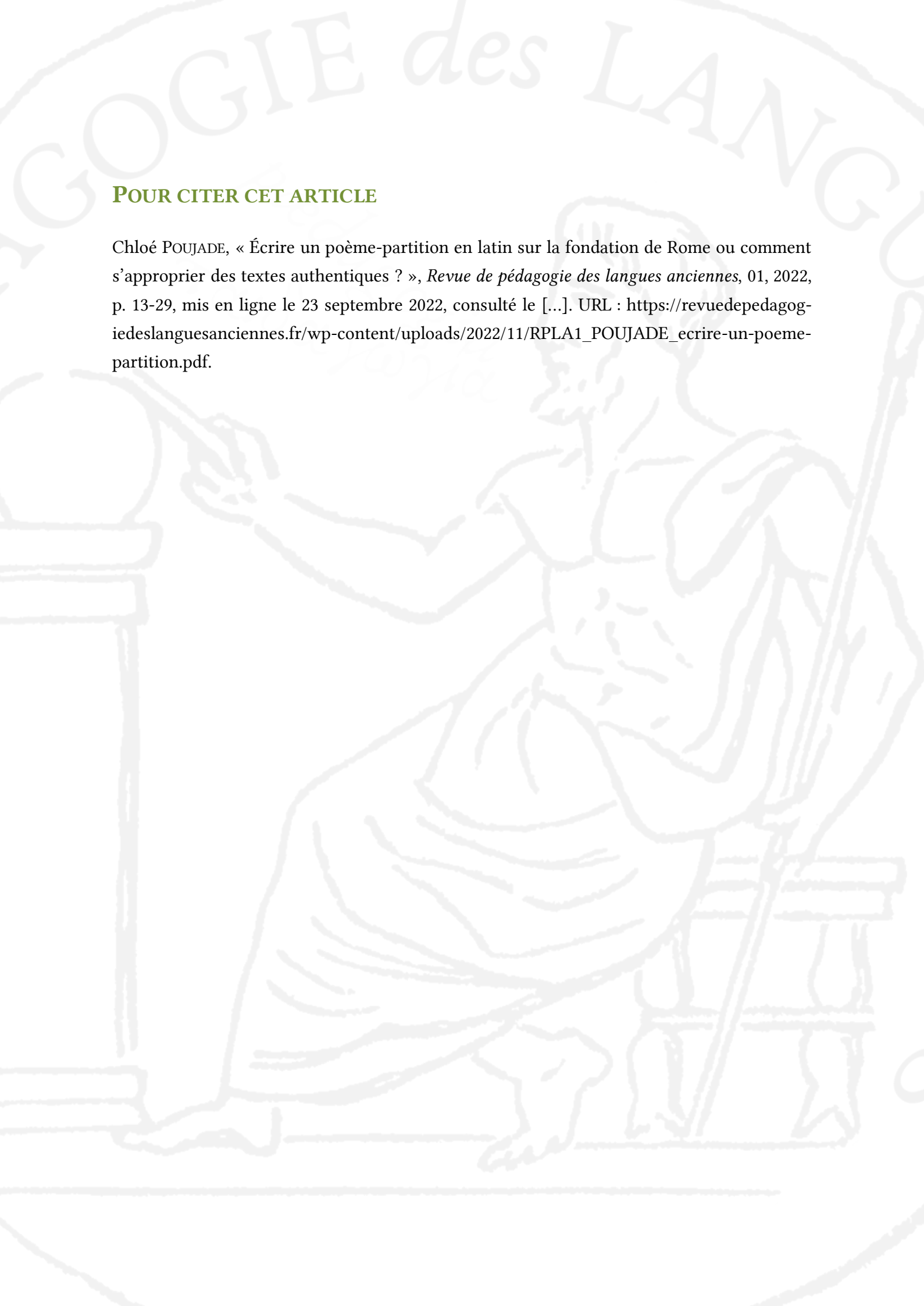


POUR CITER CET ARTICLE

Chloé POUJADE, « Écrire un poème-partition en latin sur la fondation de Rome ou comment s'appropriier des textes authentiques ? », *Revue de pédagogie des langues anciennes*, 01, 2022, p. 13-29, mis en ligne le 23 septembre 2022, consulté le [...]. URL : https://revuedepedagogiesdeslanguesanciennes.fr/wp-content/uploads/2022/11/RPLA1_POUJADE_ecrire-un-poeme-partition.pdf.





ÉCRIRE UN POÈME-PARTITION EN LATIN SUR LA FONDATION DE ROME OU COMMENT S'APPROPRIER DES TEXTES AUTHENTIQUES ?

Chloé POUJADE,
INSPÉ de Toulouse et collège Paul Cézanne, Montrabé (31)

Résumé :

Nous proposons de montrer comment une séance d'écriture située à la fin d'une séquence sur la fondation de Rome permet aux élèves latinistes de cinquième de s'approprier des textes latins authentiques. La rédaction d'un poème-partition en latin suivant la définition qu'en donne Bernard Heidsieck, nous semble un travail pertinent d'interprétation des textes antiques à travers une forme poétique contemporaine. Les élèves sont invités, selon le principe du collage, à recomposer les principales étapes de cette légende. Les poèmes-partitions étant écrits pour être dits en public, les élèves pourront les lire à haute voix pour les éprouver et en sentir les limites. La forme poétique contemporaine et la question de la poésie sonore constituent dans cette proposition une voie pour rendre le texte antique vivant, « le remettre "debout", osant donc s'affirmer en tant que tel¹ ».

On trouvera, dans ces quelques lignes, la présentation et l'analyse d'une séance d'écriture dans le cadre d'un cours de latin situé en début d'année de cinquième. Les élèves y sont invités à rédiger un poème-partition sur la fondation de Rome.

