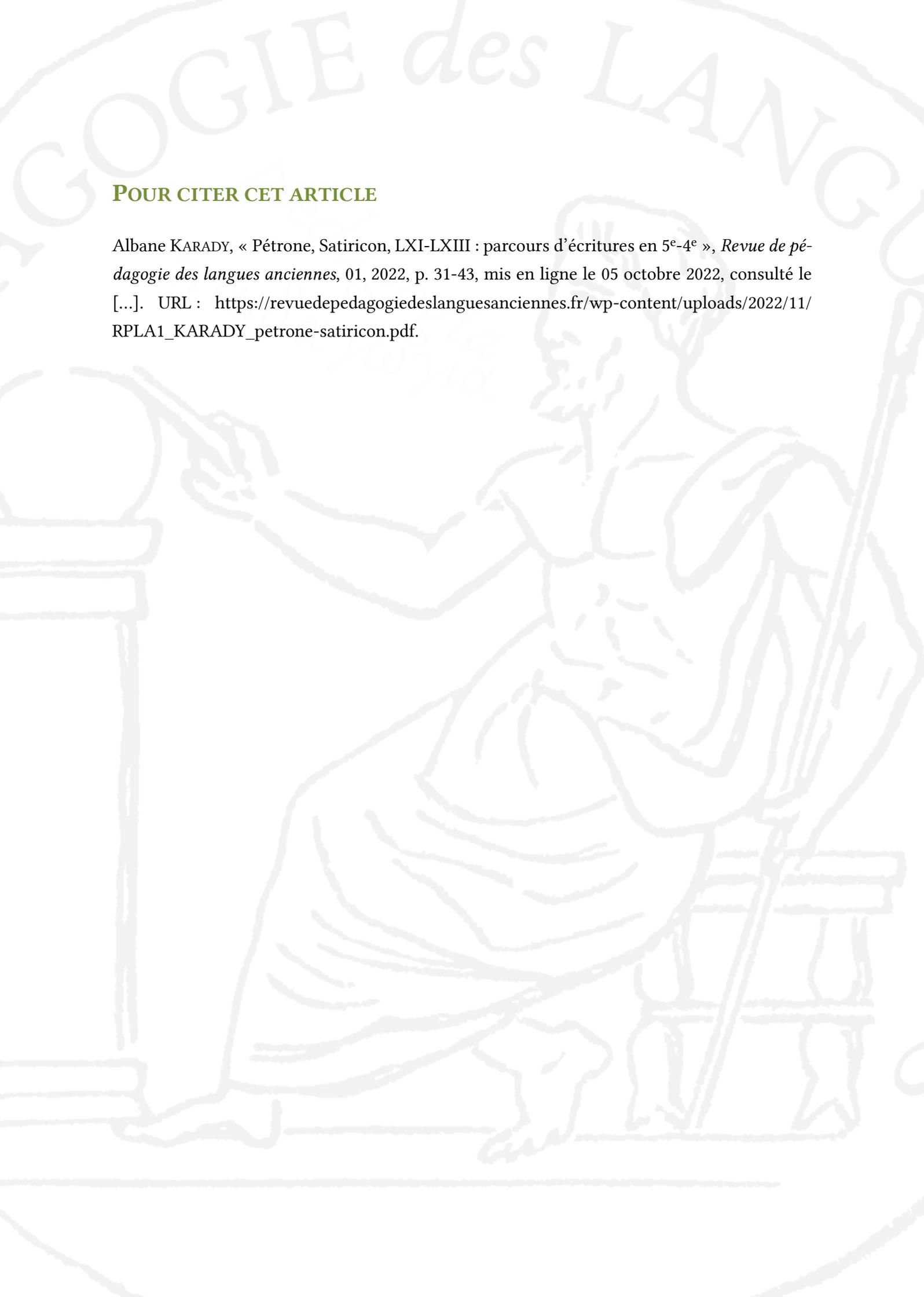


POUR CITER CET ARTICLE

Albane KARADY, « Pétrone, Satiricon, LXI-LXIII : parcours d'écritures en 5^e-4^e », *Revue de pédagogie des langues anciennes*, 01, 2022, p. 31-43, mis en ligne le 05 octobre 2022, consulté le [...]. URL : https://revuedepedagogiedeslanguesanciennes.fr/wp-content/uploads/2022/11/RPLA1_KARADY_petrone-satiricon.pdf.



