



DES IMAGES ANTIQUES POUR LIRE DES TEXTES LITTÉRAIRES EN GREC ET EN LATIN : RÉFLEXIONS AUTOUR D'UNE EXPÉRIENCE DE RECHERCHE

Carlamaria LUCCI

Résumé :

L'objectif de cet article est de présenter une démarche didactique, axée sur la comparaison entre textes littéraires en grec et en latin, d'une part, et images anciennes, de l'autre, qui a été mise en place sur le terrain scolaire de Suisse romande, surtout du canton de Vaud, entre 2020 et 2021. La démarche a pris forme dans le cadre d'une recherche doctorale menée en cotutelle, entre la Haute École Pédagogique du canton de Vaud et l'Université de Lausanne, dans les années 2017-2023. Après avoir fourni des indications sur le cadre théorique et les lignes générales de la recherche, j'en présenterai les résultats dans une perspective pragmatique, afin de montrer limites et potentiel de la démarche en vue d'une exploitation dans le contexte scolaire¹.

CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

Il est généralement admis que, pour traduire un texte du grec ou du latin, but principal des cours de langues anciennes, on est obligé de disposer d'une connaissance détaillée de tous les éléments de lexique et de syntaxe qui le composent. De ce lieu commun confirmé par l'expérience, découle un corollaire qui peut être questionné : lorsqu'on aborde un texte en

¹ Les résultats de la recherche, présentés au volet lyonnais du colloque international *Faire face aux textes de l'Antiquité* (5-6 octobre 2023), ont été discutés à l'Université de Lausanne dans le cadre de la soutenance de thèse de doctorat, le 10 avril 2024. Membres du jury : Antje-Marianne KOLDE (Haute École Pédagogique du canton de Vaud), co-directrice de thèse ; David BOUVIER (Université de Lausanne), co-directeur de thèse ; Christophe CUSSET (École Normale Supérieure de Lyon) ; Andrea TADDEI (Université de Pise).

grec ou en latin, il faut toujours en analyser la grammaire du début à la fin. Autrement dit, la possibilité n'est pas prise en compte de se concentrer sur un choix d'éléments.

La conséquence de ce corollaire est un clivage entre langue et culture qui se creuse dans l'enseignement de nos disciplines. Afin de fournir à des débutants ou semi-débutants tous les éléments de langue nécessaires à une analyse grammaticale, les enseignants et les enseignantes sont obligés de travailler de manière intensive sur de courtes phrases ou des textes manipulés, donc artificiels, pour qu'ils soient analysables et traduisibles par les élèves. Les aspects de culture sont ainsi relégués à des moments à part, souvent informels, caractérisés par la présentation d'éléments isolés et déconnectés les uns des autres : vie quotidienne, sites archéologiques, « mythologie », traitée parfois de manière stéréotypée, comme le résultat d'une série d'invariants soustraits à la dimension historique².

Il s'ensuit que les élèves ont rarement l'occasion d'entrer en contact avec des textes littéraires en grec ou en latin et, par ce biais, avec des questions cruciales pour la compréhension des civilisations anciennes, sans la médiation de traductions dans la langue de l'école. C'est dû, notamment, aux changements qu'a traversés le milieu scolaire francophone dans les trente à quarante dernières années, à savoir une réduction de la dotation horaire accordée à ces disciplines, en concomitance avec leur transformation d'obligatoires à optionnelles³.

Le projet de recherche dont je vais présenter les lignes générales et les résultats a pris forme précisément à partir de ces constats. Le point de départ consiste dans le choix de planifier, tout au long de l'année scolaire, des phases d'enseignement axées sur la lecture non pas complète, mais détaillée et sélective, de textes littéraires en langue originale. Le but est d'amener les élèves, sur le court terme, à explorer le lien des textes littéraires avec des éléments de culture et, sur le long terme, à réinvestir ces connaissances en les intégrant dans un cursus d'apprentissage de la langue plus linéaire (qu'il soit strictement grammatical ou passant par l'oralisation). L'avantage consiste dans le fait de leur permettre d'entrer en contact rapidement avec des textes littéraires en grec et ou en latin et, par ce biais, avec des questions cruciales de civilisation, avant que leur parcours scolaire ne se brise à cause du système des options.

Concrètement, j'ai décidé de planifier des phases ponctuelles d'enseignement axées sur l'approche conjointe de textes littéraires et d'aspects de culture antique sans recours à un vocabulaire bilingue et/ou à une traduction. Ces outils détournent, en effet, trop vite l'attention des élèves vers la langue et culture de l'école, en inhibant tout élan d'essayer d'entrer dans les modes de penser des Anciens. En revanche, cet élan peut être éveillé si on équipe les

² Pour une critique de cette approche du mythe, sédimentée aussi dans certaines traditions d'études, voir CALAME Claude, *Qu'est-ce que la mythologie grecque ?*, Paris, Gallimard, 2015, p. 31-35.

³ WAQUET Françoise, *Le latin ou l'empire d'un signe. XVI^e-XX^e siècle*, Paris, Albin Michel, 1998, p. 27.

textes littéraires d'images antiques, à savoir d'images qui puisent autant que possible dans le contexte de civilisation des textes.

Derrière cette option, il n'y a pas l'illusion que les images fourniraient une clé d'accès plus transparente aux textes. Tout au contraire, il y a l'idée que la double opacité du code littéraire et du code iconographique induit, auprès des élèves, un choc culturel et interculturel⁴, susceptible de les encourager à trouver une logique interne aux modes de penser des Anciens. Dans ce but, ils peuvent avoir recours à des stratégies de lecture croisée entre textes et images inspirées de la lecture méthodique des textes littéraires. Par cette démarche, introduite en France, dans le domaine des langues modernes, dès les années 1980 et progressivement transplantée aux langues anciennes, les élèves sont en effet menés à la découverte des textes, mais aussi des images, par des questions ciblées, structurées selon un schéma qui va du général au particulier⁵.

Le cadre théorique plus large correspond à la perspective interculturelle, introduite et mise en place dans le domaine de la didactique des langues modernes depuis les années 2000 environ⁶, notamment en concomitance avec la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*⁷. C'est une démarche qu'a intégrée la didactique des langues et cultures antiques en Suisse romande, terrain d'élection de cette recherche, avec des manuels ciblés pour les élèves et des contributions théoriques. La force des enseignements de grec et de latin réside dans le fait de fournir des attestations de visions autres non seulement dans l'espace mais aussi et surtout dans le temps : la perspective interculturelle se trouve ainsi déclinée sur l'axe diachronique⁸.

LIGNES GÉNÉRALES DE LA DÉMARCHE DIDACTIQUE

En me penchant sur l'élaboration de la démarche didactique, j'ai envisagé une évaluation alternative non pas au test de traduction du grec ou du latin (activité essentielle pour

⁴ MAURER Louise et LONDEI Danielle, « Introduction : Images, discours et représentations culturelles », dans G. Zarate, D. Lévy, et C. Kramersch (éd.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2008, p. 219-225.

⁵ ARMAND Anne, *Didactique des langues anciennes*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1997, p. 48-101. KO Mireille, *Enseigner les langues anciennes*, Paris, Hachette, 2000, p. 50-59. AUGÉ Dominique, *Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture*, Grenoble, Ellug, 2013, p. 145-175.

⁶ BYRAM Michael, NICHOLS Adam et STEVENS David, « Introduction », dans M. Byram, A. Nichols et D. Stevens (éd.), *Developing Intercultural Competence in Practice*, Clevedon, Multilingual Matters, 2001, p. 5-6.

⁷ CECR, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Unité des Politiques Linguistiques, 2001, disponible en ligne sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (consulté le 18/03/2024).

⁸ KOLDE Antje-Marianne, « Compétence plurilingue pluriculturelle et langues anciennes ? », *ForumLecture / Leseforum / Forumlettura* 2, 2022, p. 3, disponible en ligne sur <https://www.forumlecture.ch/lffl/2022/2/768> (consulté le 10/03/2024).

renforcer la sensibilité interculturelle des élèves), mais au test de vocabulaire, très pratiqué dans les classes de Suisse romande et très pauvre en contenus culturels, dans la mesure où il ne s'agit que de fournir des significations en français et éventuellement des flexions de lemmes en grec ou en latin. J'ai donc conçu un test d'expression écrite ou orale, dans la langue de l'école, par lequel les élèves rendraient compte d'un thème de civilisation abordé préalablement avec des textes littéraires et des images. Parmi les consignes, se trouverait aussi celle d'identifier les mots clés grecs ou latins dans les textes et de les présenter sous la forme de lemmes de vocabulaire.

Afin de rendre la démarche opératoire, je me suis tournée vers un objet d'enseignement qui soit attesté à la fois par des textes et par des images, à savoir une forme de l'« imaginaire ». Cette notion, répandue dans le domaine de l'anthropologie historique, notamment des mondes anciens, côtoie celle de « forme de pensée » et, plus particulièrement, de « forme de la pensée mythique », pour désigner un matériel plastique, qui n'existe pas en dehors de ses attestations littéraires ou documentaires, sédimentées au fil d'une tradition⁹. Mon choix est tombé, en l'occurrence, sur l'imaginaire de la chute de Troie dans le monde gréco-romain, en raison de son caractère transculturel. Né dans le monde grec, comme pierre angulaire pour la construction d'un passé aussi bien partagé que contesté par les Grecs eux-mêmes¹⁰, cet imaginaire a été transplanté dans l'Italie préromaine jusqu'à devenir central pour la définition de l'identité des Romains, en raison du statut de héros fondateur qui a été attribué progressivement à Énée¹¹.