Après en avoir défini les contours, nous pourrions nous demander dans quelle mesure l'écriture d'un poème-partition peut permettre l'appropriation de la littérature latine ? Comment les élèves peuvent-ils à leur tour donner à voir et à entendre les textes latins lus ?

¹ Bernard HEIDSIECK, *Poèmes-partitions* : précédé de *Sitôt dit*, Limoges, Al Dante, 2009, p. 33.

Bernard Heidsieck cherche « projeter les mots dans l'espace² ». N'est-ce pas aussi l'un des objectifs d'un enseignant de langues anciennes ?

LE POÈME-PARTITION

Au milieu du XX^e siècle, Bernard Heidsieck (1928-2014) participe au mouvement de la poésie sonore. Il réinvente d'abord une forme d'écriture poétique, le poème-partition qui sera exploré dans ce travail. Il est ensuite le fondateur de ce qu'il nomme la poésie-action, dont la volonté est « d'extraire le poème de la page, de "passif" qu'il était au plus profond du livre, dans l'attente d'un lecteur devenu de plus en plus hypothétique, le rendre "actif", et pour ce faire le projeter physiquement dans l'espace³ ». Pour cet auteur, la page est un espace pour écrire et dire la décomposition du langage qui se fait souffle, rythme, son et action. Le poème prend la forme d'une partition musicale jouant avec les lettres, les syllabes, les mots ou les phrases. Cette spatialisation du texte a un effet sur la façon dont le lecteur dit ces poèmes présentés de façon rythmique et musicale. C'est l'acte de dire qui est au cœur du travail du poète qui va à la rencontre du public. La poésie se fait sonore, malaxe le langage, l'étire et l'éparpille sur la feuille blanche.

Ces poèmes, Heidsieck les a « intitulés POÈMES-PARTITIONS, par référence, bien entendu, à la musique, où une œuvre qui existe, préalablement en tant que partition, ne vit totalement que lorsque cette partition est exécutée⁴ ». Comme il l'explique dans l'avant-propos aux poèmes-partitions de l'année 1955, il écrit des poèmes-partitions dont la forme évolue avec les possibilités offertes par « l'acquisition d'un magnétophone en 1959⁵ ». Je choisis de présenter ici deux pages consécutives situées au cœur du poème-partition « M » (septembre 1957 – janvier 1958). Ces deux pages (**Images 1 et 2**), loin de représenter l'ensemble de l'œuvre d'Heidsieck, sont un instantané de différents procédés d'écriture qu'il sera intéressant de réinvestir dans le cadre du cours de latin. Il s'agit d'un choix subjectif qui m'engage en tant que lectrice et qu'enseignante.

Il m'intéresse d'explorer ce rapport au langage avec des élèves et de voir comment le passage par la réécriture des textes authentiques latins à travers des choix singuliers de collage permet leur appropriation.

² *Ibid.*

³ HEIDSIECK, 2009, p. 33.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

marchent
 au nom du
 qui êtes aux cieux
 que votre nom soit sanct
 OC-
 -CI-
 -DEN-
 -TAL
 marchent
 têtes gauches
 et têtes droites
 têtes à
 et j'vous fous ddans
 marchent
 le jour de gloire
 marchent
 DANS LES
 SIÈCLES
 DES
 SIÈCLES
 CAR L'HOMME
 EST
 UN
 A-
 -NI

c'est ma faute
 c'est ma faute
 ma très grande
 marchent
 de vos entraill'es est béni
 au nom du père
 AU NOM
 DE
 LA
 LOI
 et du fils
 pic
 nic
 marchent
 AU
 PAS
 mais délivrez nous du mal
 marchent
 douil
 car ceci est mon corps
 c'est ma faute
 c'est ma faute
 c'est ma faute
 À
 MORT
 camarades
 POUR LE
 MEL-
 -LEUR
 ET POUR
 LE
 nos offenses pleines de grâces
 et confesseras
 marchent
 je vous salue
 marchent

Images 1 et 2 : Extrait du poème-partition « M » de B. Heidsieck (pp. 193-194).

Le deuxième intérêt est l'articulation de cette forme écrite avec l'oralité. Comme on l'a évoqué plus haut, les poèmes-partitions sont envisagés pour un public. Le poème-partition porte en lui sa lecture à haute voix. Nous pouvons rapprocher cette intention de la littérature latine comme l'a montré Emmanuelle Valette-Cagnac dans sa thèse en 1993 intitulée *Anthropologie de la lecture dans la Rome antique* dont voici un extrait du résumé : « L'étude des différentes formes de lecture à haute voix montre que l'oralisation n'a pas pour unique fonction de donner sens à l'écrit, pour le communiquer, mais qu'elle est un élément indispensable à l'efficacité même de l'écrit⁶. »

D'autre part, les oralisations auront aussi pour but, selon la même logique que celle énoncée par Pline le Jeune, dans sa lettre à Céler (VII, 17), de permettre aux élèves de reprendre leur texte :

Pour moi, je ne songe pas à être loué quand je lis, mais à l'être quand je suis lu. Je ne fuis donc aucune espèce de critique. D'abord je retouche moi-même ce que j'ai composé ; ensuite je le lis à deux ou trois personnes ; puis je le donne à d'autres pour y faire leurs remarques, et ces remarques, si elles me laissent quelque scrupule, je les pèse avec un ou deux de mes amis. Enfin je lis devant une assemblée plus nombreuse ; et c'est là, je vous l'assure, que je suis le plus ardent à corriger.

Pline le Jeune, *Lettres*, VII, 17, 7-8⁷.