PÉTRONE, SATIRICON, LXI-LXIII : PARCOURS D'ÉCRITURES EN 5^E-4^E

Albane KARADY,
faisant fonction IA-IPR de Lettres dans l'académie de Nice

Résumé :

Cet article souhaite proposer des pistes que pourrait suivre un professeur en collège pour constituer un parcours de pratiques d'écriture au cœur de la lecture d'un extrait du Satiricon de Pétrone. Partant du triple constat de l'enjeu démocratique des pratiques d'écriture, du peu de mentions explicites du recours à l'écrit et de son intérêt majeur dans toutes ses typologies pour construire les compétences liées aux LCA, nous envisageons ici les pratiques d'écriture dans leurs multiples facettes. En établissant des passerelles entre les activités d'écrit habituellement menées en cours de français et les objectifs d'apprentissage auxquels le cours de LCA invite les élèves, nous les engageons à élaborer des écrits en français (écrits de réception, d'appropriation, définitionnel) aussi bien qu'en latin (un synopsis de bande dessinée). Ces pratiques ont pour intention d'articuler entre elles des compétences langagières complémentaires, de tisser la subjectivité avec le collectif en mêlant écriture et opérations de lecture, ainsi que de consolider des compétences linguistiques. Une première piste est particulièrement développée dans la présente contribution.

INTRODUCTION ET ENJEUX

Si D. Bucheton présente l'écriture comme une activité « au cœur des pannes de la démocratisation scolaire¹ », nous pensons qu'aborder cette activité langagière dans le sein des cours de LCA peut offrir un espace privilégié à son apprentissage. L'écrit engage des tâches complexes qui s'enseignent et s'explicitent : travailler ces compétences en LCA est aussi un moyen de travailler sa propre langue et de poursuivre la démocratisation des langues

¹ Dominique BUCHETON, *Refonder l'enseignement de l'écriture : Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris, Retz, 2014, p. 9.

anciennes. Les dimensions syntaxiques, morphologiques, lexicales et orthographiques sont intrinsèquement liées aux activités d'écriture, mais elles peuvent également s'articuler à la compréhension des textes, à leur interprétation, leur appréciation, à la construction progressive des savoirs. L'écriture contient en outre une dimension subjective qui participe à l'appropriation des notions et des textes étudiés. Nous pouvons, avec F. Le Goff et V. Larrivé, catégoriser des intentions d'écriture : écrire pour résoudre des problèmes d'écriture, pour faire évoluer la signification du texte écrit, pour intégrer de nouveaux savoir-écrire, pour favoriser un autre rapport à l'écriture². On peut envisager toutes formes d'écrits : les écrits dans le texte, autour du texte, sur le texte, les écrits d'appropriation, les activités fictionnalisantes modélisées par G. Langlade³...

Dans les programmes de LCA du cycle 4, il est peu fait explicitement mention du recours à l'écrit. Quand c'est le cas, il s'agit surtout des « exercices de thème sous toutes ses formes » et des « exercices d'entraînement, écrits et oraux, individuels et collectifs, facilitant l'appropriation et la mémorisation des formes et des notions⁴ ». Le petit nombre d'occurrences des termes « écrit » ou « écriture » a de quoi surprendre alors même que « *commentarii, translatio, praelectio, amplificatio*, paraphrase, les travaux écrits à partir du texte lu ont, depuis le modèle de la *paideia* antique, fait partie intégrante des moyens donnés aux élèves et aux créateurs pour se saisir d'un texte⁵ ». En revanche, libre au professeur de donner toute leur place aux travaux d'écriture qui peuvent implicitement intervenir à de nombreux moments de la séquence de LCA, à travers les enjeux suivants glanés dans les programmes : confronter monde antique et monde contemporain, former l'esprit critique, observer une démarche comparatiste, avoir recours au numérique, développer des stratégies pour accéder au sens d'un énoncé simple dans la langue étudiée, aborder le commentaire, pratiqué dès la première approche du texte puis à travers des activités de compréhension et de traduction, construire sa compréhension du texte en tenant compte des indices repérés collectivement ou enfin revenir sur sa traduction en tenant compte des annotations du professeur.

² François LE GOFF & Véronique LARRIVÉ, *Le temps de l'écriture : Écritures de la variation, écritures de la réception*, Grenoble, UGA, 2018.

³ Gérard LANGLADE, « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », dans Max ROY, Marilyn BRAULT & Sylvain BREHM (dir.), *Formation des lecteurs : formation de l'imaginaire*, 2008, p. 45-65, disponible en ligne sur <https://oic.uqam.ca/fr/articles/activite-fictionnalisante-du-lecteur-et-dispositif-de-limaginaire> (consulté le 29 mars 2022).