Dès la fin de ma première année de travail (2018), j'ai donc préparé un socle d'extraits tirés de l'épopée, de la tragédie et du chapitre 5 de l'*Épitomé* d'Apollodore, pour le grec, et du livre II de l'*Énéide* de Virgile, pour le latin. En parallèle, j'ai puisé dans un répertoire de reproductions photographiques de peintures sur vases, reliefs et sculptures dont la datation est

⁹ CALAME Claude (éd.), *Métamorphoses du mythe en Grèce antique*, Genève, Labor et Fides, 1988. CALAME Claude, *Thésée et l'imaginaire athénien*, Lausanne, Payot, 1996 [Paris, La Découverte, 2018]. DI DONATO Riccardo, « Immaginario e civiltà », dans L. Gernet, *Polyvalence des images. Testi e frammenti sulla leggenda greca*, Pise, ETS, 2004, p. 7-17. DI DONATO Riccardo, « La leggenda eroica come memoria sociale dei Greci », dans L. Marrucci et A. Taddei (éd.), *Polivalenze epiche. Contributi di antropologia storica*, Pise, ETS, 2007, p. 137-148.

¹⁰ ANDERSON Michael J., *The Fall of Troy in Early Greek Poetry and Art*, Oxford, Clarendon Press, 1997. MANGOLD Meret, *Kassandra in Athen. Die Eroberung Trojas auf attischen Vasenbildern*, Berlin, Dietrich Ramer Verlag, 2000 [tr. fr. *Guide d'imagerie antique. La chute de Troie sur les vases attiques*. Dijon-Quetigny, Infolio éditions, 2005]. CAMEROTTO Alberto, « I giorni del sangue. Immagini e codici eroici della violenza per la Ilioupersis », dans A. Barbieri (éd.), *I prestiggi della guerra. Ideologie, sensibilità e pratiche guerriere nelle rappresentazioni letterarie, L'immagine riflessa. Testi società culture* N.S. XXI 1-2, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2012, p. 65-94. BOUVIER David, « Et si Ulysse était un criminel de guerre ? À une larme près ! », dans M. Christopoulos et M. Païzi-Apostolopoulou (éd.), *Crime and Punishment in Homeric and Archaic Epic. Proceedings of the 12th International Symposium on the Odyssey*, Ithaca, September 3-7, 2013, Ithaca, Center for Odyssean Studies, 2014, p. 189-209.

¹¹ GRANDAZZI Alexandre, *Alba Longa. Histoire d'une légende. Recherches sur l'archéologie, la religion, les traditions de l'ancien Latium*, I-II, Rome, École Française de Rome, 2008, pp. 731-785, 831-838. DUPONT Françoise, *Rome, la ville sans origine. L'Énéide : un grand récit de métissage ?*, Paris, Gallimard, 2011.

comprise entre le VII^e siècle av. J.-C. et le I^{er} siècle apr. J.-C. J'ai articulé mon protocole de planification en quatre étapes principales, construites selon les critères de la lecture méthodique des textes littéraires :

- étape 1 : appréhension des documents visuels et des extraits de textes littéraires par l'intermédiaire de la formulation d'hypothèses sur les contenus des uns et des autres¹² ;
- étape 2 : compréhension/analyse comparée des uns et des autres¹³ ;
- étape 3 : analyse lexicale et syntaxique de mots en lien avec les détails figuratifs des documents visuels¹⁴ ;
- étape 4 : bilan de ce que les documents visuels et les extraits de textes littéraires montrent de l'imaginaire de la chute de Troie à travers les siècles¹⁵.

L'opération préliminaire, dans le but d'amener les élèves à un parcours croisé entre textes et images, a consisté dans le surlignage de mots que j'ai estimés à la fois essentiels pour comprendre les textes littéraires et susceptibles de trouver une illustration dans le répertoire iconographique. Ce dispositif a permis de faire ressortir trois axes thématiques transversaux aux matériels didactiques grecs et latins¹⁶ :

- la ruse du cheval,
- la mort de Priam,
- la fuite d'Énée.

J'ai établi que, dès la première étape, les élèves sauraient qu'un thème donné, abordé dans les textes littéraires, est attesté par une certaine série d'images. L'obstacle contre lequel j'ai buté, en correspondance avec la deuxième étape, a consisté dans le fait de les amener à comprendre, de manière détaillée, des passages textuels pour lesquels ils pourraient manquer de prérequis permettant de les décoder mot à mot.

L'obstacle a été contourné à partir de l'idée, qui s'est petit à petit étoffée, que l'analyse syntaxique d'éléments linguistiques grecs ou latins peut se faire grâce à des connaissances morphologiques et syntaxiques de base, indépendamment du fait que des prérequis complets aient été mis en place ou non. Plus particulièrement, la seule capacité à décomposer des mots en préfixes, suffixes, radicaux et racines, ainsi qu'à leur associer des fonctions syntaxiques, met des débutants dans la condition de distinguer des sujets, des compléments et par là des

¹² ARMAND Anne, *op. cit.*, p. 83.

¹³ ARMAND Anne, *op. cit.*, p. 86.

¹⁴ ARMAND Anne, *op. cit.*, p. 95-97.

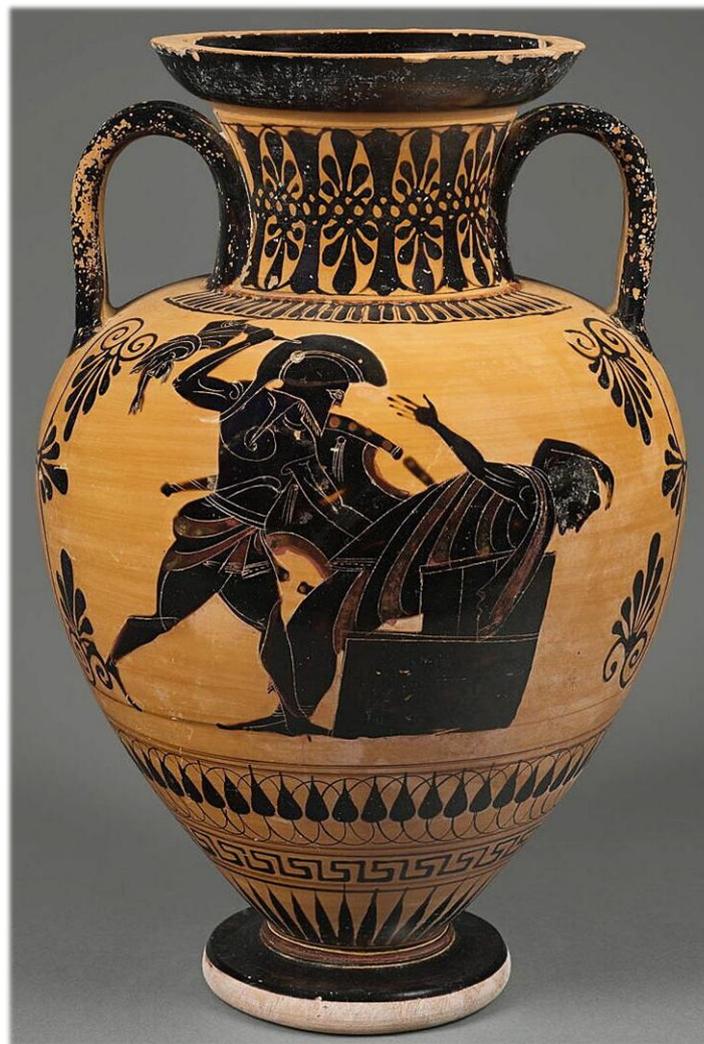
¹⁵ ARMAND Anne, *op. cit.*, p. 151-156.

¹⁶ Voir, en guise d'exemples, les extraits 1 à 4 et les figures 1 à 3 donnés en annexe (p. XXI *sqq.*). Dans les extraits, le surlignage suit un code de couleurs différenciées par thèmes.

verbes, avec au moins leur personne et leur nombre, même si la nuance modale et temporelle leur échappe. La construction du sens naît ainsi d'un processus dynamique et réversible qui porte sur des allers-retours entre la dimension verbale et la dimension iconique.

Je vais fournir, tout d'abord, une série d'exemples tirés du protocole pour le grec : l'évocation de Priam dans l'*Épitomé* se concentre dans un passage concernant sa mise à mort par le guerrier grec Néoptolème. Je transcris le passage ci-dessous avec le surlignage du dossier original, conçu dans le but de diriger d'emblée l'attention des élèves sur le réseau lexical tournant autour des mots clés, ainsi que sur les détails figuratifs correspondants :

[...] **Νεοπτόλεμος** μὲν **ἐπὶ τοῦ** ἑρκείου Διὸς **βωμοῦ** καταφεύγοντα **Πρίαμον** **ἀνεῖλεν**¹⁷.



© 2021 GrandPalaisRmn (musée du Louvre) / Tony Querrec

¹⁷ Voir extrait 1 (passage surligné en vert) et figure 2 en annexe. Pour le passage de l'extrait concerné, voir APOLLODORE, *Épitomé*, 5, 21, dans *Apollodori bibliotheca. Pediasimi libellus de duodecim Herculis laboribus. Mythographi Graeci I*, Leipzig, Teubner, 1894, édité par Richard Wagner, p. 173-237, disponible sur <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?0548:002:48546> (consulté le 25/07/2024). Traduction personnelle du passage (pas fournie aux élèves) : « **Néoptolème tua Priam** lorsqu'il était en train de se réfugier **près de l'autel** de Zeus protecteur de la maison. »

Des débutants sont capables d'identifier le terme accomplissant la fonction verbale, exprimée par ἀνεῖλεν, grâce à un raisonnement qui les amène à exclure des mots surlignés les noms, reconnaissables par leur terminaison. Ce seul point de départ permet à des élèves qui ne connaissent pas le sens du verbe en question d'isoler, sur les images, un détail figuratif équivalent, à savoir une action au centre du champ de vision qui, sur la base de la concomitance d'une série d'éléments iconiques (dualité agresseur-agressé, attitudes de l'un et de l'autre), leur permet d'associer le verbe à la notion de violence.