Ainsi, le travail que nous allons présenter fait-il dialoguer écrit et oral, Antiquité et modernité dans une confrontation que permet l'écriture.

LES COMPÉTENCES EN JEU

Du point de vue des élèves, les enjeux sont multiples et complexes : c'est ce qui rend ce travail d'écriture particulièrement riche et intéressant. En effet, il articule les trois grandes compétences au cœur de l'enseignement des LCA, à savoir :

⁶ Emmanuelle VALETTE-CAGNAC, *Anthropologie de la lecture dans la Rome antique*, thèse de doctorat dirigée par Florence DUPONT et soutenue à l'ÉPHÉ (Paris), 1993 (résumé disponible en ligne sur <http://theses.fr/1993EPHEA003> [consulté le 22 avril 2022]).

⁷ PLINE LE JEUNE, *Lettres*, traduit par DE SACY et J. PIERROT, Paris, Garnier Frères, 1920 [s. d.], disponible en ligne sur http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/Pline_le_jeune_lettresVII/lecture/7.htm (consulté le 14 septembre 2022).

Acquérir des éléments de culture littéraire, historique et artistique

L'élève en situation de composition du poème propose une synthèse visuelle des épisodes marquants de la fondation de Rome. Pour cela, il doit les connaître, faire des choix et les ordonner sur l'espace de la page selon une logique langagière, thématique ou chronologique.

Lire, comprendre, traduire, interpréter

Pour écrire, l'élève va lire et relire les textes, mobiliser les connaissances construites pendant la séquence, se repérer dans la langue latine grâce à une traduction. Ces poèmes-partitions, parce qu'ils engagent la créativité des élèves, constituent une interprétation des récits de la fondation de Rome. La dimension symbolique de ces récits ayant été explicitée tout au long de la séance, les poèmes-partitions donnent à voir une transposition sur l'espace de la feuille de cette symbolique.

Dans un deuxième temps, il s'agira aussi de lire à haute voix les poèmes-partitions en latin pour les éprouver devant un public. La lecture à haute voix du poème fait partie du processus d'écriture. Elle vient d'abord pendant l'écriture, permet d'éprouver son texte devant un public constitué des pairs et de l'enseignante, puis de le reprendre suite aux réactions perçues chez les auditeurs ou par le lecteur lui-même. Cette lecture à haute voix permet aussi d'aller au bout de la démarche d'Heidsieck qui est de faire surgir le texte et son sens, ici dans l'espace de la classe. « Le sens du poème écrit est révélé par le son⁸. » Faire entendre les différents textes, c'est former une communauté de lecteurs et introduire la diversité des interprétations.

Comprendre le fonctionnement de la langue

Il s'agit ici de choix de mots, de segmentation d'unités syntaxiques signifiantes, de repérage de champs lexicaux, de manipulation de noms propres ou de mots transparents pour des élèves qui ont débuté l'option depuis très peu de temps.

Dans notre cas, lire et relire les textes latins est nécessaire à la composition du poème. En effet, le poème se compose de fragments, de mots, d'expressions ou de phrases tirés de la séquence. Cet assemblage, à la façon d'un collage, fait sens et donne une image du niveau de

⁸ Giovanni FONTANA, « La poésie action de Bernard Heidsieck. Texte, voix, geste et technologie en convergence poétique », *Inter*, n°120, p. 90-93, disponible en ligne sur <https://www.erudit.org/fr/revues/inter/2015-n120-inter01823/> (consulté le 20 juillet 2022), p. 91.

compréhension de l'élève quant à la langue latine et quant au thème abordé, ici la fondation de Rome. Il revient à l'élève de choisir les fragments signifiants et de leur donner un rythme. Il est aussi possible, comme le fait Heidsieck, d'écrire en capitales certains mots afin de les mettre en valeur.

Ce travail participe du processus de secondarisation que l'on peut définir comme une posture cognitive où le langage est considéré comme un objet d'étude à part entière : « L'école doit faire émerger une conscience métalinguistique chez les élèves afin qu'ils soient capables de traiter le langage comme un objet autonome qui peut être étudié pour lui-même, indépendamment du sens qu'il véhicule⁹. »

LE CONTEXTE PÉDAGOGIQUE

J'enseigne depuis de nombreuses années dans un collège situé en zone périurbaine de l'agglomération toulousaine. Le climat scolaire de l'établissement est très favorable à l'apprentissage. Les élèves des classes de cinquième profitent d'une heure de latin en classe entière dans le cadre d'un EPI (Enseignement Pratique Interdisciplinaire), puis choisissent à la fin du premier trimestre de s'inscrire à l'option de latin. Cette option commence donc effectivement en décembre. La première séquence porte sur la fondation de Rome. L'écriture du poème-partition constitue la dernière étape de cette séquence dans laquelle les élèves vont devoir réinvestir les traces des textes authentiques vus pendant la période.

LA MISE EN ŒUVRE, DE LA SÉQUENCE À LA SÉANCE

Cette séance d'écriture est le point d'orgue d'une séquence qui questionne le statut légendaire ou historique des récits de la fondation de Rome.

Même s'il s'agit d'un début d'année de latin en classe de cinquième, les élèves ont accès à des textes authentiques, parfois sans traduction, d'une longueur conséquente pour permettre la construction du sens et la contextualisation. Voici la présentation synthétique de cette séquence :

⁹ Élisabeth BAUTIER & Roland GOIGOUX, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, vol. 148, 2004, p. 89-100, disponible en ligne sur https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3252 (consulté le 14/09/2022).