⁴ Cycle 4 – Programme d'enseignement de complément de langues et cultures de l'Antiquité (NOR : MENE1603855A, arrêté du 8-2-2016 – J. O. du 1-3-2016), disponible en ligne sur <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo11/MENE1603855A.htm> (consulté le 30/09/2022).

⁵ Martine JACQUES, Caroline RAULET-MARCEL & Séverine TAILHANDIER, « Les écrits d'appropriation en question(s) », dans *Le français aujourd'hui*, n° 216, 2022, p. 5-15 (p. 5), disponible en ligne sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2022-1-page-5.htm> (consulté le 30/09/2022).

Objectifs visés et méthodologie suivie

Le projet présenté ci-après ne constitue pas une séquence d'enseignement à proprement parler, mais entend proposer des pistes d'activités d'écriture, au sein desquelles le lecteur peut imaginer piocher pour créer un parcours à intégrer dans une séquence plus globale. Il s'agit d'inviter les différentes formes d'écriture dans un projet de lecture longue.

À partir de la lecture de trois chapitres du *Satiricon* (le passage du loup-garou), des activités d'écriture sont envisagées dans différentes intentions, articulées aux entrées du programme et à des compétences ciblées.

Ce qui est en jeu dans ce type d'activité / de pratique (en termes de connaissances et de compétences)

- Instaurer un dialogue avec le texte en tissant l'immersion et la distanciation
- Favoriser sur la base de la subjectivité première un espace collectif d'interprétation
- S'approprier de nouvelles connaissances grammaticales et lexicales
- S'approprier de nouvelles connaissances culturelles et historiques
- S'approprier les modes spécifiques d'expression des différents genres littéraires
- Comprendre la structure d'un texte, accéder à son sens et mieux l'assimiler
- Réfléchir aux échos de la culture et de la civilisation gréco-romaines dans notre société ou à leur influence sur cette dernière
- Développer son expression et sa créativité

Le projet en lui-même

Le projet conjugue plusieurs entrées du programme de 5^e-4^e : « l'habitat », « la vie quotidienne », « maîtres et esclaves », « les sentiments et leur expression ». Il porte sur trois chapitres du *Satiricon* : LXI à LXIII. Seules sont avancées ici les pistes de séances dominées par des objectifs d'apprentissage en lien avec l'écriture : il ne s'agit pas de la présentation d'une séquence complète.

Six pistes sont envisagées. Dans un premier temps, elles sont présentées ici de manière tabulaire et une seule piste sera développée, la première, après avoir été expérimentée dans une classe de 4^e d'un collège varois⁶. La classe, hétérogène, est composée de 21 élèves qui n'ont pas l'habitude de pratiquer l'écrit dans le cours de LCA.

⁶ Au sein de la classe d'Emmanuelle de MARQUEISSAC, au collège les Pins d'Alep à Toulon.

	Intention	Consigne d'écriture
<p>Piste 1</p> <p>Écrit de réception en français</p>	<p>a) Mettre en lien lecture et écriture, s'appuyer sur des repères textuels, travailler les compétences de compréhension, instaurer un dialogue avec le texte en insérant un écrit entre deux extraits.</p> <p>b) Prolongement : faire établir des passerelles structurelles entre lecture, compréhension et écrit.</p>	<p>a) Écrire dans les blancs : Rédigez en quelques phrases ce qui, selon vous, a pu se produire entre la première et la dernière phrase que vous avez lues.</p> <p>b) Sans chercher à traduire le texte, rédigez en français le récit que fait Pétrone en réinvestissant les mots transparents et les connecteurs indiquant les étapes du récit.</p>
<p>Piste 2</p> <p>Écrits définitionnels en français (+ numérique)</p>	<p>Faire réfléchir à ce qu'est une définition et à la manière dont elle peut être rédigée. Faire faire la différence entre définition et exemple.</p>	<p>Augmenter le texte source (ou une partie que l'on délimitera) en utilisant un logiciel de travail collaboratif.</p>
<p>Piste 3</p> <p>Écrit de traduction avec niveaux de langue et travail sur l'intention</p>	<p>S'immerger dans la fiction par l'identification avec les personnages, laquelle passe par la contextualisation. S'appropriier les <i>realia</i> et incarner un personnage par les stratégies d'écriture (niveaux de langue).</p>	<p>Réécrivez la traduction mot à mot de ce passage de manière à en donner une traduction personnelle visant à faire ressortir l'oralité des paroles de l'affranchi pour réjouir votre auditoire.</p>
<p>Piste 4</p> <p>Écrit d'un synopsis en latin sous forme de BD (+ numérique)</p>	<p>Amener les élèves à s'approprier la langue latine. Travailler le pré-rédactionnel en latin, comme on pourrait le faire en français.</p>	<p>Rédigez en latin le synopsis de ce récit, sous la forme d'une bande dessinée (au moins cinq vignettes et cartouches narratifs en latin).</p>