En suivant le surlignage du texte, les élèves peuvent aussi se rendre compte de la distinction entre un sujet et un objet, associés respectivement aux terminaisons de deuxième déclinaison -ος et -ον. D'une manière complémentaire, l'absence de surlignage pour Διός leur évite d'englober dans la lecture une terminaison -ός désignant le génitif de troisième déclinaison. Cette analyse syntaxique minimale, possible pour des débutants si elle est correctement dirigée, permet de saisir la fonction du verbe : désigner une action qui implique un sujet agresseur (Νεοπτόλεμος) et un objet agressé (Πρίαμον). Ces nouveaux acquis amènent à identifier l'un et l'autre, sur les images, respectivement dans la figure du guerrier (à la gauche de l'observateur) et dans la figure du vieillard (à la droite de l'observateur).

Cette démarche permet de soumettre des formes participiales complexes même à des débutants. La stratégie la plus immédiate, en l'absence de prérequis spécifiques, est celle de mettre l'accent sur la nature hybride du participe. Comme il est généralement admis, sa forme et sa fonction se trouvent à mi-chemin entre celles d'un verbe (dans la mesure où il en partage le radical et le système temporel) et celles d'un nom (dans la mesure où ses terminaisons s'accordent en genre, nombre et cas avec celles du nom auquel il se réfère)¹⁸. Dans les consignes d'analyse, le participe a donc été inclus, sans être nommé, dans la catégorie des parties du discours « autres » (par rapport à des sujets, des verbes et des compléments) qui s'accordent avec des sujets ou des compléments et que les élèves sont tenus d'analyser et de comparer avec des détails figuratifs équivalents du point de vue du sens.

Cette formulation encourage les élèves à focaliser leur attention, d'une façon indiscriminée, sur toute forme du discours (adjectifs et participes) qui a la caractéristique de partager la flexion nominale, sans les obliger à entrer dans des précisions terminologiques et classificatoires. Ils peuvent ainsi appréhender des formes participiales incluses dans les mots clés telles que βαστάσας :

Αἰνείας δὲ Ἀγχίστην τὸν πατέρα βαστάσας ἔφυγεν¹⁹.

¹⁸ CARDINALE Angelo, *I Greci e noi - Grammatica*, Napoli, Ferraro, 1993, p. 471-477.

¹⁹ Voir extrait 1 (passage surligné en bleu ciel) et figure 3 en annexe (p. XXI et XXIII). Pour le passage de l'extrait concerné, voir APOLLODORE, *Épitomé*, 5, 21, dans *Apollodori bibliotheca. Pediaisimi libellus de duodecim Herculis*



© 1993 GrandPalaisRmn (musée du Louvre) / Hervé Lewandowski

L'opération préliminaire consiste dans le fait de reconnaître les noms propres qui ont laissé des traces dans le français (**Αἰνείας/Ἀγχίσην** : Énée/Anchise). Par la suite, il s'agit de se rendre compte de la distinction entre un sujet et un objet, associés respectivement aux terminaisons de la première déclinaison -ας et -ην. Cette analyse syntaxique minimale amène à identifier sujet et objet, sur les images, respectivement dans la figure du guerrier (debout, au centre du champ visuel, clairement en train d'accomplir deux actions, s'enfuir et porter quelqu'un) et dans la figure du vieillard (faisant l'objet du transport).

De plus, l'observation de la hiérarchie entre certains détails figuratifs permet aux élèves de saisir le sens d'une action (celle de porter quelqu'un, par la partie supérieure du

laboribus. Mythographi Graeci I, Leipzig, Teubner, 1894, édité par Richard Wagner, p. 173-237, disponible sur <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?0548:002:48546> (consulté le 25/07/2024). Traduction personnelle du passage (pas fournie aux élèves) : « **Énée, ayant pris sur ses épaules son père Anchise, s'enfuit.** »

corps) qui est secondaire et subordonnée à l'action principale (celle de s'enfuir, par la partie inférieure du corps). La compréhension de cette hiérarchie leur permet finalement d'identifier l'action principale, **ἔφυγεν**, en raison de la désinence -ε-, couramment associée à la troisième personne de l'indicatif, et l'action subordonnée, **βαστάσας**, en raison du fait qu'elle complète le sens du verbe en se référant au sujet (**Αἰνείας**).

Ce dispositif d'analyse comparée entre la syntaxe des textes et la syntaxe des images a été mis en place aussi pour le latin, notamment pour les expressions *cervici imponere* et *subibo umeris* (*Énéide* II 707-708), également en lien avec la fuite d'Énée et d'Anchise. Je transcris le passage concerné ci-dessous, dans son format graphique original.

*Ergo age, care pater, cervici imponere nostrae ;
ipse subibo umeris, nec me labor iste gravabit*²⁰.

L'observation sur les images de deux figures masculines, impliquées dans des actions et des gestes qui les unissent, amène les élèves à identifier la fonction verbale exprimée par les formes *imponere* et *subibo*, en lien avec la paire Anchise-Énée, sans qu'ils en connaissent pour autant les modes et les temps : respectivement, un probable impératif passif, selon la reconstruction de la plupart des interprètes, et un futur.

L'analyse syntaxique du contexte permet ensuite aux élèves d'identifier en Anchise (désigné comme *care pater* par Énée lui-même, qui parle à la première personne) le sujet d'*imponere* et en Énée le sujet de *subibo*. L'observation, sur les images, d'Anchise « se posant sur » Énée et d'Énée « allant sous » Anchise les aide alors à saisir la valeur sémantique du verbe *pono*, dans la forme *im-ponere* (dont Anchise est le sujet), et du préverbe *sub-*, dans la forme *subibo* (dont Énée est le sujet). La capacité à reconnaître des terminaisons de la deuxième et de la troisième déclinaison assure finalement la compréhension des expressions plus larges *cervici imponere* et *subibo umeris* : deux syntagmes constitués chacun d'un verbe et d'un complément de verbe accomplissant une fonction respectivement objective indirecte (datif *cervici*) et instrumentale (ablatif *umeris*). La reconstruction des significations respectives de *cervix* et d'*umerus* relève de l'observation, sur les images, d'Anchise « se posant » sur Énée, notamment « sur sa nuque » (*cervici imponere*), et d'Énée « allant sous son père par les épaules » (*subibo umeris*).

²⁰ *Bucolics, Aeneid, and Georgics Of Vergil*, édité par James B. Greenough, Boston, Ginn & Co., 1900, disponible sur <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.02.0055%3Abook%3D2> (consulté le 25/07/2024). Traduction personnelle (pas fournie aux élèves) : « Allez, mon cher père, pose-toi donc sur mon cou ; / moi je passerai sous toi avec mes épaules et cet effort ne me pèsera pas. »

RÉSULTATS SUR LE TERRAIN : LIMITES ET POTENTIEL

Une fois le protocole didactique conçu, il s'agissait d'en évaluer l'efficacité et la spécificité dans le but de sensibiliser des élèves à des contenus propres aux langues-cultures anciennes. En adéquation avec les paramètres d'un plan de recherche expérimental²¹, j'ai dédoublé la démarche en deux variantes dont l'une, à proprement parler, expérimentale (variante B) et l'autre plus proche des pratiques questionnées (variante normale A). Seuls les élèves de la variante normale (A) ont disposé à travers les deux premières étapes du protocole d'un outil traditionnel dans l'appareillage des textes anciens, à savoir d'un vocabulaire bilingue (grec/latin-langue de l'école)²², en l'occurrence limité aux mots clés.

Dans la ligne de l'objectif de recherche établi, j'ai identifié les paramètres de réussite au test (commun pour tous les élèves), en une série d'indicateurs concernant moins la cohésion de l'écrit que sa cohérence²³. Pour les élèves il s'agissait, en effet, de rendre compte des thématiques traditionnelles de la chute de Troie en présentant sur un axe diachronique les matériels littéraires et iconographiques sur lesquels ils avaient travaillé pendant les cours. La difficulté résidait dans le fait que les textes littéraires étaient désormais présentés nus, à savoir sans aucun habillage graphique : il revenait à la capacité de mémorisation des élèves de repérer les mots clés en contexte, de les citer de manière pertinente dans leurs rédactions et de les présenter sous la forme de lemmes de vocabulaire (avec signifiant dans la langue originale et signification dans la langue de l'école). Lors de la construction des grilles d'évaluation, mon attention s'est donc dirigée non pas tellement vers des indicateurs tels que la fréquence et la pertinence de connecteurs accomplissant une fonction de coordination et de subordination (marques de ponctuation, conjonctions, etc.), mais plutôt vers des indicateurs, moins visibles à la superficie du texte, permettant d'évaluer la capacité à organiser des contenus selon une hiérarchie de notions et à créer des liens entre ces notions, selon les paramètres suivants²⁴ :

- (1) analyse comparée textes-images (identification d'analogies et de différences entre tradition littéraire et tradition iconographique pour chacun des thèmes de la chute de

²¹ DÉPELTAU François, *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*, Bruxelles, De Boeck, 2000, p. 251-257.

²² ARMAND Anne, *op. cit.*, p. 79-81.