SÉANCE	SUPPORT	PROBLÉMATIQUE ET ACTIVITÉS
N°1	Florus, <i>Abrégé de l'Histoire romaine</i> , I, 1	Texte latin sans traduction. Repérage des noms propres. Hypothèses de lecture : problématique de la séquence. Comment raconter la naissance de Rome ?
N°2	Florus, <i>Abrégé de l'Histoire romaine</i> , I, 1	« Pourquoi les mêmes mots s'écrivent-ils de façon différente ? » Lecture de la traduction et repérage des variations des terminaisons des noms propres : Cas, fonction et deuxième déclinaison : masculin.
N°3	Florus, <i>Abrégé de l'Histoire romaine</i> , I, 1	Retour sur cas, fonction et déclinaison. Activité de traduction : le champ lexical de la famille. Pourquoi choisir de rattacher la fondation de Rome aux légendes de Troie ? Arbre généalogique de Romulus.
N°4	- Tite-Live, <i>Histoire romaine</i> , I, 1, 8 - Cicéron, <i>La République</i> , II, 3-6 - Plan de Rome	Comment peupler Rome ? (1) L'Asylum. Pourquoi choisir le site géographique de Rome ? Avantages. Lecture puis enrichissement en latin du plan de Rome grâce aux deux extraits. Sum : Présent, imparfait et parfait.
N°5	- Jacques-Louis David, <i>Les Sabines</i> , huile sur toile, Musée du Louvre, 1799 - Tite-Live, <i>Histoire romaine</i> , I, 1, 9 (1, 6 et 11)	Évaluation de langue /10 Cas, fonction, déclinaison et vocabulaire de la famille. Comment peupler Rome ? (2) L'enlèvement des Sabines : texte en latin ; retrouver le sens par le lexique et l'étymologie, donner un titre aux paragraphes et légender le tableau.
N°6	Tite-Live, <i>Histoire romaine</i> , préface, 6	Les Romains croyaient-ils à ces récits ? Lecture et discussion autour des précautions prises par Tite-Live sur l'irruption du merveilleux dans le récit de la fondation de Rome.
N°7	Tous les textes latins de la séquence	Comment raconter la fondation de Rome à travers un poème partition ? Synthèse personnelle et manipulation des mots et concepts de la séquence.
N°8	Tous les textes latins de la séquence et les poèmes partitions	Lectures à haute voix des poèmes-partitions et reprise des textes selon le principe des cercles littéraires.

Le travail d'écriture, comme nous pouvons le voir, a lieu en fin de séquence, aux séances 7 et 8. Au préalable, il a été demandé aux élèves de revoir les textes et les traces écrites de la séquence afin de se préparer à cette tâche complexe.

Le premier temps de la séance est un temps de découverte où l'enseignante présente le livre de Bernard Heidsieck, *Poèmes-partitions*, dans sa dimension matérielle. Plusieurs poèmes sont montrés et le titre du recueil est très facilement expliqué par les élèves eux-mêmes. Ces derniers prennent le temps de feuilleter le livre, d'en discuter, de s'en étonner. Les codes du poème-partition sont explicités avec les élèves et notés à l'écrit au tableau :

- exploitation rythmique de l'espace de la page,
- jeu entre capitales et minuscules,
- choix de mots, groupes de mots ou phrases,
- usage des répétitions.

La consigne suivante est ensuite donnée aux élèves : « Je vous demande de rédiger un poème-partition sur la fondation de Rome. »

Il est important de donner les critères de réussite de ces poèmes-partitions dès le début de la séance :

- Tous les textes vus pendant la séquence sont utilisés.
- Les groupes syntaxiques sont respectés.
- Les grandes étapes de la fondation de Rome sont présentes.
- Le poème est lisible et propose une construction spatiale.

Après un temps de réponse aux questions, chacun va à sa table disposant d'une feuille blanche et de son classeur avec tous les textes authentiques étudiés dans la séquence. Les élèves sont encouragés et rassurés car ce travail d'écriture est déstabilisant. Il s'agit de la phase de recherche où l'enseignante circule parmi les élèves pour aider ceux qui en ont besoin sans faire à leur place. Il faut parfois les aider à écrire le premier mot, à amorcer l'écriture. Feuilleter le livre de Bernard Heidsieck permet de trouver une idée et de dédramatiser la consigne en revenant à la dimension concrète de l'exercice : choisir des mots et chercher un rythme sur la page.

Au bout d'une vingtaine de minutes, on propose aux élèves qui le souhaitent de lire leur poème-partition à la classe. Les lecteurs peuvent mettre à l'épreuve leur production, les auditeurs peuvent nourrir leur écrit des propositions des autres.

Chacun revient à nouveau sur son travail jusqu'à la fin de la séance. Les poèmes sont relevés à ce moment-là. Une évaluation des poèmes est réalisée par l'enseignante selon les critères de réussite énoncés plus haut. Chaque texte est annoté sur une feuille à part.

La séance suivante prend appui sur les lectures et relectures et permet de reprendre les textes selon les conseils de l'enseignante, des autres élèves ou bien des idées venues lors de la lecture à haute voix ou de l'écoute des autres poèmes. Ce temps peut s'accompagner

d'un écrit réflexif personnel visant à expliciter les choix de mots, de groupes de mots et d'écriture sur la page.

Mais cette séance a aussi pour objet de faire vivre aux élèves le principe des cercles littéraires grâce auxquels Pline, notamment, retravaillait son texte. Il s'agit aussi d'ancrer la lecture à haute voix dans sa dimension sociale comme le montre Emmanuelle Valette-Cagnac :

La conception romaine de la lecture [...] fait de la lecture expressive un élément essentiel de la formation du jeune citoyen, conçue comme un exercice préparatoire à la pratique du discours, qui valorise la lecture pour les autres, la *recitatio*, rituel social important, dans lequel l'écoute attentive fait partie des devoirs d'*amicitia*¹⁰.