<p>Piste 5</p> <p>Écrit d'appropriation : le journal du personnage</p>	<p>« Valoriser chez le lecteur sa capacité d'investissement dans l'univers de la fiction et sa capacité à comprendre les motivations des personnages⁷. »</p>	<p>Vous êtes le soldat loup-garou en convalescence et vous écrivez votre journal intime. Vous y racontez, de votre point de vue, ce qui s'est passé, vous imaginez un contexte (cette transformation arrive-t-elle souvent ?...) et exprimez vos sentiments. Vous pouvez assortir ce journal de dessins, schéma, collages... Vous pouvez employer quelques phrases en latin.</p>
<p>Piste 6</p> <p>Écrit d'appropriation en français</p>	<p>Faire émerger l'idée que le but de la narration est ici avant tout de s'amuser et faire imaginer un nouvel épisode à raconter. Lier écriture et oralité.</p>	<p>Vous êtes Trimalcion. À la suite de Nicéros, vous prenez la parole pour raconter une histoire qui fasse peur à votre auditoire et le réjouisse. Votre récit sera la suite directe de celui de Pétrone, au début du chapitre LXIII : « [...] Eh bien ! à mon tour, je vais vous narrer une chose aussi effroyable qu'un âne perché sur un toit. Du temps que je portais longue chevelure... »</p>

DÉVELOPPEMENT DE LA PISTE 1 : ÉCRIT DE RÉCEPTION EN FRANÇAIS (IMMERSION HYPOTHÉTIQUE DANS LA FICTION)

Elle prend place en deux temps : un premier temps est consacré à un écrit de réception en français prenant la forme d'une immersion hypothétique dans la fiction ; un second temps consiste à formuler des hypothèses de lecture et à réinvestir des mots transparents.

⁷ Véronique LARRIVÉ, « Investir l'œuvre intégrale à travers la relation entre le lecteur et les personnages », dans Magali BRUNEL et Sébastien HÉBERT, *Lire les œuvres littéraires au collège*, Paris, L'Harmattan, 2022, p. 51-62.

Démarche

L'intention est de mettre en lien lecture et écriture, de savoir s'appuyer sur des repères textuels, de travailler les compétences de compréhension, d'instaurer un dialogue avec le texte en insérant un écrit entre deux extraits.

Il s'agit de la première rencontre avec le texte. Le professeur invite ses élèves à observer deux phrases qu'il projette au tableau. Ce sont la première et la dernière phrases d'un extrait du chapitre LXI ; elles sont assorties d'une traduction en français :

Erat autem miles, fortis tanquam Orcus. [...] Vt vero domum veni, jacebat miles meus in lecto tanquam bovis, et collum illius medicus curabat.

« C'était un soldat fort comme Orcus (une divinité des Enfers). [...] Mais quand je rentra à la maison, dans mon lit était étendu mon soldat tel un bœuf, et un médecin soignait son cou blessé. »

Les élèves sont invités à une démarche réflexive collective à la recherche d'indices textuels parlants pouvant constituer des points d'appui aux hypothèses qui seront produites. La mention de la déchéance physique du soldat, la dégradation de la comparaison et l'appropriation du soldat par le narrateur peuvent se trouver synthétisées dans une sorte de tableau de type avant/après, qui n'est donné ici qu'au titre de la prévision : il est bien entendu que cela se coconstruit en classe, et peut l'être de façon moins figée que dans un tableau.