²³ CHAROLLES Michel, « Cohésion, cohérence et pertinence du discours », *Travaux de Linguistique : Revue Internationale de Linguistique Française*, 29, 1995, p. 125-151, disponible en ligne sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00334043> (consulté le 8/3/2018).

²⁴ J'ai formulé et ordonné ces paramètres d'évaluation en suivant le critère de l'interchangeabilité entre textes et images comme véhicules pour accéder au sens de l'imaginaire de la chute de Troie. Ce sont les textes qui fournissent les questions de départ pour consulter les images (paramètre 1), mais ce sont les images qui fournissent les premières réponses (paramètre 2), à affiner à travers une comparaison plus stricte avec les textes (paramètre 3) et leurs mots clés (paramètre 4).

Troie, saisis autant que possible dans leur déroulement chronologique sur la base des matériels examinés pendant le cours) ;

- (2) citation correcte et pertinente des numéros d'images pour chaque thème de la chute de Troie (d'après le dossier examiné pendant le cours) ;
- (3) citation correcte et pertinente des extraits des textes littéraires pour chaque thème (d'après le dossier examiné pendant le cours, mais sans aucun habillage graphique) ;
- (4) citation correcte et pertinente des mots clés sous la forme de lemmes de vocabulaire, avec indication du numéro des lignes pour chaque occurrence identifiée dans les extraits (d'après le dossier examiné pendant le cours, mais sans aucun habillage graphique)²⁵.

Le projet est entré dans sa phase opératoire entre 2018 et 2019. J'ai pu prendre contact avec les enseignants et les enseignantes de 16 classes, réparties entre 15 établissements scolaires romands, pour la plupart vaudois (13/15). Les publics-cibles, représentés chacun par 4 classes, correspondaient au grec et au latin du secondaire I et du secondaire II²⁶. Le projet a pris une tournure collaborative²⁷, pour se transformer, dès sa première mise en place sur le terrain en février 2020 et jusqu'aux dernières expériences menées en juin 2021, en une vérifiable recherche-action²⁸.

²⁵ Mots requis en grec : 1. ἀναιρέω, 2. aor. ἀνεῖλον (« tuer ») ; 3. radical βασταγ- de βαστάζω (« porter ») ; 4. racine βία de βιάζομαι (« faire violence ») ; 5. ὁ βωμός, -οῦ (« l'autel ») ; 6. ὁ ἵππος, ου (« le cheval ») ; 7. τὸ ξόανον, -ου (« la statue ») ; 8. radical οἶγ- d'ἀνεωγμένον (« ouvert ») ; 9. τὰ ὄπλα, -ων (« arme ») / ἔνοπλος, -ον (« rempli de soldats ») ; 10. radical πλεκ- de περιπλέκομαι (« entourer par ses bras ») ; 11. ὁ πύργος, -ου (« la tour », pl. « les murailles ») ; 12. radical ῥιπ- de ῥίπτω (« lancer ») ; 13. radical σφαγ- de κατασφάζω (« égorger ») ; 14. ὁ τάφος, -ου (« le tombeau ») ; 15. radical φυγ-/φευγ- de φεύγω (« s'enfuir »).
Mots requis en latin : 1. *abdo*, -is, -ere, -didi, -ditum (« éloigner, détourner de la vue, enfoncer ») ; 2. *altaria*, -ium n. pl. (« l'autel ») ; 3. *cervix*, -cis f. (« la nuque, le cou ») ; 4. *ensis*, -is m. (« l'épée ») ; 5. *equus*, -i m. (« le cheval ») ; 6. *exsul*, -is (« fugitif, exilé ») ; 7. *impono*, -is, -ere, -posui, -positum (« poser sur ») ; 8. *subeo*, -is, -ire, -ii, -itum (« aller sous ») ; 9. *umerus*, -i m. (« l'épaule »).

²⁶ En ce qui concerne la tranche d'âge des élèves de grec en Suisse romande, elle est comprise entre 13 et 15 ans au secondaire I (le grec étant un cours facultatif dispensé exclusivement dans le canton de Vaud) et entre 16 et 18 ans au secondaire II. Cf. PER Grec, *Plan d'études romand. Compléments cantonaux. Langues. Cycle 3. Grec*, CIIP, 2012, p. 1-15, disponible en ligne sur : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/scolarité_obligatoire/fichiers_pdf/PER-Grec_VD.pdf (consulté le 22/03/2024).

En ce qui concerne la tranche d'âge des élèves de latin en Suisse Romande, elle est comprise entre 12 et 15 ans au secondaire I et entre 16 et 18 ans au secondaire II. Cf. PER Latin, *Plan d'études romand. Cycle 3. Spécificités cantonales. Langues. Latin*. CIIP, 2010, p. 111-127, disponible sur <https://portail.ciip.ch/per/learning-objectives/148> (consulté le 22/03/2024).

²⁷ AHR Sylvianne et DE PERETTI Isabelle, « La recherche de type collaboratif : méthodologie pertinente ? Espace de circulation des savoirs de formation ? », dans *Transpositio 3. Formes de la circulation entre recherches didactiques et pratiques enseignantes de la littérature*, 2021, disponible en ligne sur <https://www.transpositio.org/articles/print-article/la-recherche-de-type-collaboratif-methodologie-pertinente-espace-de-circulation-des-savoirs-et-de-formation> (consulté le 10/08/2021).

²⁸ DOLBEC André et CLÉMENT Jacques, « La recherche-action », dans L. Savoie-Zajc (éd.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2000, p. 199-224.

Réaménagé au fur et à mesure que j'accédais au terrain, le protocole didactique a été testé sur une population de 109 élèves sur les 115 initialement impliqués²⁹, selon ce calendrier :

- février-juin 2020 : 27 élèves en grec du secondaire I (GI), répartis sur quatre classes ;
- novembre-décembre 2020 : 27 élèves en latin du secondaire I (LI), répartis sur quatre classes ;
- février-avril 2021 : 30 élèves en grec du secondaire II (GII), répartis sur quatre classes ;
- avril-juin 2021 : 25 élèves en latin du secondaire II (LII), répartis sur quatre classes.

En adéquation avec le projet initial, les élèves de chaque classe ont été répartis entre un groupe contrôle et un groupe expérimental, exposés, respectivement, à la variante normale (A) et à la variante expérimentale (B) du protocole didactique. La répartition entre les deux groupes a été confiée aux enseignants titulaires des classes, dans le but de respecter, autant que possible, des principes d'équilibre du point de vue de l'âge (en présence de redoublants ou de classes à niveaux), du genre et du profil scolaire. L'encadrement et le suivi du groupe contrôle ont été confiés à l'enseignant titulaire de la classe, alors que l'encadrement et le suivi du groupe expérimental ont été confiés à l'enseignante responsable de la recherche (en l'occurrence moi-même) pendant les deux premières étapes du protocole. Pendant les deux dernières étapes (communes pour tous les élèves), le partage de chaque classe en deux groupes n'a plus eu lieu et l'enseignante responsable de la recherche a suivi l'ensemble des élèves. En moyenne, la réalisation de la séquence a occupé les acteurs (responsable de la recherche, enseignants et enseignantes titulaires, élèves) pendant 12 périodes de 45 minutes chacune (test inclus), contre les 9 périodes projetées en amont.

En clôture de l'expérience, j'ai récolté 109 dossiers d'élèves, que j'ai soumis à un traitement quantitatif et qualitatif³⁰. J'ai mesuré, tout d'abord, l'efficacité du protocole en comparant les moyennes du nombre des points obtenus par chacun des quatre publics-cibles au test selon les deux variantes. J'ai pris en compte aussi bien les résultats globaux que les résultats partiels, correspondant aux quatre paramètres majeurs qui m'avaient guidée dans la construction des grilles d'évaluation au test.

Comme le montre le tableau récapitulatif de l'annexe 3³¹, les résultats globaux sont légèrement favorables à la variante expérimentale (désignée comme B) dans deux publics-cibles :

- latin du secondaire I (LIA : moyenne de 85/100 ; vs LIB : 90/100) ;
- grec du secondaire II (GIIA 84/100 vs GIIB 86/100).

²⁹ Pour des raisons diverses, 6 des 115 élèves impliqués dans le projet ont abandonné l'expérience avant sa conclusion.

³⁰ BRYMAN Alan, *Quantity and Quality in Social Research*, Londres, Unwin Hyman, 1988.

³¹ Voir p. XXV.

D'une manière complémentaire, les résultats globaux sont favorables à la variante normale (désignée comme A) dans les deux autres publics-cibles :

- grec du secondaire I (GIA 75/100 vs GIB 63/100) ;
- latin du secondaire II (LIIA 91/100 vs LIIB 86/100).

Le tableau récapitulatif de l'annexe 4³² permet de constater que les résultats partiels sont généralement cohérents avec les résultats globaux, avec une seule exception concernant le grec du secondaire II : dans le paramètre de la citation des mots clés, les résultats sont favorables à la variante normale et non pas à la variante expérimentale (GIIA 86/100 vs GIIB 80/100).