L'ANALYSE DE TRAVAUX D'ÉLÈVES

Voici, pour commencer, deux travaux qui ne remplissent pas les critères de réussite (Image 3 et Image 4) :

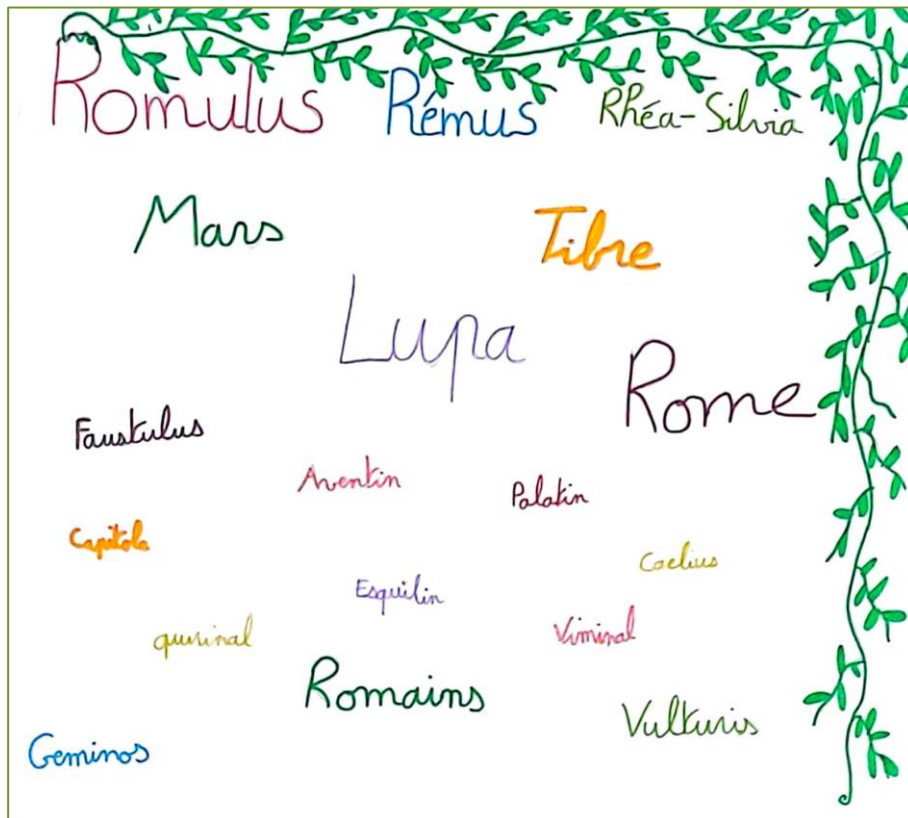


Image 3 : Production d'un élève.

¹⁰ VALETTE-CAGNAC, 2002, p. 310.



Image 4 : Production d'un élève.

La tentation est grande d'aller vers l'illustration comme le montre le premier travail, qui ne respecte pas du tout la demande.

L'utilisation de la couleur et du feuillage se rapportent davantage à une affiche, pourrait-on dire. De plus, cet élève a rendu un format presque carré qui s'éloigne du format traditionnel de la page et de la feuille de partition. Si on peut reconnaître que Rémus et Romulus

sont en haut de l’affiche, l’espace de la page n’est pas pensé comme un poème-partition : aucun rythme n’est donné, les mots étant disposés de façon équitable sur la page. Le travail d’écriture attendu n’est pas une illustration de la fondation de Rome, mais une interprétation, en cela qu’il s’agit de partir des textes matériaux en prose pour aller jusqu’à un vers segmenté et rythmique dont les sutures et les répétitions révèlent l’appropriation des textes latins.

Enfin, on peut voir que les mots utilisés sont pour la plupart des mots français sauf « *lupa* » (la louve), « *vulturis* » (les vautours) et « *geminos* » pour « *gemini* » dans le texte (les jumeaux). Cet élève était absent lors du travail en classe et malgré le temps pris à expliquer la consigne et les attendus, le travail est une sorte de hors-sujet. La situation sanitaire et les absences multiples m’ont poussée à faire rattraper ce travail qui n’a de sens que dans sa construction collective en classe. Si cet élève avait été présent, j’aurais pu l’aiguiller et surtout il aurait pu s’appuyer sur les oralisations de ses pairs pour réorienter son travail. Aucune remédiation n’a pu être proposée par manque de temps.

Le deuxième travail que j’ai choisi de présenter ne répond pas non plus aux critères de réussite énoncés.

Si les mots choisis sont effectivement en latin hormis Rémus, du fait de son accent, ils sont éparpillés sans logique apparente sur la page. On peut remarquer que les noms de personnages (« *ROMULUS* », « *REMUS* », « *MARTE* », « *RHEA SILVIA* », « *LUPA* », « *DEOS* », « *VULTURES* ») ainsi que le nom des deux célèbres collines (« *AVENTINUM* » et « *PALATINUM* ») sont en capitales. Cependant, pour le reste, on discerne mal les groupes syntaxiques. L’espace saturé n’est pas signifiant.

Comme nous avons pu le voir, ces deux travaux d’élèves ne présentent pas une interprétation lisible de la fondation de Rome. Les causes en sont différentes, mais le résultat est une absence de rythme et de logique propre.