Avant	Après
<i>miles</i>	<i>miles meus</i>
<i>fortis tanquam Orcus</i>	<i>jacebat in lecto</i>
<i>tanquam Orcus</i>	<i>tanquam bovis</i>
troisième personne du singulier	troisième et première personnes du singulier : <i>veni, meus</i>
un personnage	trois personnages : <i>miles, narrateur et medicus</i>
<i>fortis</i>	<i>collum illius medicus curabat</i>
imparfait de la situation initiale	imparfait de la situation finale, précédé d'un parfait marquant la fin des actions

La question de savoir ce qui s'est produit entre ces deux moments encadrant la narration peut dès lors être reformulée avec davantage de précision : que s'est-il passé pour que ce

personnage de brave et fort soldat se retrouve étendu, le cou blessé, sur le lit du narrateur ? Autrement dit : comment le soldat est-il passé d'un état à un autre ? Comment s'est-il transformé ? Comment la situation s'est-elle retournée ?

L'écriture gagnant à être enseignée aussi par l'explicitation des procédures qu'elle engage, le professeur peut ménager un moment pour que les élèves verbalisent les processus qui vont être mis en œuvre pour que ce travail soit mené à bien. Il s'agit de réinvestir une partie du vocabulaire du texte de Pétrone, de garantir une cohérence narrative par l'attention aux personnages (donc de penser à mettre le récit en lien avec le narrateur) et aux temps employés.

Les élèves sont disposés en groupes de deux pour réfléchir ensemble aux possibles de l'écriture et négocier les procédures qu'ils vont adopter pour que leur proposition soit cohérente. Ils disposent ensuite d'un temps individuel de rédaction. La classe procède alors à la mise en commun des hypothèses proposées qui sont soumises à la discussion collective avec justification par les indices textuels pour travailler encore l'explicitation de la démarche : les élèves qui présentent leur travail expriment les raisons de leurs choix ainsi que les procédures qu'ils ont suivies et les soumettent à la réflexion collective.

Prolongement

En prolongement de cette séance, il est possible de confronter les hypothèses produites précédemment avec le texte de Pétrone que l'on projette sans appareillage, depuis *Apolucamus nos circa gallicinia* jusqu'à *ego si mentior, genios vestros iratos habeam*. On pose simplement cette question aux élèves : « Selon vous, que nous raconte Pétrone ? » On recueille les propositions qui reposent ici aussi, mais à plus large échelle pour réinvestir les compétences qui viennent d'être exercées, sur le lexique transparent, les connecteurs, ainsi que toute autre remarque dont on pourrait tirer les fils. L'intention est de pratiquer des compétences de lecture liées à la construction du sens par strates d'écriture. Il ne s'agit pas, en effet, de traduire le texte, mais, à partir de la compréhension globale liée à une approche intuitive et explicite, d'en proposer sa lecture par une sorte de réécriture en français. Une sorte de « texte du lecteur » à partir du latin. Pétrone n'étant pas totalement compréhensible dans le texte par nos élèves, nous les invitons pourtant à une approche intuitive et sensible. Si la subjectivité est naturellement difficile à faire entrer en résonance avec un écrit qu'on ne comprend pas précisément à la lecture, elle a néanmoins été sollicitée dans l'activité précédente, la curiosité a été activée, le texte investi par les imaginaires et, partant, le dialogue a été rendu possible. C'est en ce sens que nous parlons d'une forme de « texte du lecteur », puisque l'écriture à partir de Pétrone est envisagée ici non pas comme un écrit de traduction, mais comme

le prolongement de la réception et de la compréhension investies par chaque élève, qui procède à une (re)configuration personnelle de la lettre de Pétrone. Nous aimons à penser, avec P. Bayard, que la notion de texte du lecteur « est une manière de rendre hommage au fait que la mobilité des grandes œuvres les rend aptes à s'adapter à des contextes multiples et à parler à des sujets différents une langue qu'ils puissent comprendre⁸. » Aussi la consigne d'écriture est-elle donnée dans une formulation impliquant une lecture à la fois distanciée et participative et qui s'élabore dans un écrit de travail : « Sans chercher à traduire le texte, rédigez en français le récit que fait selon vous Pétrone, en réinvestissant les mots transparents et les connecteurs du récit. »

Retour d'expérience

Quels sont les résultats effectifs ?

