, ton Bi-bop ton Tatoo, ton thermolactyl
A la télé, y'avait la 5 et puis TV6

Au ciné c'était Bebel, en boîte Genesis
Le Gore-tex prend la place du duffle-coat
Et ce sont des robots qui remplacent les cosmonautes
Le temps passe, y'a plein de philosophes, mais plus
d'philosophie
Fuck la fausse philo, vive la philadelphie
Parfois je pense au SVP 11 11
A mon vieux jeu Simon, aux hommes volants de Folon

Refrain :

Le temps passe,
Alea Jacta Est
Qu'on vienne de Budapest ou de gare de l'Est
Alors Carpe Diem
Parce qu'il faut du temps pour les gens qui s'aiment
Le temps passe,
Alea Jacta Est
Qu'on vienne de Budapest ou de gare de l'Est
Alors Carpe Diem

Au temps d'Avon, Herbalife, Tupperware et Amway
Y'avait des sacs orange à l'Euromarché
Du Topset, des chewing gums Baraka, des Treets
Des bouteilles consignées Gévéor, Préfontaine et Pschitt

Des marchands de couleurs et dans la rue des rémouleurs
Le temps passe depuis la gaine 24 heures
Le rétro était en option sur les voitures
Et l'hiver les gens jetaient des seaux d'eau sur les serrures

Des noms me reviennent : Pierre Juquin, Anicet Le Pors
Desmond Toutou, Françoise Claustre et l'agence Tass
Henry Kissinger Benito Crâxi
Dulcie September en quête de démocratie
Anne Marie Pesson pour une minute pour les femmes
Jacquou le Croquant, Cheri Bibi, Capitaine Flam
Le temps passe, des pyramides aux mange-disques
Bande Revox, cassettes et vinyls, Compact Discs

Refrain

Je suis dans un futur pourchassé par la Synarchie
Une élite de 12 cadres qui gère le monde et vive en autarcie
Ils ont capté nos droits et installé la fausse démocratie
M'accuse d'apostasie, les milices complices elles parlent
d'anarchie
Mais j'ai supporté le croyant, la croix, l'étoile et le croissant
Le sans-croix, le sans croissant, mais l'agitation croissant
Ils récupèrent la foi, mettent des 4 par 3 du Christ
Forment de faux évangélistes pour que j'adore l'Antéchrist
Il y a des satellites je cours si on m'alpague
C'est stalag ou goulag, et des faux aveux dans les mags
J'entre dans une classe et je me place près du radiateur
La troupe arrive en force et je suis face à des gladiateurs
Tu vois le callico, illico, j'entends les hélicos
J'tente pas de me débattre ils ont des tas de balles en
silicones
On analyse ma rétine, erreur sur la personne
Je monte sur le pupitre et puis je crie...FREEDOM...

Alors Carpe Diem
Le temps passe...
Alors Carpe Diem...

- Keen'V, *Carpe diem*, 2011

Carpe Diem nah (x10)

Carpe Diem nah (x10)



On dit souvent qu'il faut profiter de l'instant présent
 Profiter non à 100 mais plutôt 110 %
 Laisser le passer derrière soi et aller de l'avant
 Profiter de chaque jour, chaque heure, chaque minute, chaque moment
 Quand on veut quelque chose faut jamais laisser tomber
 S'accrocher à nos rêves comme si nos vies en dépendaient
 Surtout ne jamais baisser les bras non ça jamais
 Tout en vivant sa vie comme on le voudrait

Refrain :

Carpe diem vis ta vie et sois le seul décidant de ton présent
 Et ton futur sera sans incident, carpe diem
 Suis tes envies, ne sois pas hésitant car à présent
 Tu sais que rien n'arrive par accident
 Carpe Diem nah (x10)
 Carpe Diem nah (x10)

Maintenant prends ta vie en main
 Car c'est toi le seul le maître de ton destin
 Ne remets rien à demain
 Bats-toi pour tes rêves jusqu'à ce qu'ils soient atteints
 Offre-toi une vie hors du commun
 Mais pour ça faut se battre du soir au matin
 Donne tout ce que tu as
 Surtout ne lâche rien
 Et tout ira bien
 Accroche-toi à tes rêves car ça personne ne pourra te les ôter
 Avant que ton envie s'achève
 Mets toutes tes chances de ton côté
 Pour tout échec tu te relèves
 Ça ne pourra que renforcer
 Ne laisse pas le train de la vie passer devant toi sans en être passager

Refrain

Je n'ai pas peur de mourir mais peur de ne pas avoir assez vécu
 Si j'esquisse un sourire c'est pour vous cacher ce mal qui me tue
 Rien ne sert de courir l'important c'est d'atteindre son but
 Si ton rêve ne cesse de grandir c'est pour ne pas le perdre de vue

Je n'ai pas peur de mourir mais peur de ne pas avoir assez vécu
 Si j'exquise un sourire c'est pour vous cacher ce mal qui me tue
 Rien ne sert de courir l'important c'est d'atteindre son but
 Si ton rêve ne cesse de grandir c'est pour ne pas le perdre de vue

Refrain

Nom :

Date :

Interrogation : au fil des courants littéraires

- Pour chaque texte ci-dessous sur le thème du printemps, **identifie** le courant littéraire dans lequel il s'inscrit (humanisme, classicisme, romantisme, symbolisme ou surréalisme). **Justifie** ensuite ta réponse à l'aide d'au moins **3 arguments** basés sur des éléments du texte.

