



Plan national de formation Professionalisation des acteurs

Séminaire national « Nouveaux programmes des langues et cultures de l'Antiquité au collège »

Vendredi 24 mars 2017, lycée Jean Zay, Paris

Atelier 2 : « Comment concevoir des animations pédagogiques et des formations en se fondant sur les ressources d'accompagnement du collège ? »

Laurence Schirm, inspectrice d'académie-inspectrice pédagogique régionale de lettres, académie de Rouen

En guise d'avant-propos

En réalité, avant la question du « comment », on se posera la question du « pour quoi ». Une finalité claire clarifie aussi la méthode. Plus que les autres disciplines sans doute, les langues et cultures de l'Antiquité savent réaliser les *aggiornamenti* « La nécessité aiguë l'ingéniosité », selon un adage italien cité dans le rapport de l'inspection générale de 2008, en exergue de la partie « Un fort potentiel de rénovation : pour des « humanités modernes » »¹. Le génie consistera ici à confirmer la capacité de la discipline à **transmettre à tous les élèves des savoirs fondamentaux, en interrogeant précisément les processus d'apprentissage** grâce au travail sur les ressources. On passera alors en revue des gestes didactiques et pédagogiques qui, en classe, sur le cycle, contribuent à rendre l'élève d'aujourd'hui compétent dans son rôle de linguiste, de traducteur, d'humaniste moderne².

La volonté est vive d'offrir aux élèves un enseignement de qualité et de l'ambition. Le collège est le lieu d'une propédeutique indispensable. Les programmes le réaffirment clairement, donnant cet attendu de fin de cycle qui semble ignorer les *difficultés* rencontrées par nombre de collégiens, de lycéens et d'étudiants dans les deux langues concernées : « traduire individuellement et de façon aboutie un texte authentique court et accessible ». Dans l'espace ouvert pour les échanges, la réflexion commune et l'investigation, - le temps de formation -, on aborde ces *difficultés* en termes de problèmes didactiques. Et tout problème a sa solution, a fortiori quand « tout élève peut apprendre ». Cette démarche est celle que les concepteurs des ressources ont adoptée pour confirmer et inventer

¹ Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale, n°2011-098, « L'enseignement des langues et cultures de l'antiquité dans le second degré. », p.40.

² Le programme de l'enseignement de complément de langues et cultures de l'antiquité (B.O. du 16 mars 2016) s'articule autour de ces trois compétences : acquérir des éléments de culture littéraire, historique et artistique ; lire, comprendre, traduire, interpréter ; comprendre le fonctionnement de la langue.

des pratiques de classe : quels problèmes didactiques rencontrons-nous ? Quelles hypothèses formulons-nous sur l'origine de ces *difficultés à transmettre* tel savoir ? Quels gestes professionnels pouvons-nous mettre en œuvre alors ? Comment les traduire en pratiques dans une classe qui accueille des profils variés d'élèves ?

Répondre à ces questions, c'est faciliter la transmission de savoirs particuliers, les savoirs scolaires, qui transmettent un contenu culturel en même temps qu'ils forment les esprits³. Comment renforcer cette formation de l'esprit aujourd'hui ?

Un paramètre important pour exploiter les ressources est d'**envisager la mise en œuvre de l'enseignement dans une temporalité pédagogique qui n'est pas celle de la séance, mais celle du cycle**. Des solutions apparaissent de cette décentration, car elle oblige plus encore la logique de transmission à satisfaire la logique d'apprentissage, pour former un esprit donc et qu'on veut voir progresser. Il faut pouvoir anticiper sur trois ans la progressivité dans une programmation afin d'éviter les conflits de connaissances et le désapprentissage. On déjoue ainsi le piège d'une progression cumulative qui serait prioritairement axée sur la quantité des choses à mémoriser ou à faire, « dans une matière riche de plus de deux mille ans ». Piège d'autant plus insidieux et mortifère pour la discipline qu'il contredit le sens même de la *cultura animi* cicéronienne - procédurale avant tout, fondée sur la capacité à bien juger, donc à bien penser.