Les analyses statistiques menées par la D^{re} Anna Bartocci, avec qui j'ai entrepris une collaboration scientifique depuis l'été 2023, ont montré, par ailleurs, que les écarts entre les deux variantes, dans les résultats globaux, sont peu ou pas significatifs³³, de sorte qu'il n'est pas possible de les généraliser comme le fruit d'une différence intrinsèque, du point de vue de l'efficacité. Concrètement, les résultats des élèves qui travaillent avec seulement textes et images (B) ne sont pas forcément supérieurs, du point de vue quantitatif, à ceux des élèves qui travaillent avec textes, images et vocabulaire bilingue (A). Si on se met dans la perspective d'un enseignant ou d'une enseignante qui doit faire face à la gestion quotidienne d'une ou de plusieurs classes, on arrive facilement à cerner les désavantages de la démarche expérimentale, dans la mesure où elle apparaît :

- contraignante en ce qui concerne le choix des textes littéraires : seuls peuvent entrer en ligne de compte des textes puisant dans un imaginaire partagé avec un répertoire iconographique – par exemple des thèmes de l'épopée et surtout de la tragédie grecques mis en résonance avec des peintures sur vases grecs ;
- chronophage : la durée moyenne sur le terrain a été de 12 périodes de 45 minutes chacune ;
- laborieuse et exigeante en vue d'un contact avec la langue originale qui est finalement limité à un petit nombre de mots clés et de constructions syntaxiques.

Le constat des différences faibles ou nulles entre les deux variantes didactiques du point de vue de l'efficacité n'a cependant pas exclu la possibilité d'y reconnaître des

³² Voir p. XXVI.

³³ En ce qui concerne la significativité des données, l'écart entre les deux variantes, mesuré en nombre de points, ne s'est révélé significatif pour aucun public-cible, d'après le test F, et qu'en grec du secondaire I, d'après le t-test. Test F et t-test représentent deux typologies classiques de tests de significativité statistique. La normalité des échantillons de populations étudiés a été évaluée à travers le test de Shapiro-Wilk : SHAPIRO Samuel S. et WILK Martin B., « An analysis of variance test for normality (complete samples) », *Biometrika*, 52 (3-4), 1965, p. 591–611, disponible sur <https://doi.org/10.1093/biomet/52.3-4.591> (consulté le 01/03/2024). Voir tableaux 3-6 en annexe.

différences du point de vue des processus d'apprentissage qu'elles avaient enclenchés. Précisément dans le but d'identifier une spécificité éventuelle de la variante expérimentale, je me suis livrée à une analyse qualitative des tests rédigés par les élèves. Or, l'examen des 109 tests du corpus a permis de relever une tendance modeste, mais concentrée dans la variante expérimentale (21/23 occurrences), à traiter les éléments de lexique/syntaxe en langue originale ou les données chronologiques, cités de manière autonome en dehors des consignes, comme des indices en faveur d'une thèse, construisant une cohérence de l'ordre de l'argumentation³⁴. Je résume les résultats ci-dessous, regroupés par traits saillants :

- *citation argumentée d'éléments de lexique en langue originale* : 15/109 tests, dont 1/15 dans la variante normale et 14/15 dans la variante expérimentale, répartis entre les publics-cibles et les degrés scolaires (GI : 3/15 ; LI : 3/15 ; GII : 1/15 ; LII : 8/15, dont 1/8 dans la variante A et 7/8 dans la variante B) ;
- *analyse argumentée d'éléments de syntaxe en langue originale* : 2/109 tests, tous les deux dans la variante expérimentale en grec du secondaire II ;
- *citation argumentée de données chronologiques* : 6/109 tests, tous en grec du secondaire II, dont 1/6 dans la variante normale et 5/6 dans la variante expérimentale.

L'analyse de chacun de ces tests a montré que la démarche expérimentale encourage, à travers tous les publics-cibles, non pas forcément la mémorisation et l'apprentissage de faits de langue isolés, mais la capacité à s'orienter en autonomie dans des textes littéraires afin de trouver confirmation à des hypothèses. Autrement dit, elle induit l'intériorisation des démarches de la lecture méthodique. La citation libre d'éléments de lexique et de syntaxe en langue originale représente, en effet, une typologie de repérage, à savoir la capacité à parcourir un texte dans son ensemble, du début à la fin (au lieu de le soumettre à une lecture linéaire), dans le but de trouver des indices en faveur d'une thèse³⁵. Or, les élèves exposés à la variante normale se sont aussi livrés à des repérages, mais les ont très rarement menés dans le but de soutenir une thèse (1/15 occurrences totales). En revanche, cette tendance s'est concentrée dans la variante expérimentale (14/15 occurrences totales).

Les deux occurrences isolées (2/109) d'analyses syntaxiques menées en dehors des consignes sont particulièrement riches en potentiel ; elles sont le fait de deux élèves en grec du secondaire II. Je ne transcris ici qu'un passage tiré de l'un des deux tests.

Le troisième thème est celui de la fuite d'Énée, qui porte son père sur son dos pour s'enfuir de Troie. Il se retrouve dans l'extrait [...] (Épitomé, Pseudo-Apollodore) et dans les images [...]. Le texte [...] y fait référence par les termes [*sic*] **βαστάζω** (**porter sur son dos**) [...], qui désigne **l'action secondaire** effectuée par la fig. m.

³⁴ CHAROLLES Michel, *op. cit.*

³⁵ ARMAND Anne, *op. cit.*, p. 89-90 ; KO Mireille, *op. cit.*, p. 91.

centrale (Enée) [sic], et par le radical **φευγ-** / **φυγ-** (**fuire**) [sic] [...], qui désigne **l'action principale** présente sur les images³⁶.

Les deux élèves se trouvaient dans une classe de grec L3 (langue 3) de première année, avec une dotation horaire inférieure à celle qui est prévue pour le grec OS (option spécifique)³⁷. La classe ne disposait donc pas, en amont, de prérequis spécifiques pour une compréhension détaillée des extraits de textes littéraires abordés. Or, les deux élèves en question, ont réussi non seulement, comme leurs camarades, à reconnaître la fonction de sens que certains mots accomplissent (en l'occurrence βαστάσας ἔφυγεν³⁸), mais aussi à expliciter le processus d'analyse qu'ils ont suivi, à partir du dispositif de comparaison textes-images qu'ils avaient testé pendant le cours. La mémorisation et l'explicitation de ce dispositif (cas unique sur l'ensemble de la population testée) leur a permis de saisir des hiérarchies de sens correspondant à des formes d'articulation de la pensée et de développer des habiletés transférables à d'autres activités, notamment de traduction. Entendue comme une opération de médiation d'une langue-culture à une autre, à l'instar de ce que l'on constate dans les compléments au *Cadre européen commun de référence pour les langues*, la traduction représente, en effet, le sommet d'une véritable approche interculturelle centrée sur la compréhension de l'« autre »³⁹.

De plus, l'adjonction d'images antiques aux textes littéraires, sans aucun autre support, a obligé les élèves exposés à la variante expérimentale à assumer la posture décentrée qui constitue la poutre maîtresse de toute approche interculturelle⁴⁰. Des résultats prometteurs se sont concentrés dans cinq tests, tous en grec du secondaire II, dont quatre dans le même établissement. On y détecte la tendance, à peine visible dans un des cinq tests, plus nette dans les autres (4/5), à intégrer les datations des documents visuels à des argumentations plus larges, portant sur la prise de distance critique, interculturelle⁴¹ et, finalement,

³⁶ Passage tiré du test d'élève GII : O_y1B. Le code identifiant chacun des élèves qui ont participé à l'expérience a été attribué sur la base des paramètres suivants : établissement scolaire (O) ; genre (x : masculin ; y : féminin) ; identité (chiffre attribuée d'une manière arbitraire en tenant compte du nombre des élèves) ; groupe (A : contrôle ; B : expérimental).

³⁷ Au secondaire II, dans la ligne d'une situation partagée en Suisse, aussi bien le latin que le grec ont le statut soit d'options spécifiques (OS : 4/5 heures hebdomadaires) soit de Langue 3 (L3 : 3 heures hebdomadaires). Cf. KOLDE Antje-Marianne, « Le latin à l'école suisse », *Vita Latina*, 204, 2024, p. 8, disponible en ligne sur <http://journals.openedition.org/vita/385> (consulté le 10/03/2024).

³⁸ Voir extrait 1 (passage surligné en bleu ciel) et figure 3 en annexe, p. XXII *sqq.* Pour le passage de l'extrait concerné, voir APOLLODORE, *Épitomé*, 5, 21, dans *Apollodori bibliotheca. Pediasimi libellus de duodecim Herculis laboribus. Mythographi Graeci I*, Leipzig, Teubner, 1894, édité par Richard Wagner, p. 173-237, disponible sur <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?0548:002:48546> (consulté le 25/07/2024).

³⁹ CECR, *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, Strasbourg, Unité des Politiques Linguistiques, 2020, p. 96-110, disponible en ligne sur <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270> (consulté le 18/03/2024).

⁴⁰ BYRAM Michael, NICHOLS Adam et STEVENS David, *op. cit.*, p. 5-6.

⁴¹ MAURER Louise et LONDEI Danielle, *op. cit.*

historique, par rapport aux objets étudiés. Ces élèves (des filles) sont arrivées à saisir certaines caractéristiques internes à l’imaginaire de la chute de Troie en s’émancipant du point de vue contemporain. C’est ainsi, par exemple, que l’une d’elles a décrit l’autel, le lieu près duquel le vieux Priam, souverain de Troie, est tué par le guerrier grec Néoptolème⁴² : « On peut voir qu’il [Priam] essaye de se protéger en cherchant à atteindre quelque chose. Ce quelque chose [...] est un autel (ὁ βωμός, -ου)⁴³. ». Autrement dit, elle a initialement suspendu le jugement⁴⁴, en désignant le détail figuratif sur lequel elle a dirigé son attention comme un « quelque chose », pour désigner ensuite ce « quelque chose » comme un « autel », en raison de la fonction protectrice que l’objet accomplit pour Priam.