Poème 1

Te voilà, rire du Printemps !
Les thyrses des lilas fleurissent.
Les amantes qui te chérissent
Délivrent leurs cheveux flottants.

Sous les rayons d'or éclatants
Les anciens lierres se flétrissent.
Te voilà, rire du Printemps !
Les thyrses de lilas fleurissent.

Couchons-nous au bord des étangs,
Que nos maux amers se guérissent !
Mille espoirs fabuleux nourrissent
Nos coeurs gonflés et palpitants.
Te voilà, rire du Printemps !

Poème 2

Laborieux valet du plus commode maître
Qui pour te rendre heureux ici-bas pouvait naître,
Antoine, gouverneur de mon jardin d'Auteuil,
Qui diriges chez moi l'if et le chèvrefeuil,
Et sur mes espaliers, industriels génie,
Sais si bien exercer l'art de La Quintinie ;
Ô ! que de mon esprit triste et mal ordonné,
Ainsi que de ce champ par toi si bien orné.
Ne puis-je faire ôter les ronces, les épines,
Et des défauts sans nombre arracher les racines !

Mais parle : raisonnons. Quand, du matin au soir,
Chez moi poussant la bêche, ou portant l'arrosoir,
Tu fais d'un sable aride une terre fertile,
Et rends tout mon jardin à tes lois si docile ;
Que dis-tu de m'y voir rêveur, capricieux,
Tantôt baissant le front, tantôt levant les yeux,
De paroles dans l'air par élans envolées,
Effrayer les oiseaux perchés dans mes allées ?
Ne soupçonnes-tu point qu'agité du démon,
Ainsi que ce cousin des quatre fils Aimon,
Dont tu lis quelquefois la merveilleuse histoire,
Je rumine en marchant quelque endroit du grimoire ?
Mais non : tu te souviens qu'au village on t'a dit
Que ton maître est nommé pour coucher par écrit
Les faits d'un roi plus grand en sagesse, en vaillance,
Que Charlemagne aidé des douze pairs de France.
Tu crois qu'il y travaille, et qu'au long de ce mur
Peut-être en ce moment il prend Mons et Namur. [...]

Poème 3

Tu, Rose Sélavy, hors de ces bornes erres
Dans un printemps en proie aux sueurs de l'amour,
Aux parfums de la rose éclore aux murs des tours,
à la fermentation des eaux et de la terre.

Sanglant, la rose au flanc, le danseur, corps de pierre
Paraît sur le théâtre au milieu des labours.
Un peuple de muets d'aveugles et de sourds
applaudira sa danse et sa mort printanière.

C'est dit. Mais la parole inscrite dans la suie
S'efface au gré des vents sous les doigts de la pluie
Pourtant nous l'entendons et lui obéissons.

Au lavoir où l'eau coule un nuage simule
À la fois le savon, la tempête et recule
l'instant où le soleil fleurira les buissons.

- **BONUS : Rédige** au moins 4 vers sur le thème du printemps en suivant les particularités du mouvement humaniste et explique chaque caractéristique utilisée (minimum 3 caractéristiques doivent apparaître)

Interrogation : au fil des courants littéraires

Grilles d'évaluation

Total : /15

Poème 1 : Théodore de Banville, *Le printemps* (Romantisme)

Courant retrouvé	- Le courant concerné est correctement identifié	/0,5
Pertinence	- Les éléments relevés sont judicieusement choisis et justifiés (à l'aide d'arguments construits)	/2,5
Cohérence	- Les éléments retrouvés sont tous en adéquation avec le courant identifié	/1,5
Respect des consignes	- Identification d'un courant - Justification - Présence d'au moins 3 arguments	/0,5

Poème 2 : Nicolas Boileau, *A mon jardinier* (Classicisme)

Courant retrouvé	- Le courant concerné est correctement identifié	/0,5
Pertinence	- Les éléments relevés sont judicieusement choisis et justifiés (à l'aide d'arguments construits)	/2,5
Cohérence	- Les éléments retrouvés sont tous en adéquation avec le courant identifié	/1,5
Respect des consignes	- Identification d'un courant - Justification - Présence d'au moins 3 arguments	/0,5

Poème 3 : Robert Desnos, *Printemps* (Surréalisme)

Courant retrouvé	- Le courant concerné est correctement identifié	/0,5
Pertinence	- Les éléments relevés sont judicieusement choisis et justifiés (à l'aide d'arguments construits)	/2,5
Cohérence	- Les éléments retrouvés sont tous en adéquation avec le courant identifié	/1,5
Respect des consignes	- Identification d'un courant - Justification - Présence d'au moins 3 arguments	/0,5

Question BONUS :

Pertinence	- Explication de chacune des caractéristiques présentes dans le quatrain	/1,5
Cohérence	- Les éléments du quatrain sont en adéquation avec le courant humaniste et le thème du printemps	/1,5

Commentaires :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