Des questions sur les processus d'apprentissage

En illustration, voici quelques-unes des questions qui ont pu se poser au groupe des professeurs-concepteurs. En interrogeant les processus d'apprentissage, on sonde le cœur de la transversalité des langues et cultures de l'Antiquité, ou, pour le dire autrement, de la culture humaniste. Ces questions peuvent être l'objet d'échanges entre stagiaires, voire de thèmes d'ateliers :

- Si l'on veut aborder l'ablatif absolu dès la cinquième ou au début de la quatrième (avec les horaires fixés à la rentrée 2016), par quel argument faut-il l'introduire par rapport à l'état des connaissances sur la flexion « à ce moment-là » ? Est-il judicieux (est-il juste ?) de parler du « sujet de l'ablatif absolu » ? Quels éléments pour la maîtrise de la langue française renforcera-t-on au fil du cycle par la découverte progressive de l'ablatif absolu ? (cf. ressource l'ablatif absolu).
- Comment l'élève peut-il apprendre à être traducteur sur le cycle ? Pourquoi les programmes précisent-ils que « la traduction est une activité qui requiert des opérations nombreuses, comporte différentes étapes et fait appel à des compétences multiples. » Savons-nous clarifier les différences entre « opérations », « étapes », « compétences » pour rendre méthodique et progressif l'apprentissage de la traduction ? Comment exploiter le rapport entre l'activité de traduction et l'apprentissage de l'interprétation des textes en français ? (cf. ressource : l'atelier de traduction ; cf. ressource de la version au thème).
- Si l'on considère deux grands types de raisonnements pour appréhender les choses, analytique et synthétique ou déductif et inductif, comment marier ces deux raisonnements afin d'aborder la flexion nominale ou verbale au profit de tous ? Quel usage des « panoramas grammaticaux » dès la cinquième pour le latin ou dès le début de l'année de grec ? Faut-il commencer ou terminer l'année avec l'aoriste sigmatique qui cumule les marques distinctives morphologiques ? (cf. ressources morphologie verbale et nominale).
- En quoi l'oral et l'oralisation aident-ils à apprendre ? (cf. ressources comme un écolier grec ; le latin, langue vivante).
- Attendu de fin de cycle : « repérer les éléments constitutifs d'une phrase complexe. » Qu'est-ce qu'une maîtrise très fragile de ce savoir, quelles en sont les marques, quelle activité proposer

³ « Face aux enseignements "supérieurs", la particularité des disciplines scolaires, c'est qu'elles mêlent intimement contenu culturel et formation de l'esprit. (...) Les disciplines sont ces modes de transmission culturelle qui s'adressent à des élèves. », in A. Chervel, *La culture scolaire, une approche historique*, p.19, Belin, 1998.

pour faire passer à un degré de maîtrise supérieur ? Qu'est-ce que la maîtrise très satisfaisante et comment permettre de progresser encore ?

- Quels outils faire construire sur le cycle pour étayer les apprentissages, favoriser la mémorisation et la démarche méthodique ? Quand faire cesser cet étayage ? (le lap-book, cahier du traducteur, mind-map).
- Quel est l'intérêt d'exploiter la dimension diachronique pour faire apprendre la langue ? Par exemple, faut-il évoquer des « irrégularités » (perspective synchronique) et les faire mémoriser par automatisation quand l'explication de l'évolution de la forme (perspective diachronique) peut satisfaire la mémorisation par compréhension d'un phénomène ? Faut-il évoquer l' « irrégularité du verbe être » par exemple, dans toutes les langues ? (cf. ressource morphologie verbale).
- Pourquoi présenter les mythes dans une perspective diachronique ? Quel effet sur la capacité des élèves à « faire des liens », à « décrypter le monde », à cerner « l'altérité » ? Pourquoi, comment mettre la mythologie en mouvement ? (cf. ressources sur le Phénix, sur Pyrame et Thisbé, etc.).

Une posture de chercheurs pour les stagiaires

On cesse cet inventaire non exhaustif pour revenir grâce à lui à la question initiale : comment, et en réalité pour quoi, concevoir des formations et des animations pédagogiques sur les ressources d'accompagnement du collège ? La liste des questions didactiques et pédagogiques présentée ici permet d'ajouter une autre raison. Etroitement corrélée à la nécessité de se poser ensemble la question « comment l'élève apprend-il ? », se présente en effet pour le professeur l'opportunité de questionner sa propre discipline et de faire des recherches en terrain très connu. Chercher l'évolution de l'ablatif absolu dans la langue latine, se poser la question des grammaires antiques, reconsidérer l'approche linguistique du système verbal, relire l'histoire des langues, réfléchir aux mutations de l'Antiquité – des antiquités ? -, et trouver simultanément les moyens d'une pédagogie confirmée ou renouvelée, logique et plus proche de la matière, voilà des perspectives pour guider une action de formation. Il s'agit de conjuguer les pratiques proposées, qui suivent l'évolution des modalités d'enseignement, avec le questionnement épistémologique et l'enrichissement de l'expertise scientifique. Les ressources qui s'appuient sur l'épigraphie, les hiéroglyphes ou la papyrologie montreront assez dans leur exploitation comme ce lien est essentiel dans le développement professionnel. Ainsi, on ne sépare pas la réflexion sur « les savoirs à enseigner » de la réflexion sur « les savoirs pour enseigner ».⁴