En revanche, la copie ci-après (**Image 5**), répond aux attentes et constitue bien un poème-partition sur la fondation de Rome. En effet, tous les textes sont convoqués. Les mots choisis sont pertinents et montrent une connaissance des étapes de la fondation. Nous pouvons remarquer l’encadrement de la page avec « *REMUS* », « *ROMULUS* » et « *LUPA* » en capitales. Le poème propose les noms de personnages, le champ lexical de la famille ainsi que le champ lexical de la géographie concernant le site de Rome. La phrase entière choisie porte sur l’augure ; ce choix est pertinent : sa place est centrale. Les groupes syntaxiques sont respectés, on peut voir la superposition et la décomposition syllabique des termes « *penuria*

mulierum » vus à l'occasion d'un travail sur l'épisode de l'enlèvement des Sabines. L'espace de la page est utilisé. Cet élève propose bien une spatialisation symbolique des différents épisodes de la fondation de Rome à partir des critères d'un poème-partition.

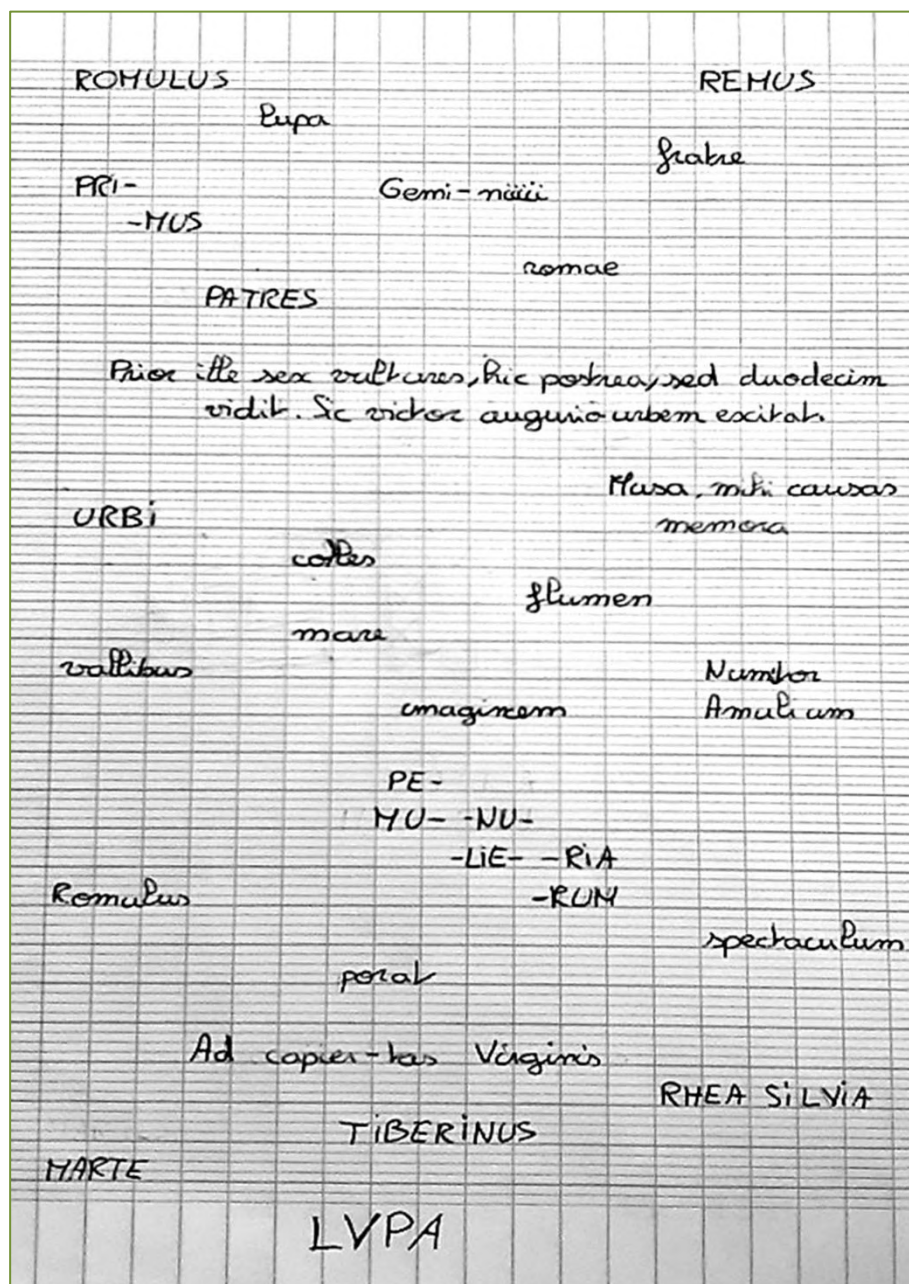


Image 5 : Production d'un élève.

RETOUR SUR EXPÉRIENCE

Du point de vue de l'enseignante, les enjeux peuvent être présentés à travers le référentiel de compétences :

Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves

Chaque élève est amené dans ce travail d'écriture à proposer une interprétation des textes, selon le rapport qu'il a pu construire avec eux pendant la séquence. Chaque poème-partition est unique : c'est ce qui fait l'un des intérêts de cette pratique.

La variabilité des productions selon les genres d'écrits est rarement mise en évidence, mais lorsqu'elle l'est, elle est un argument puissant pour montrer les relations fondamentales entre écriture et disciplines, et la diversité que ces relations mettent au jour dans les pratiques des sujets (Constant, 2005), ou entre écriture et genres de textes (Reuter, à paraître)¹¹.

Isabelle Delcambre montre dans quelle mesure le sujet-scripteur fait partie du sujet didactique :

On voit comment la notion de sujet scripteur fait partie de celle de sujet didactique et comment cette dernière permet d'intégrer dans la construction du sujet scripteur des dimensions pédagogiques comme celles des modes de travail, de l'importance accordée dans la classe à des valeurs comme l'autonomie, la coopération, la solidarité enseignant/élèves, comme l'a pensé F. Ruellan (1999) à propos du mode de travail pédagogique-didactique qu'il analyse et qui permet, selon lui, d'articuler compétence d'écriture et construction identitaire¹².