Dans le monde grec des époques archaïque et classique, la perception du sacré est en effet enclenchée, dans différents domaines de la vie collective, par des paroles ou des gestes efficaces. Les unes et les autres impliquent le contact avec des objets susceptibles de véhiculer la communication et les échanges entre les hommes et des puissances surnaturelles, dont les divinités⁴⁵. L’un des objets permettant de mettre en mouvement ce champ de forces est l’autel, lieu d’offrandes (sanglantes) aux divinités⁴⁶. Or, précisément l’observation guidée des représentations iconographiques de la mort de Priam, accompagnant la lecture de l’extrait d’Apollodore (*Épitomé*, 5, 21) lors des cours, a permis à l’élève de saisir la spécificité et la fonction de l’autel : agressé par Néoptolème, Priam essaie, par l’intermédiaire de cet objet, d’entrer en contact avec la puissance surnaturelle qui pourrait le sauver.

De manière complémentaire, le vocabulaire bilingue a biaisé la lecture d’images, dans la mesure où les élèves de la variante normale ont été induits à surinterpréter ou bien à renoncer à interpréter certains motifs iconographiques, en faveur de lectures centrées sur le point de vue contemporain. Je transcris deux exemples concernant la série iconographique de l’autel sur la céramique attique⁴⁷ : « [l]’événement se passe sur un autel (ὁ βωμός, ου [...])

⁴² Voir notamment l’extrait 1 (passage surligné en vert) et la figure 2 en annexe. Le passage de l’extrait 1 se trouve dans APOLLODORE, *Épitomé*, 5, 21, dans *Apollodori bibliotheca. Pediaisimi libellus de duodecim Herculis laboribus. Mythographi Graeci I*, Leipzig, Teubner, 1894, édité par Richard Wagner, p. 173-237, disponible sur <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?0548:002:48546> (consulté le 25/07/2024).

⁴³ Passage tiré du test d’élève GII : N_y1B.

⁴⁴ BYRAM Michael, NICHOLS Adam et STEVENS David, *op. cit.*, p. 5-6.

⁴⁵ GERNET Louis, « La notion mythique de la valeur en Grèce » *Journal de Psychologie*, 41, 1948 [réimprimé dans GERNET Louis, *Anthropologie de la Grèce antique*, Paris, Maspero, 1968, p. 98-99]. GERNET Louis, « Droit et prédroit en Grèce ancienne », *L’Année Sociologique* (III^e série), 1951 [réimprimé dans GERNET Louis, *Anthropologie de la Grèce antique*, Paris, Maspero, 1968, p. 215-217]. VERNANT Jean-Pierre, *Mythe et religion en Grèce ancienne*, Paris, Seuil, 1990, p. 51.

⁴⁶ VERNANT Jean-Pierre, « À la table des hommes », dans M. Detienne et J.-P. Vernant (éd.). *La cuisine du sacrifice en pays grec*, Paris, Maspero, 1979, p. 37-132.

⁴⁷ Voir figure 2 en annexe.

même si sur les images [...] on ne le reconnaît pas forcément ; on dirait plus un socle à plusieurs étages⁴⁸ » ; « [i]ls se trouvent bien vers un édifice qui ressemble à un autel⁴⁹ ».

En phase de bilan, il est certes important de relativiser ces résultats à l'aune d'un biais qui a marqué la réalisation du protocole, à savoir le fait que les élèves des groupes expérimentaux ont travaillé exclusivement avec l'enseignante responsable de la recherche, formée à une approche interculturelle et anthropologique. Il n'en reste pas moins que tout le protocole didactique a été empreint d'une telle approche, dans la mesure où c'est elle qui l'a conçu et construit. De plus, la véritable interprétation des matériels a pris forme à l'issue des deux séances de clôture, qu'elle-même a mises en place avec l'ensemble des élèves de chaque classe, toute variante confondue.

Malgré ces limites, les résultats de la recherche confirment donc l'hypothèse formulée en amont, à savoir que la démarche expérimentale, axée sur la lecture conjointe de textes et d'images, sans vocabulaire bilingue, induit une forme de décentration sur l'axe diachronique⁵⁰, essentielle pour la compréhension des langues-cultures anciennes et transférable à d'autres activités et à d'autres disciplines. Ces considérations générales permettent de parvenir à des conclusions d'ordre pratique. En l'occurrence, les résultats de la recherche confirment :

- la faisabilité de séquences didactiques axées sur des activités d'analyse comparée de textes et d'images, à concevoir en alternance avec des phases d'un enseignement plus traditionnel, dans le but d'amener les élèves à comprendre en profondeur des aspects ciblés de la civilisation grecque ou de la civilisation romaine, notamment des formes de l'imaginaire ancien ;
- la faisabilité de tests d'évaluation visant à encourager l'expression écrite et/ou orale dans la langue de l'école, afin de mémoriser et de structurer des connaissances à propos de la civilisation grecque et/ou romaine (en alternative au test traditionnel de vocabulaire) ;
- l'utilité d'encourager les élèves, même débutants, à avoir recours à l'analyse syntaxique comme à un premier véhicule d'accès au sens d'un mot en contexte, ce qui revient à les amener à prendre conscience du fait qu'attribuer du sens à un mot est un processus complexe qui dépend de la compréhension du contexte dans lequel le mot se situe et donc, plus généralement, de la reconstruction d'un réseau de relations syntaxiques et sémantiques ;

⁴⁸ Document d'élève : N_y2A.

⁴⁹ Document d'élève : N_y1A.

⁵⁰ KOLDE Antje-Marianne, *op. cit.*, p. 3, disponible en ligne sur : <https://www.forumlecture.ch/archiv.cfm?issue=2&year=2022> (consulté le 10/03/2024).

- l'utilité, dans le cadre d'activités de traduction de textes littéraires en langue originale, d'amener des élèves, même sans prérequis spécifiques, à s'émanciper du vocabulaire bilingue pour comprendre dans leur contexte des mots pas ou peu connus, en passant, d'abord, par la lecture méthodique, ensuite par l'analyse de la syntaxe et la consultation du dictionnaire, outil équivalent aux images antiques pour structurer des connaissances sur le monde ancien.

Carlamaria LUCCI,
Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne/Suisse
(carlamaria.lucci@hepl.ch)

BIBLIOGRAPHIE

Sources primaires

Textes

APOLLODORE, *Apollodori bibliotheca. Pediasimi libellus de duodecim Herculis laboribus. Mythographi Graeci I*, Leipzig, Teubner, 1894, édité par Richard Wagner, p. 173-237, disponible sur <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?0548:002:48546> (consulté le 25/07/2024).

VIRGILE : *Bucolics, Aeneid, and Georgics Of Vergil*, édité par James B. Greenough, Boston, Ginn & Co. 1900, disponible sur <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.02.0055%3Abook%3D2> (consulté le 25/07/2024).

Images

Amphore attique à figures noires provenant de Vulci (Italie), Paris, Musée du Louvre, n° F222, 520-510 av. J.-C., reproduction photographique disponible en ligne sur <https://collections.louvre.fr/ark:/53355/cl010269635> (consulté le 31/05/2025), © 2021 GrandPalaisRmn / Tony Querrec.

Amphore attique à figures noires provenant de Vulci (Italie), Paris, Musée du Louvre, n° F118, vers 520-510 av. J.-C., reproduction photographique disponible en ligne sur <https://collections.louvre.fr/ark:/53355/cl010269525> (consulté le 31/05/2025), © 1993 GrandPalaisRmn / Hervé Lewandowski.

Pithos provenant de Mykonos, Mykonos, Musée Archéologique, n° 2240, VII^e s. av. J.-C., reproduction photographique libre de droits disponible en ligne sur https://en.wikipedia.org/wiki/Mykonos_vase (consulté le 20/07/2024).

Sources secondaires

- AHR Sylvianne et DE PERETTI Isabelle, « La recherche de type collaboratif : méthodologie pertinente ? Espace de circulation des savoirs de formation ? », dans *Transpositio 3. Formes de la circulation entre recherches didactiques et pratiques enseignantes de la littérature*, 2021, disponible en ligne <https://www.transpositio.org/articles/print-article/la-recherche-de-type-collaboratif-methodologie-pertinente-espace-de-circulation-des-savoirs-et-de-formation> (consulté le 7/08/2021).
- ANDERSON Michael J., *The Fall of Troy in Early Greek Poetry and Art*, Oxford, Clarendon Press, 1997.
- ARMAND Anne, *Didactique des langues anciennes*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1997.
- AUGÉ Dominique, *Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture*, Grenoble, Ellug, 2013.
- BOUVIER David, « Et si Ulysse était un criminel de guerre ? À une larme près ! », dans M. Christopoulos et M. Païzi-Apostolopoulou (éd.), *Crime and Punishment in Homeric and Archaic Epic. Proceedings of the 12th International Symposium on the Odyssey. Ithaca, September 3-7, 2013*, Ithaca, Center for Odyssean Studies, 2014, p. 189-209.
- BRYMAN Alan, *Quantity and Quality in Social Research*, Londres, Unwin Hyman, 1988.
- BYRAM Michael, NICHOLS Adam et STEVENS David, « Introduction », dans M. Byram, A. Nichols et D. Stevens (éd.), *Developing Intercultural Competence in Practice*, Clevedon, Multilingual Matters, 2001, p. 1-8.
- CALAME Claude (éd.), *Métamorphoses du mythe en Grèce antique*, Genève, Labor et Fides, 1988.
- CALAME Claude, *Thésée et l'imaginaire athénien*, Lausanne, Payot, 1996 [Paris, La Découverte, 2018].
- CALAME Claude, *Qu'est-ce que la mythologie grecque ?*, Paris, Gallimard, 2015.
- CAMEROTTO Alberto, « I giorni del sangue. Immagini e codici eroici della violenza per la *Ilioupersis* », dans A. Barbieri (éd.), *I prestiggi della guerra. Ideologie, sensibilità e pratiche guerriere nelle rappresentazioni letterarie, L'immagine riflessa. Testi società culture N.S. XXI 1-2*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2012, p. 65-94.
- CARDINALE Angelo, *I Greci e noi – Grammatica*, Napoli, Ferraro, 1993.
- CHAROLLES Michel, « Cohésion, cohérence et pertinence du discours », *Travaux de Linguistique : Revue Internationale de Linguistique Française*, 29, 1995, p. 125-151, disponible en ligne sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00334043> (consulté le 8/3/2018).
- DÉPÉLTAU François, *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*, Bruxelles, De Boeck, 2000.
- DI DONATO Riccardo, « Immaginario e civiltà », dans L. Gernet, *Polyvalence des images. Testi e frammenti sulla leggenda greca*, Pise, ETS, 2004, p. 7-17.