Les ressources ne sont donc pas prescriptives. Au demeurant, elles ne proposent pas de séances ou de séquences clés en mains. L'inachèvement est presque leur caractéristique principale. Ainsi, la ressource « morphologie verbale latine » ne comporte que les deux premières étapes, et la finalité d'une animation qui fasse « repenser la conjugaison » serait d'en achever la conception. Les questions que posent les ressources autant que leur contenu constituent l'aliment des stages pour des professeurs experts par ailleurs de leur discipline.

Les séances de conception des ressources peuvent inspirer les actions de formation, quand il s'est par exemple agi de construire des activités différenciées sur la maîtrise de la phrase complexe. On pourrait formuler en consigne la méthode de recherche du groupe des concepteurs en s'inspirant d'une technique de formation utilisable pour toute discipline :

⁴ On lira avec profit le dossier du centre Alain-Savary, « concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves », Ifé, septembre 2016.

Comment inventer des activités pour des groupes de compétences ?

- choisir un apprentissage clé de la discipline (ici, maîtriser la phrase complexe – attendu de fin de cycle 4),
- déterminer pour celui-ci ce que sait faire ou non un élève en grande difficulté, un élève fragile, un élève à l'aise, un élève très à l'aise,
- puis, déterminer ce qu'il faut apporter à chaque élève pour qu'il passe d'un degré de maîtrise à l'autre,
- construire les activités en rapport avec le besoin identifié.

Pour la maîtrise de la phrase complexe, on établit rapidement que la première nécessité est le repérage du verbe. Comment aider les élèves à faire ce repérage ? La réponse immédiate est en général la suivante : leur indiquer de regarder les terminaisons. Or, à bien y penser, ce conseil n'est pas le meilleur qui soit : comment justifier ensuite qu'*amo* et *oppido* ne sont pas deux verbes, ni *amem* et *consulem*, ou que *capitis* cache un autre *capitis* ? Il peut être nécessaire pour le professeur d'analyser ses propres réflexes de praticien, de les mettre en question, de les situer parmi d'autres façons de faire. La récitation paradigmatique des désinences verbales, acquise dans un cloisonnement ferme entre l'étude de la langue et la pratique des textes, ne suffira pas à aguerrir le savoir-faire de l'apprenti traducteur ou linguiste. Pour affronter la syntaxe de la phrase complexe, il faut raisonner à partir de plusieurs indices de nature différente. De même pour écrire un bon texte en français, il ne suffit pas de maîtriser la langue et son code.

On peut aussi pratiquer en formation les ateliers réflexifs, sur « traduire » par exemple, pour sonder par l'expérimentation les processus à l'œuvre dans cet acte intellectuel. Le but serait aussi de poursuivre l'élaboration de la ressource « l'atelier de traduction » afin de l'étendre jusqu'à la fin du cycle. Pourquoi ne pas travailler avec les stagiaires sur ce beau distique de Catulle qui, de retour en classe, ne présentera pas de difficultés grammaticales particulières mais donnera naissance à de riches échanges entre les élèves malgré cela (ou grâce à cela) ?

*Odi et amo. Quare id faciam, fortasse requiris.
Nescio, sed fieri sentio et excrucior.* (poème 85)

On confrontera dans le groupe de stagiaires les traductions individuelles effectuées par chacun : on comparera, on distinguera, on nuancera, on éliminera, on jugera...mais en vertu de quels critères ? Faut-il chercher la traduction exacte ou prolonger le dialogue entre les traductions ou plutôt entre les traducteurs ? Faut-il travailler sur les traductions impossibles ou élire la « meilleure » ? Quelles preuves ici que « les langues ne sont pas superposables »⁵ et quel profit d'un enseignement comparatiste des langues - voire des variations d'une même langue - pour les élèves (cf. ressource : comparons nos langues) ?