Ainsi l'écriture d'un poème partition qui engage l'élève en tant que sujet, « *structuré par un inconscient* » selon l'hypothèse de l'inconscient freudien, participe-t-elle à la construction de l'élève comme sujet didactique situé dans l'institution scolaire, dans des disciplines au cœur d'une relation d'enseignement/apprentissage selon Yves Reuter repris par Isabelle Delcambre. La dialectique entre l'oral et l'écrit induite par cette forme poétique particulière permet à chaque élève selon son niveau de compréhension de la langue d'avancer dans le travail. Les lectures à haute voix des textes peuvent se révéler de très forts moments de mise à l'épreuve de l'écrit. L'élève lecteur, grâce au regard de l'autre, se trouve dans la situation de conscientiser un choix d'écriture qu'il peut ensuite choisir de garder ou d'enlever.

Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

Un poème-partition est une photographie de la compréhension des textes et des enjeux de la séquence. L'enseignante peut ainsi voir les textes retenus. Le lexique avec les mots

¹¹ Isabelle DELCAMBRE, « Du sujet scripteur au sujet didactique », *Le français aujourd'hui*, 157, 2007, p. 33-41, disponible sur <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0033> (consulté le 22 avril 2022).

¹² DELCAMBRE, 2009, p. 39.

transparents ou les mots repérés en classe, les noms propres, les groupes syntaxiques choisis offrent une photographie des acquis de la séquence.

Si cette expérience me semble aussi riche, c'est parce qu'elle révèle un rapport à la langue latine de l'enseignante et des élèves.

Il existe, toutefois, plusieurs points de vigilance. La question du support est le premier. Lors de la première mise en œuvre d'une séance d'écriture de poème-partition, certains élèves avaient demandé l'autorisation d'utiliser des couleurs, ce qui avait été accepté. Le résultat n'a pas été satisfaisant car l'on se rapprochait davantage de l'affiche que du poème, de la description que de l'interprétation. Or le travail de l'affiche peut être pertinent, mais cela n'était pas l'objectif.

Cette séance a été mise à l'épreuve plusieurs fois et il est arrivé qu'une élève à besoins éducatifs particuliers ne puisse pas s'engager dans l'acte d'écriture malgré les encouragements et les conseils de l'enseignante et des camarades. Avec du recul, il aurait été pertinent de lui donner des photocopies des textes et de lui proposer de découper les mots, ou groupes de mots au lieu de les écrire. Cela aurait peut-être permis à cette élève de franchir l'obstacle de la page blanche et de rentrer dans une manipulation concrète des textes.

L'évaluation d'un tel travail n'est pas une tâche aisée. Rappelons que l'évaluation est un acte révélateur de différents enjeux de la classe, un acte lié aux savoirs, aux élèves et à l'enseignante. Si les critères de réussite ont pour but d'exposer les attendus, de les rendre explicites et de les objectiver, c'est bien un enseignant « pris dans le [fait] didactique¹³ », entre savoir, institution et épreuve, qui doit évaluer les productions écrites¹⁴. L'acte évaluatif se fait donc à travers le filtre de la subjectivité comme le montrent Patricia Mothes et Marie-France Carnus en 2016 :

Or la situation évaluative est l'objet d'« arrangements » multiples (David, 2003) : en quoi ceux-ci dépendent-ils et rendent-ils compte du rapport au savoir construit par l'enseignant et quelles en sont les influences sur la réussite des élèves ?¹⁵

¹³ Marie-France CARNUS & Dominique ALVAREZ, « Le rapport au(x) savoir(s) au cœur des dispositifs de formation professionnelle des enseignants : une nouvelle voie à explorer », dans M.-F. CARNUS, D. BAILLET, G. THERRIAULT & V. VINCENT (éd.), *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants : un dialogue nécessaire et fructueux*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2019, p. 79-98 (p. 82).

¹⁴ Cette conception est issue de la didactique clinique (Marie-France CARNUS & André TERRISSE (dir.), *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*, Paris, EP&S, 2013) qui observe la relation enseignement apprentissage sous l'hypothèse de l'inconscient freudien (1900) et considère élèves et enseignants comme des sujets liés de façon intime au savoir à enseigner, à l'institution qui donne le cadre et à l'épreuve qui est le moment de l'interaction de la classe.

¹⁵ Patricia MOTHES & Marie-France CARNUS, « Quand l'évaluation dévoile les dynamiques en jeu dans le désir d'enseigner », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 49, p. 43-61, disponible en ligne sur <https://doi.org/10.3917/lse.49.43-61> (consulté le 22 avril 2022).

Ce que j’attends en tant qu’enseignante et lectrice est une mise en valeur spatiale de la langue latine, une appropriation de cette langue qui me tient tant à cœur puisque j’en ai fait mon métier. L’autre attendu est d’observer la multiplicité des interprétations à travers une unique consigne, c’est de voir la singularité des élèves à travers cette langue. Il semble possible, comme l’a repéré Sandra Cadiou en 2019 lors d’une séquence d’écriture d’une nouvelle en lycée professionnel, d’observer que « le phénomène de conversion didactique repéré chez l’enseignant par Pablo Buznic-Bourgeacq (2005, 2008, 2016) semble bien à l’œuvre chez l’élève durant l’apprentissage en classe¹⁶ ». Elle définit ainsi ce concept issu de la didactique clinique : « Ainsi, pour cet auteur, la conversion didactique désigne “les origines expérientielles et la dimension subjective des processus transpositifs qui orientent le contenu et la forme de l’activité didactique de l’enseignant en classe” (Buznic-Bourgeacq, 2016, p. 2)¹⁷. » En effet, les poèmes-partitions semblent révélateurs du rapport intime des élèves aux textes latins et à ce qui a été traversé pendant les cours.