L'activité a beaucoup plu aux élèves qui se sont sentis impliqués, invités dans le texte. Cela a aiguisé leur curiosité et rendu la séance vivante. L'observation des productions fait ressortir des points communs à quasiment toutes les propositions :

- **Les reprises lexicales et sémantiques**

Presque toutes les narrations proposées reprennent les éléments principaux : le soldat, sa force, son cou blessé. Par glissement, « tel un bœuf » a été dégradé à « plus faible qu'un veau » par un élève. L'ensemble des écrits produits ont pour visée de produire une explication narrative à la blessure du soldat au cou. Si certains intègrent des dialogues avec plus ou moins de réussite, toutes les propositions sont majoritairement fondées sur des récits au passé simple et à l'imparfait, rythmés par des locutions indiquant le temps. Le cadre est ainsi très majoritairement respecté, et il l'est encore plus nettement lorsque les élèves ont choisi de recopier avant et après leur texte les deux phrases supports qui leur étaient données à observer et s'approprier. Une moitié seulement des écrits rendus réinvestit le pronom de première personne dans la narration, ce qui est une compétence plus fine qui pourra donc mériter d'être repérée comme telle et retravaillée par la suite.

- **L'immersion dans l'Antiquité**

Cette activité a conduit les élèves à mobiliser, dans l'intention d'une cohérence textuelle, leurs connaissances sur l'Antiquité. Aussi voit-on apparaître dans les écrits des

⁸ Pierre BAYARD, préface (« Julien Sorel était-il noir ? »), dans Catherine MAZAURIC, Marie-José FORTANIER & Gérard LANGLADE (dir.), *Le texte du lecteur*, vol. 2, Bruxelles, Peter Lang, 2011, p. 11-17 (p. 13).

personnages aux noms à connotation romaine tels que Catullus, Tarcus, Mathius ou Capellus. Les lieux également font sens : Rome, Cumes ou Athènes, le temple de Zeus ou celui d'Athéna. Les écrits font presque unanimement référence à des personnages mythologiques comme Zeus, Hermès, Hadès, Héra, les Sirènes ou Hercule, ainsi qu'à des personnages faisant référence à l'Antiquité : l'empereur, les généraux athéniens, le peuple romain. Les travaux sont également émaillés d'objets liés à l'armée romaine, inspirés de l'occurrence de *miles* : le glaive, la dague, les guerriers, les vétérans. L'immersion se produit également par le choix de formules telles que « béni des dieux », « sorti de batailles épiques », « le bouclier du mythique Hercule », « le talon d'Achille » (pour la faiblesse au cou, « lui aussi avait son talon d'Achille »), ou bien par des choix lexicaux moins étendus, mais porteurs de symboles : l'oracle, divin/mortel, la taverne, l'obole, les lieues. Le recours à l'imitation stylistique est également effectué par certains, notamment au cœur de prières (« Ô Tarcus, fils de Némédée, je te réponds très sincèrement. ») ou dans le souhait d'employer un vocabulaire soutenu (« quérir », « bijoux »...). Ce dernier élément pourra servir de point d'observation au moment de la mise en place de la piste 3 proposée ci-dessus. Enfin, la référence à l'Antiquité se fait souvent par le recours à l'*hubris* et à la mémoire de situations connues des élèves mettant en scène des mortels qui osent se proclamer égaux des dieux et subissent de ce fait leur vengeance. La bibliothèque personnelle des élèves s'enrichit grâce à ce travail ; il est important de le leur faire remarquer explicitement pour leur faire prendre conscience qu'elle peut être mobilisée et leur faire verbaliser les passerelles qu'ils ont su établir.

- **La tentation du fantastique**

Malgré l'intention de réalisme antique dont il vient d'être question, un glissement s'opère parfois vers le fantastique. Interrogés sur les indices susceptibles de les inviter à suivre cette piste, les élèves répondent qu'ils ont trouvé « étrange » le changement d'état du personnage du soldat et que la mention des Enfers les a plongés dans une atmosphère inquiétante. Aussi trouve-t-on plusieurs récits mettant en scène des disparitions soudaines, soit dans le feu, soit dans la fumée. Les récits se passent parfois la nuit, dans le noir, la solitude et le silence. Il s'y produit des phénomènes étranges : la terre tremble, « la plaine s'aplatit » ou bien une « bête effrayante » apparaît, un « cri horrifiant » retentit, il est question de monstres, l'atmosphère fantastique est étayée d'adverbes tels que « bizarrement » ou « étrangement »... et va jusqu'à la proposition d'une métamorphose en loup-garou un soir de pleine lune. Ce dernier écrit pourra fournir un point d'appui précis pour le prolongement de cette séance.