Quelques précautions pour les formateurs

Si les formations et les animations se construisent sur ce type d'ateliers de recherche, il faut leur associer une démarche sécurisante. Investiguer sur ce que l'on croit savoir déstabilise plus que s'y adonner à ce que l'on sait ignorer. Il semble nécessaire de partir de l'ordinaire de la classe, de prendre le temps de le décrire, de le comprendre ensemble, de légitimer la pratique quotidienne avant de chercher à quelles conditions et pourquoi faire aussi autrement. La lecture des ressources devient alors intéressante, car problématisée en amont. On associe explicitement les difficultés d'apprentissage aux difficultés d'enseigner, sans culpabiliser. On veille à rester dans les nuances, la découverte du jour ne remettant jamais radicalement en cause ce qui se fait en cours. Le recours aux tableaux synchroniques pour apprendre n'est pas contradictoire avec un appui accentué sur l'approche diachronique pour une autre forme de compréhension : il reste à bien identifier les motifs

⁵ Programme de l'enseignement de complément de langues et cultures de l'antiquité (B.O. du 16 mars 2016).

d'user de l'un ou de l'autre en contexte d'apprentissage. Il n'y a pas de recette miracle, mais une palette didactique et pédagogique à diversifier.

Enfin, il est nécessaire que ces temps de formation, espaces de réflexion, fournissent du concret. L'outil à tester en classe dès la semaine suivante est le bienvenu, car cet outil est un vecteur indispensable de l'accomplissement professionnel pour l'expert dont le terrain quotidien est la classe. Or, les ressources, non applicables telles quelles, sont exploitables pour construire ou prélever ces outils. L'exemple d'un planning de construction spiralaire pour enseigner la proposition infinitive, la méthode pour faire élaborer un carnet de traducteur, des exemples d'exploitation du panorama de la morphologie verbale tout au long du cycle, des moyens de faire travailler en groupes sur la langue, de différencier l'approche des textes, des principes pour évaluer autrement, la formalisation d'un protocole pour enseigner la traduction sont des exemples d'ateliers qui construiront les outils pour la classe.⁶

Pour conclure

Quelle que soit l'entrée de la formation ou de l'animation, son ingénierie ou son ingéniosité ne peut perdre de vue qu'elle doit répondre à deux enjeux, antagonistes en apparence : un enjeu d'utilité immédiate répondant aux attentes identifiées par les stagiaires (comment donner des bases en cinquième ? qu'est-ce qu'une progression sur le cycle ? comment faire face à l'hétérogénéité ?) et un enjeu d'utilité fondamentale lié au ressourcement de l'expertise disciplinaire. Cette autre attente, latente ou abandonnée à regret, peut être une découverte revigorante du stage. Autour de ces deux enjeux, quatre axes peuvent structurer les temps de formation : faire réfléchir à l'acquisition progressive des connaissances (dimension temporelle de la pédagogie) ; faire identifier les processus d'apprentissage et les raisonnements variés dont useront les élèves pour affronter la complexité (dimension cognitive) ; inclure la différenciation vers le haut dans diverses formes d'évaluation (dimension temporelle et cognitive) ; relier les axes précédents aux fondements épistémologiques (dimension culturelle). Les compétences essentielles développées dans les langues et cultures de l'Antiquité, discipline « intrinsèquement transversale »⁷, sont réaffirmées dans les programmes. Comment les enseigner aujourd'hui pour mieux concilier en classe *placere* et *docere* ? Comment signifier le rôle essentiel de la discipline dans la formation de l'esprit ? A quel potentiel de ces langues et cultures le questionnement sur les processus d'apprentissage nous renvoie-t-il ? Les ressources exploitées pourront, on l'espère, donner une autre preuve de la mobilité des matières de l'Antiquité et de la permanence de leur richesse.

⁶ Voir le dossier Ifé, op.cit., p.10 sq. Pour concevoir une action de formation, on prend en compte les trois critères suivants : utilité / utilisabilité / acceptabilité. Utilité : la formation répond aux besoins des stagiaires (« ce que l'on me propose, ça me sert à quoi dans mon travail ?). Utilisabilité : la formation permet l'activité en situation (« comment vais-je pouvoir intégrer dans ma pratique ce que l'on me propose ?). Acceptabilité : la formation est compatible avec les valeurs et les mobiles d'agir (« est-ce ma conception de l'enseignement ? »).

⁷ Rapport de l'inspection générale, p.48.