Les intérêts de cet atelier d’écriture créative sont nombreux, me semble-t-il, dans le rapport noué entre élèves et textes latins ainsi qu’entre enseignante et élèves. L’acte d’écriture nécessite une relecture de tous les textes, un retour sur les analyses effectuées tout au long de la séquence, une véritable démarche interprétative. Ce retour dans les textes de la séquence valorise le travail fait en classe et montre sa nécessité. Le temps d’exposition des élèves aux textes authentiques est accru par la manipulation des noms propres, des champs lexicaux ou autres groupes syntaxiques. Écrire un poème-partition à partir de textes issus de la littérature latine est une façon de faire place au sujet lecteur en cours de latin. Gérard Langlade définit le sujet lecteur comme « un lecteur subjectif » qui est l’« auteur de la singularité de l’œuvre¹⁸ ». L’articulation entre lire, dire et écrire est au cœur de cette démarche qui tend à mettre en valeur une langue ancienne par une pratique d’écriture contemporaine.

Chloé POUJADE,
PRCE de Lettres classiques et formatrice académique
(chloe.poujade@ac-toulouse.fr)

¹⁶ Sandra CADIOU, « Conversion didactique en classe de français à propos de l’écriture d’une nouvelle », *Cliopsy*, n°22, 2019, p. 95-108, disponible en ligne sur <https://doi.org/10.3917/cliop.022.0095> (consulté le 14/09/2022).

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Annie ROUXEL & Gérard LANGLADE, *Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005, p. 84.

BIBLIOGRAPHIE

Sources primaires

- CICÉRON, *La République*, tome II, édité et traduit par E. Bréguet, Paris, Les Belles Lettres, CUF, 1980 [1921].
- FLORUS, *Œuvres*, tome 1, édité et traduit par P. Jal, Paris, Les Belles Lettres, CUF, 2002 [1967].
- HEIDSIECK Bernard, *Poèmes-partitions : précédé de Sitôt dit*, Limoges, Al Dante, 2009.
- PLINE LE JEUNE, *Lettres*, traduit par DE SACY et J. PIERROT, Paris, Garnier Frères, 1920 [s. d.], disponible en ligne sur http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/Pline_le_jeune_lettresVII/lecture/7.htm (consulté le 14 septembre 2022).
- TITE-LIVE, *Histoire romaine*, tome 1, édité par Jean Bayet et traduit par Gaston Baillet, Paris, Les Belles Lettres, CUF 2003 [1940].

Sources secondaires

- BAUTIER Élisabeth & GOIGOUX Roland, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, vol. 148, 2004, p. 89-100, disponible en ligne sur https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3252 (consulté le 14/09/2022).
- CADIOU Sandra, « Conversion didactique en classe de français à propos de l'écriture d'une nouvelle », *Cliopsy*, n°22, 2019, p. 95-108, disponible en ligne sur <https://doi.org/10.3917/cliop.022.0095> (consulté le 14/09/2022).
- CARNUS Marie-France & ALVAREZ Dominique, « Le rapport au(x) savoir(s) au cœur des dispositifs de formation professionnelle des enseignants : une nouvelle voie à explorer », dans M.-F. CARNUS, D. BAILLET, G. THERRIAULT & V. VINCENT (éd.), *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants : un dialogue nécessaire et fructueux*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2019, p. 79-98.
- CARNUS Marie-France & TERRISSE André (dir.), *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*, Paris, EP&S, 2013.
- DELCAMBRE Isabelle, « Du sujet scripteur au sujet didactique », *Le français aujourd'hui*, 157, 2007, p. 33-41, disponible sur <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0033> (consulté le 22 avril 2022).
- FONTANA Giovanni, « La poésie action de Bernard Heidsieck. Texte, voix, geste et technologie en convergence poétique », *Inter*, n°120, p. 90-93, disponible en ligne sur <https://www.erudit.org/fr/revues/inter/2015-n120-inter01823/> (consulté le 20 juillet 2022).

- MOTHES Patricia, *Quand l'analyse didactique clinique des pratiques évaluatives révèle les ressorts du désir d'enseigner: Étude de cas en français et en mathématiques dans le premier degré (cycle 3)*, thèse de doctorat dirigée par M.-F. CARNUS et soutenue à l'université Toulouse-Jean Jaurès, 2016, disponible en ligne sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01906371> (consulté le 14/09/2022).
- MOTHES Patricia & CARNUS Marie-France, « Quand l'évaluation dévoile les dynamiques en jeu dans le désir d'enseigner », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 49, p. 43-61, disponible en ligne sur <https://doi.org/10.3917/lsdle.492.0043> (consulté le 22 avril 2022).
- ROUXEL Annie & LANGLADE Gérard, *Le sujet lecteur: Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005.
- VALETTE-CAGNAC Emmanuelle, *Anthropologie de la lecture dans la Rome antique*, thèse de doctorat dirigée par F. DUPONT et soutenue à l'ÉPHÉ (Paris), 1993 (résumé disponible en ligne sur <http://theses.fr/1993EPHEA003> [consulté le 22 avril 2022]).
- VALETTE-CAGNAC Emmanuelle, « Corps de lecteur », dans Ph. MOREAU (dir.), *Corps romains*, Grenoble, Jérôme Million, 2002, p. 289-312.