- **La blessure au cou**

Les hypothèses avancées répondent presque exclusivement à une cohérence interne stratégiquement mise en place dans les récits produits, par étapes apparentes et pour fournir une explication à la blessure du soldat au cou. Les propositions sont variées ! Tel groupe, par exemple, imagine qu'Orcus a pris ombrage de la comparaison établie par Pétrone entre un simple mortel et lui, ce qui l'a conduit à combattre le soldat orgueilleux et à le blesser à la gorge. Tel autre modèle un soldat pris au piège, volant un couteau pour mettre fin à sa vie alors qu'il sent ses forces le quitter, puis tentant en vain de se tuer mais, épuisé, ne se blessant qu'au cou. Un autre encore échafaude un soldat adultère, qui trompe son épouse auprès d'une poissonnière du marché, ce que comprenant l'épouse vole un couteau sur l'étal de sa rivale et blesse son soldat de mari au cou. C'est parfois un animal qui est à l'origine de la blessure : la griffe d'un ours, la corne d'une chèvre, voire l'attaque d'une panthère.

- **Le prolongement**

Cette activité a donné lieu à des écrits divers, mais riches et dénotant le fait que les élèves ont réellement joué le jeu. Elle a parfois malgré tout tendu vers la traduction lorsque le travail réflexif commun avait été précisément investi au préalable. Pour d'autres, ce prolongement a été l'occasion d'intervenir en rendant compte explicitement des questions qui se présentaient. Par exemple, un élève écrit : « une lance lui traverse le cou donc je suppose qu'il fait partie d'une armée ».

En conclusion de ces quelques points, nous nous réjouissons de l'attractivité de cette activité qui a permis, malgré son apparente facilité, de mettre en jeu plusieurs compétences : un dialogue a été instauré avec le texte pour tisser l'immersion (invitation à la réception, à l'appropriation, à la création d'un contexte) et la distanciation (nécessité de la cohérence textuelle interne et encadrée par les phrases de Pétrone) ; des connaissances culturelles, voire historiques, ont été mobilisées par la classe spontanément ; diverses compétences d'écriture ont été mises en œuvre (récit au passé, insertion de paroles rapportées, structuration chronologique du récit, réflexion générique dans le cas du choix du fantastique, réflexion sur l'emploi des pronoms personnels, choix stylistiques). Elle a également permis aux élèves de développer leur créativité, d'investir le texte latin, d'explicitier les procédures mises en œuvre lors de l'écriture. Elle a enfin permis de poser les jalons non seulement de la compréhension du texte qui leur sera donné à lire à l'issue de ce travail de préparation, mais également de l'interprétation : les choix effectués portent en eux les germes de ce qui est important dans ce texte, des prémisses d'appréciation, des questionnements sur ce que l'histoire nous dira de nous (le rapport à l'*hubris* est une idée féconde à ce titre, tout autant que le recours à l'humour parfois dans des situations inattendues).

Quels ont été les éventuels obstacles rencontrés ?

L'obstacle rencontré est lié à la délimitation des deux phrases supports : elles gagneraient peut-être à constituer un passage plus long, de sorte que les élèves disposent de davantage d'indices, notamment pour les plus en difficulté. L'enseignante qui a mené cette séance propose finalement de prolonger la première partie jusqu'à *monimenta* :

Erat autem miles, fortis tanquam Orcus. Apoculamus nos circa gallicinia ; luna lucebat tanquam meridie. Venimus inter monimenta.

Cela comporte le risque de diriger plus sûrement les élèves vers le fantastique (*luna lucebat ; monimenta*), mais permettrait effectivement de rendre d'emblée plus manifeste la présence du narrateur (*nos apoculamus*). Pour les élèves qui éprouvent des difficultés à se lancer dans l'écriture, quelques indices supplémentaires servant d'appuis et de tremplins peuvent s'avérer bienvenus. Il est envisageable, pour le cas où le professeur sentirait qu'un groupe ne parvient pas à investir l'activité, de prévoir l'allongement de la situation initiale comme dispositif de différenciation.

L'activité de prolongement porte sur un texte un peu long, ce qui peut dérouter certains élèves ou faire craindre aux enseignants que cela soit trop impressionnant ou – principe de réalité – trop chronophage. Dans l'expérimentation telle qu'elle a été menée ici, le texte a été lu et discuté en classe entière, mais le travail écrit a été mené sur des morceaux de texte dans chaque groupe, ce qui est une façon de lever la difficulté.

La question de l'évaluation

Dans le cadre d'un processus d'évaluation pour les apprentissages, il pourrait être intéressant d'envisager l'évaluation progressive d'une ou plusieurs compétences, selon des modalités diverses (autoévaluation, co-évaluation...) afin de conscientiser l'acquisition et la construction de la compétence ciblée.