- DI DONATO Riccardo, « La leggenda eroica come memoria sociale dei Greci », dans L. Marrucci et A. Taddei (éd.), *Polivalenze epiche. Contributi di antropologia storica*, Pise, ETS, 2007, p. 137-148.
- DOLBEC André et CLÉMENT Jacques, « La recherche-action », dans L. Savoie-Zajc (éd.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2000, p. 199-224.
- DUPONT Françoise, *Rome, la ville sans origine. L'Énéide : un grand récit de métissage ?*, Paris, Gallimard, 2011.
- GERNET Louis, « La notion mythique de la valeur en Grèce », *Journal de Psychologie*, 41, 1948, p. 415-462 [réimprimé dans GERNET Louis, *Anthropologie de la Grèce antique*, Préface de J.-P. Vernant, Paris, Maspero, 1968, pp. 93-137].
- GERNET Louis, « Droit et prédroit en Grèce ancienne », *L'Année Sociologique* (III^e série), 1951, p. 21-119 [réimprimé dans GERNET Louis, *Anthropologie de la Grèce antique*, Préface de J.-P. Vernant, Paris, Maspero, 1968, pp. 175-260].
- GRANDAZZI Alexandre, *Alba Longa. Histoire d'une légende. Recherches sur l'archéologie, la religion, les traditions de l'ancien Latium*, I-II. Rome, École Française de Rome, 2008.
- KO Mireille, *Enseigner les langues anciennes*, Paris, Hachette, 2000.
- KOLDE Antje-Marianne, « Compétence plurilingue pluriculturelle et langues anciennes ? », *ForumLecture/Leseforum/Forumlettura* 2, 2022, disponible en ligne sur <https://www.forumlecture.ch/archiv.cfm?issue=2&year=2022> (consulté le 10/03/2024).
- KOLDE Antje-Marianne, « Le latin à l'école suisse », *Vita Latina*, 204, 2024, p. 1-17, disponible en ligne sur <http://journals.openedition.org/vita/385> (consulté le 10/03/2024).
- MANGOLD Meret, *Kassandra in Athen. Die Eroberung Trojas auf attischen Vasenbildern*, Berlin, Dietrich Ramer Verlag, 2000 [tr. fr. *Guide d'imagerie antique. La chute de Troie sur les vases attiques*, Dijon-Quetigny, Infolio éditions, 2005].
- MAURER Louise et LONDEI Danielle, « Introduction : Images, discours et représentations culturelles », dans G. Zarate, D. Lévy, et C. Kramersch (éd.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2008, p. 219-225.
- SHAPIRO Samuel S. et WILK Martin B., « An analysis of variance test for normality (complete samples) », *Biometrika*, 52 (3-4), 1965, p. 591-611, disponible sur <https://doi.org/10.1093/biomet/52.3-4.591> (consulté le 01/03/2024).
- VERNANT Jean-Pierre, « À la table des hommes », dans M. Detienne et J.-P. Vernant (éd.), *La cuisine du sacrifice en pays grec*, Paris, Maspero, 1979, p. 37-132.
- VERNANT Jean-Pierre, *Mythe et religion en Grèce ancienne*, Paris, Seuil, 1990.
- WAQUET Françoise, *Le latin ou l'empire d'un signe. XVI^e-XX^e siècle*, Paris, Albin Michel, 1998.

Sources secondaires par sigles et titres

CECR, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Unité des Politiques Linguistiques, 2001, disponible en ligne sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (consulté le 18/03/2024).

CECR, *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Strasbourg, Unité des Politiques Linguistiques, 2020, disponible en ligne sur <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270> (consulté le 18/03/2024).

PER GREC, *Plan d'études romand. Compléments cantonaux. Langues. Cycle 3. Grec*, CIIP, 2012, p. 1-15, disponible en ligne sur https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/scolarite_obligatoire/fichiers_pdf/PER-Grec_VD.pdf (consulté le 22/03/2024).

PER LATIN, *Plan d'études romand. Cycle 3. Spécificités cantonales. Langues. Latin*, CIIP, 2010, p. 111-127, disponible sur <https://portail.ciip.ch/per/learning-objectives/148> (consulté le 22/03/2024).

ANNEXE 1 : CHOIX DU DOSSIER TEXTUEL

Extrait 1 : Apollodore, *Épitomé*, 5, 14-23⁵¹

(14) [Οδυσσεὺς] ὕστερον δὲ ἐπινοεῖ δουρείου ἵππου κατασκευὴν καὶ ὑποτίθεται Ἐπειῶ, ὃς ἦν ἀρχιτέκτων· οὗτος ἀπὸ τῆς Ἰδης ξύλα τεμὼν ἵππον κατασκευάζει κοῖλον ἔνδοθεν εἰς τὰς πλευρὰς ἀνεωγμένον. εἰς τοῦτον Ὀδυσσεὺς εἰσελθεῖν πείθει πενήκοντα τοὺς ἀρίστους. [...] (20) ὡς δ' ἐνόμισαν κοιμᾶσθαι τοὺς πολεμίους, ἀνοίξαντες σὺν τοῖς ὄπλοις ἐξήεσαν [...]. (21) χωρήσαντες δὲ μεθ' ὀπλων εἰς τὴν πόλιν, εἰς τὰς οἰκίας ἐπερχόμενοι κοιμωμένους ἀνήρουν. καὶ Νεοπτόλεμος μὲν ἐπὶ τοῦ ἑρκείου Διὸς βωμοῦ καταφεύγοντα Πρίαμον ἀνείλεν [...]. Αἰνείας δὲ Ἀγχίσην τὸν πατέρα βαστάσας ἔφυγεν, οἱ δὲ Ἕλληνες αὐτὸν διὰ τὴν εὐσέβειαν εἶασαν. (22) Μενέλαος δὲ Δηίφοβον κτείνας Ἑλένην ἐπὶ τὰς ναῦς ἄγει· ἀπάγουσι δὲ καὶ τὴν Θησέως μητέρα Αἶθραν οἱ Θησέως παῖδες Δημοφῶν καὶ Ἀκάμας· καὶ γὰρ τούτους λέγουσιν εἰς Τροίαν ἔλθειν ὕστερον. Αἶας δὲ ὁ Λοκρὸς Κασάνδραν ὄρων περιπεπλεγμένην τῷ ξοάνῳ τῆς Ἀθηνᾶς βιάζεται· διὰ τοῦτο τὸ ξοάνον εἰς οὐρανὸν βλέπειν. (23) κτείναντες δὲ τοὺς Τρῶας τὴν πόλιν ἐνέπρησαν καὶ τὰ λάφυρα ἐμερίσαντο. καὶ θύσαντες πᾶσι τοῖς θεοῖς Ἀστυνάκτα ἀπὸ τῶν πύργων ἔρριψαν, Πολυξένην δὲ ἐπὶ τῷ Ἀχιλλέως τάφῳ κατέσφαξαν.

Extrait 2 : Virgile, *Énéide*, II, 13-20⁵²

*Fracti bello fatisque repulsi
ductores Danaum, tot jam labentibus annis,
instar montis equum divina Palladis arte
aedificant, sectaque intexunt abiete costas: 15
votum pro reditu simulant; ea fama vagatur.
Huc delecta virum sortiti corpora furtim
includunt caeco lateri, penitusque cavernas
ingentis uterumque armato milite complent. 20*

⁵¹ APOLLODORÉ, *Apollodori bibliotheca. Pediaisimi libellus de duodecim Herculis laboribus. Mythographi Graeci I*, Leipzig, Teubner, 1894, édité par Richard Wagner, p. 173-237, disponible sur <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?0548:002:48546> (consulté le 25/07/2024).

⁵² VIRGILE, *Bucolics, Aeneid, and Georgics Of Vergil*, édité par James B. Greenough, Boston, Ginn & Co. 1900, disponible sur <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.02.0055%3Abook%3D2> (consulté le 25/07/2024).

Extrait 3 : Virgile, *Énéide*, II, 550-557⁵³

[...] **altaria** ad ipsa trementem 550
 traxit et in multo lapsantem sanguine nati,
 implicuitque comam laeva, dextraque coruscum
 extulit, ac lateri capulo tenus **abdidit** **ensem**.
 Haec finis **Priami** fatorum; hic exitus illum
 sorte tulit, Trojam incensam et prolapsa videntem 555
 Pergama, tot quondam populis terrisque superbum
 regnatorem Asiae. [...]

Extrait 4 : Virgile, *Énéide*, II, 707-710⁵⁴

Ergo age, care pater, **cervici imponere** nostrae ;
 ipse **subibo umeris**, nec me labor iste gravabit :
 quo res cumque cadent, unum et commune periculum,
 una salus ambobus erit. Mihi **parvus Iulus** 710
 sit comes [...].

⁵³ VIRGILE, *Bucolics, Aeneid, and Georgics Of Vergil*, édité par James B. Greenough, Boston, Ginn & Co. 1900, disponible sur <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.02.0055%3Abook%3D2> (consulté le 25/07/2024).

⁵⁴ VIRGILE, *Bucolics, Aeneid, and Georgics Of Vergil*, édité par James B. Greenough, Boston, Ginn & Co. 1900, disponible sur <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.02.0055%3Abook%3D2> (consulté le 25/07/2024).

ANNEXE 2 : CHOIX DU RÉPERTOIRE ICONOGRAPHIQUE



Figure 1.
Pithos provenant de Mykonos, Mykonos, Musée Archéologique, n° 2240, VII^e s. av. J.-C., reproduction photographique libre de droits disponible en ligne sur https://en.wikipedia.org/wiki/Mykonos_vase (consulté le 20/07/2024).

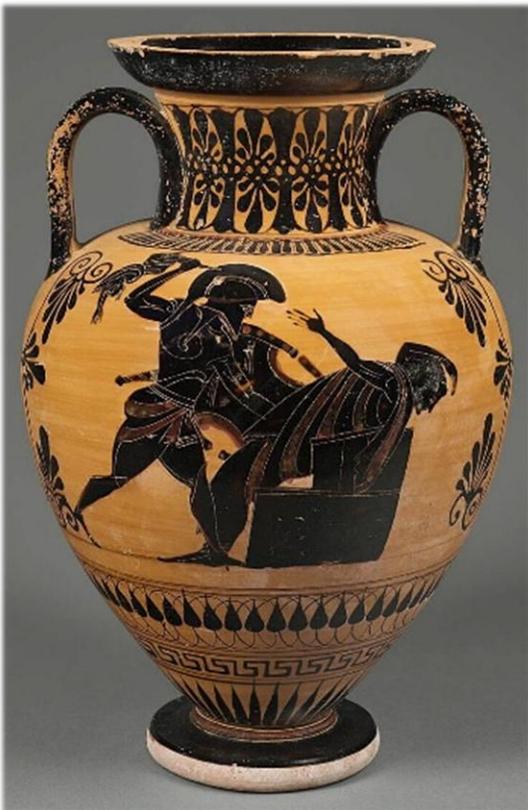


Figure 2.
Amphore attique à figures noires provenant de Vulci (Italie), Paris, Musée du Louvre, n° F222, 520-510 av. J.-C. ; reproduction photographique © 2021 GrandPalaisRmn (musée du Louvre) / Tony Querrec, disponible en ligne sur <https://collections.louvre.fr/ark:/53355/cl010269635> (consulté le 31/05/2025).



Figure 3.
Amphore attique à figures noires provenant de Vulci (Italie), Paris, Musée du Louvre, n° F118, vers 520-510 av. J.-C. ; reproduction photographique © 1993 GrandPalaisRmn (musée du Louvre) / Hervé Lewandowski, disponible en ligne sur <https://collections.louvre.fr/ark:/53355/cl010269525> (consulté le 31/05/2025).

ANNEXE 3 : APERÇU DES RÉSULTATS GLOBAUX OBTENUS PAR LES ÉLÈVES AUX TESTS SELON LES DEUX VARIANTES

Valeurs indiquées : moyennes du nombre des points obtenus par public-cible ; résultats uniformisés sur base 100 ; seuil de réussite : 60/100. Population totale testée : 109 élèves.

	GI		LI		GII		LII	
MOYENNE du nombre total des points obtenus au test	68/100		87/100		85/100		89/100	
SELON LES DEUX VARIANTES	A 75/100	B 63/100	A 85/100	B 90/100	A 84/100	B 86/100	A 91/100	B 86/100

Tableau 1.

Légende :

- A = variante normale
- B = variante expérimentale

GI = grec du secondaire I (nombre total d'élèves testés : 27) ; variante A : 13 élèves ; variante B : 14 élèves
 LI = latin du secondaire I (nombre total d'élèves testés : 27) ; variante A : 14 élèves ; variante B : 13 élèves
 GII = grec du secondaire II (nombre total d'élèves testés : 30) ; variante A : 14 élèves ; variante B : 16 élèves
 LII = latin du secondaire II (nombre total d'élèves testés : 25) ; variante A : 13 élèves ; variante B : 12 élèves

ANNEXE 4 : APERÇU DES RÉSULTATS PARTIELS OBTENUS PAR LES ÉLÈVES AUX TESTS SELON LES DEUX VARIANTES

Valeurs indiquées : moyennes du nombre des points obtenus par public-cible ; résultats uniformisés sur base 100 ; seuil de réussite : 60/100. Population totale testée : 109 élèves.

	GI		LI		GII		LII	
RÉSULTAT GLOBAL (moyenne du nombre de points selon les deux variantes)	A	B	A	B	A	B	A	B
paramètre 1 : COMPARAISON TEXTES-IMAGES (moyenne du nombre de points selon les deux variantes)	93/100	86/100	83/100	88/100	87/100	93/100	92/100	88/100
paramètre 2 : CITATION DES IMAGES (moyenne du nombre de points selon les deux variantes)	75/100	60/100	94/100	100/100	80/100	85/100	89/100	87/100
paramètre 3 : CITATION DES TEXTES LITTÉRAIRES (moyenne du nombre de points selon les deux variantes)	66/100	42/100	81/100	87/100	74/100	75/100	100/100	89/100
paramètre 4 : CITATION DES MOTS CLÉS EN LANGUE ORIGINALE (moyenne du nombre de points selon les deux variantes)	49/100	45/100	80/100	87/100	86/100	80/100	88/100	79/100

Tableau 2.

Légende : voir sous le tableau de l'annexe précédente.

ANNEXE 5 : TESTS DE SIGNIFICATIVITÉ STATISTIQUE

Tableaux établis par la D^{re} Anna Bartocci.

Aperçu des résultats individuels uniformisés sur base 100 (non arrondis)

	GREC SI		GREC SII		LATIN SI		LATIN SII	
	Variante A	Variante B						
1	60.6	36.1	71.7	63.8	62.8	67.6	71.9	68.1
2	61.7	54.4	55.6	63.9	66.8	85.2	83.9	75.7
3	63.5	57.3	72.8	72.6	68.4	86.0	86.8	78.7
4	63.5	57.7	78.6	75.2	83.2	87.6	87.1	80.7
5	65.7	58.0	83.3	81.4	86.8	88.8	88.3	85.7
6	66.8	58.4	87.1	84.4	86.8	88.8	89.5	86.5
7	72.6	62.8	87.2	86.9	88.0	89.2	91.5	88.9
8	75.5	63.9	89.8	87.9	89.2	90.8	92.4	89.2
9	76.6	63.9	90.3	88.9	89.6	92.4	95.0	91.8
10	88.3	66.1	91.0	90.0	90.8	92.8	96.8	92.7
11	90.5	69.7	91.5	90.1	91.6	94.4	99.4	93.0
12	96.7	75.2	92.0	90.5	93.2	98.8	101.5	101.8
13	98.5	76.3	96.8	95.1	93.6	105.6	106.7	
14		78.8	97.3	101.0	97.2			
15				101.4				
16				107.5				

Tableau 3.

Test de Shapiro-Wilk pour la normalité des échantillons

		N	SS	b	W=b2/SS	alpha 0.05	Normalité
GREC SI	Variante A	13	4229.7	60.7	0.872	0.866	oui
	Variante B	14	2878.2	51.6	0.926	0.874	oui
GREC SII	Variante A	14	71143.3	233.7	0.768	0.874	non
	Variante B	16	69313.4	250.8	0.907	0.887	oui
LATIN SI	Variante A	14	2381.4	44.1	0.818	0.874	non
	Variante B	13	1412.8	35.3	0.881	0.866	oui
LATIN SII	Variante A	13	2720.2	51.3	0.967	0.866	oui
	Variante B	12	2635.2	51.1	0.989	0.859	oui

Tableau 4.

Test F à deux échantillons pour les variances

		moyenne	variance	observations	ddl	F	P(F<=f) une queue	F critique unilatéral
GREC SI	Variante A	75.4	187.8	13	12	1.592	0.208	2.604
	Variante B	62.7	118.0	14	13			
GREC SII	Variante A	84.6	131.4	14	13	1.203	0.373	2.533
	Variante B	86.3	158.1	16	15			
LATIN SI	Variante A	84.9	117.2	14	13	1.556	0.226	2.660
	Variante B	89.8	75.3	13	12			
LATIN SII	Variante A	91.6	77.5	13	12	1.057	0.460	2.717
	Variante B	86.1	81.9	12	11			

Tableau 5.

Test t : deux échantillons en supposant une variance égale

		moyenne	variance	observations	ddl	Stat t	P(T<=t) deux queues	t critique bilatéral
GREC SI	Variante A	75.4	187.8	13	25	2.676	0.013(*)	2.060
	Variante B	62.7	118.0	14				
GREC SII	Variante A	84.6	131.4	14	28	-0.372	0.713	2.048
	Variante B	86.3	158.1	16				
LATIN SI	Variante A	84.9	117.2	14	25	-1.314	0.201	2.060
	Variante B	89.8	75.3	13				
LATIN SII	Variante A	91.6	77.5	13	23	1.553	0.134	2.069
	Variante B	86.1	81.9	12				

Tableau 6.