Albane KARADY,
(Albane.Karady@ac-nice.fr)

BIBLIOGRAPHIE

Cycle 4 – Programme d'enseignement de complément de langues et cultures de l'Antiquité
(NOR : MENE1603855A, arrêté du 8-2-2016 – J. O. du 1-3-2016), disponible en ligne sur

- <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo11/MENE1603855A.htm> (consulté le 30/09/2022).
- BAYARD Pierre, préface (« Julien Sorel était-il noir ? »), dans Catherine MAZAURIC, Marie-José FOURTANIER & Gérard LANGLADE (dir.), *Le texte du lecteur*, vol. 2, Bruxelles, Peter Lang, 2011, p. 11-17.
- BUCHETON Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture : Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris, Retz, 2014.
- JACQUES Martine, RAULET-MARCEL Caroline & TAILHANDIER Séverine, « Les écrits d'appropriation en question(s) », dans *Le français aujourd'hui*, n° 216, 2022, p. 5-15, disponible en ligne sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2022-1-page-5.htm> (consulté le 30/09/2022).
- LANGLADE Gérard, « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », dans Max ROY, Marilyn BRAULT & Sylvain BREHM (dir.), *Formation des lecteurs : formation de l'imaginaire*, 2008, p. 45-65, disponible en ligne sur <https://oic.uqam.ca/fr/articles/activite-fictionnalisante-du-lecteur-et-dispositif-de-limaginaire> (consulté le 29 mars 2022).
- LARRIVÉ Véronique, « Investir l'œuvre intégrale à travers la relation entre le lecteur et les personnages », dans Magali BRUNEL et Sébastien HÉBERT, *Lire les œuvres littéraires au collège*, Paris, L'Harmattan, 2022, p. 51-62.
- LE GOFF François & LARRIVÉ Véronique, *Le temps de l'écriture : Écritures de la variation, écritures de la réception*, Grenoble, UGA, 2018.

ANNEXES : EXTRAITS DE CAHIERS D'ÉLÈVES

"C'était un soldat fort comme Gaius (divinité des Enfers)
 Ce dernier avait la carrure d'un dieu, la persévérance d'un lion et la
 préférence d'un empereur.
 Sa passion n'était d'autre que la chasse, sans cœur, tous les soirs,
 il s'acharnait contre ces innocentes bêtes sauvages.
 Ce soir là, à la pleine lune, comme à ses habitudes, il partit à son
 activité quotidienne.
 Sur le point de tuer sur sa proie à l'aide de sa lance, il poussa un cri
 hurlant. Ses poils s'élevèrent en gagnant de la longueur, ses dents
 s'aiguèrent et son torse prit du volume.
 Son corps changea du tout en tout. Il prit une apparence nouvelle.
 La proie qu'il visait s'avérait être une espèce conforme du monstre qui
 venait d'apparaître.
 Cela entraîna un combat acharné à force égale entre les deux bêtes.
 Du sang jaillit du cou de mon soldat suite aux coups reçus
 par Pignonia bête.
 Mon bon Gaius se lamentant aperçut un rayon de soleil qui lui rendit son
 humanité humaine. Blessé, affamé et déçu de son échec, épuisé, il
 marcha vers de l'aide dans mon lit.
 Mais quand je rentrai à la maison, était étendu mon soldat tel un
 bœuf, et un médecin soignait son cou blessé.

C'était un soldat fort comme Gaius. Sa confiance
 était égale à sa force. Il était respecté par le peuple
 Romain et était un vétéran de guerre, sorti de batailles
 épiques. Un oracle vint lui raconter que sa puissance
 serait mise en danger sous peu.
 Un beau jour de chasse, il vit un enfant
 s'approcher de lui, il portait un limge fait de tissus incantés
 qui semblait divin, il reconnut Hercule à sa musculature
 saillante. Soudain la terre trembla et la pluie s'aplatit
 puis la pluie commença à déferler.
 Soudain, l'enfant disparut dans un flamme
 écarlate et laissa sa place au mythique Hercule.
 Ce dernier défia le guerrier qui se sentait
 apte à l'abattre. Ensuite le vétéran dégrèna son gléve
 puis courut vers Hercule pour lui asséner un coup violent.
 Hercule le parra avec son bouclier puis contre-attaqua
 avec son épée enflammée, qui lui transperça la gorge.
 Hercule l'épargna et l'emmena dans sa maison
 où il y avait un médecin.