

# De Virgile et le rap à Ovide et le film *Barbie*

## Antje-Marianne KOLDE

Haute école pédagogique du canton de Vaud  
33, av. de Cour, 1014 Lausanne, Suisse  
antje-marianne.kolde@hepl.ch  
ORCID: 0000-0002-0704-5602

## Catherine FIDANZA

Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura, Neuchâtel  
45, ch. de la Cible, 2503 Bienne, Suisse  
catherine.fidanza@hep-bejune.ch  
ORCID: 0000-0001-5023-521X

In diesem Artikel werden sechs aufeinanderfolgende Untersuchungen vorgestellt, die von einer auch in der Forschung tätigen Lehrerin und einer Forscherin mit 15- bis 17-jährigen LateinschülerInnen koproduziert und durchgeführt wurden. Durch den Vergleich eines antiken poetischen Textes mit einem modernen Werk eignen sich die SchülerInnen antike sprachliche Ausdrucksmittel an und wenden sie in kurzen, auf Französisch verfassten Texten an. Die im Laufe des Projekts eingeführten Modifikationen verändern die Rollen der Protagonisten und die SchülerInnen werden schließlich quasi zu Ko-Produzenten.

### Stichwörter:

Latein, Dichtung, modernes Werk, Vergleich, Aneignung sprachlicher Ausdrucksmittel.

### Mots-clés:

latin, poésie, œuvre moderne, comparaison, appropriation de moyens d'expression linguistique.

## 1. Introduction

Dans la recherche portant sur les didactiques des langues-cultures étrangères, ces dernières décennies ont vu décroître l'importance des modèles verticaux, laissant toujours plus de place à la recherche action et à la recherche dite collaborative (à titre d'exemple: Florey & Bemporad 2020a, 2020b; Capt & Kolde 2021a, 2021b). C'est à cette typologie qu'appartient la série de recherches que décrit et analyse cet article, puisqu'elle a été conçue et mise en pratique par deux didacticiennes enseignantes-chercheuses, dont l'une est également enseignante à l'école post-obligatoire, pour répondre à la question de recherche générale suivante: est-ce qu'un scénario didactique menant les élèves à convoquer, dans la lecture d'un texte latin, la dimension imaginative-affective de l'acte de lire, pour citer Dufays *et alii* (2015: 113-126), leur permet de mieux s'appropriier ledit texte, au niveau tant de l'expression que des réflexions? La présente contribution se propose de porter sur cette série de recherches un regard méta, afin de déterminer si la typologie de la recherche collaborative est une pratique pertinente pour une recherche sur le terrain scolaire et, si oui, pourquoi. Dans ce but, la première partie présente d'abord le contexte scolaire et les caractéristiques communes aux six épisodes qui forment l'ensemble du

projet de recherche et qui ont été réalisés successivement, durant 6 ans, de 2018 à 2019 et de 2021 à 2024: les raisons ayant mené justement à cette division en épisodes, l'objectif général du projet, sa question de recherche, son scénario, ses acteurs et actrices. Puis, elle livre une synopse d'items du scénario général et de leurs modifications qui constituent autant d'indicateurs de la dimension "co-" de l'ensemble du projet, synonyme de dialogue et de dynamique.

De fait, si, à l'instar de l'objectif général et de la question de recherche, le scénario est resté identique dans les grandes lignes, ces modifications, parfois à peine perceptibles, témoignent d'ajustements du scénario à une nouvelle situation. C'est sur elles que se penche la partie suivante pour les identifier et les analyser.

La dernière partie propose une réponse à la question de savoir si la recherche collaborative est une pratique de recherche pertinente en milieu scolaire en se demandant, en guise de conclusion, en quoi les modifications évoquées sont révélatrices de la dimension "co-" de la recherche collaborative, en d'autres termes de dialogue et de dynamique.

## 2. Une série de recherches

Pourquoi cet article parle-t-il non pas d'un projet de recherche mené à une seule occurrence, mais d'une série composée de six projets successifs, constituant autant d'épisodes? Le statut de la langue-culture concernée, le latin, en est la raison. De fait, quel que soit le canton, cette discipline optionnelle est dispensée par un nombre d'enseignant-e-s trop petit à un nombre d'élèves trop faible pour qu'une recherche menée une seule fois débouche sur des résultats probants. Quant à la solution susceptible de résoudre ce problème, à savoir la délocalisation de la recherche et la convocation simultanée de plusieurs groupes d'élèves dans différents cantons, les différences entre les cantons concernant les connaissances et les compétences des élèves en langue et culture latines<sup>1</sup> en limitent fortement la pertinence. Aussi, pour pallier ce petit nombre d'élèves et de chercheur-e-s et limiter plusieurs biais dus notamment aux différences de connaissances et de compétences évoquées, nous avons

<sup>1</sup> N'étant pas enseigné dans tous les cantons romands au degré secondaire 1 (S1), le latin est considéré comme une spécificité cantonale dans le PER et ses conditions d'enseignement sont fixées par chaque canton: dans le canton de Vaud par exemple, il est une option spécifique et son enseignement est dispensé durant les trois ans que dure le S1 à raison de 4 périodes hebdomadaires de 45 min; dans le canton de Neuchâtel, il est enseigné conjointement au grec seulement lors de la troisième année du S1, la 11<sup>ème</sup>, dans le cadre d'une option spécifique de 4 périodes hebdomadaires, deux par langue ancienne. À leur entrée au secondaire 2 (S2), les prérequis des élèves en latin varient donc considérablement entre les cantons. Par ailleurs, au S2 aussi, qui ne compte pas le même nombre d'années dans tous les cantons, les conditions d'enseignement sont différentes de canton en canton, le latin pouvant constituer une option spécifique à forte dotation horaire, 4 périodes hebdomadaires, ou une discipline de base, à plus faible dotation horaire, de 3 périodes hebdomadaires. Cf. Kolde 2024: 36.

décidé de réitérer le scénario d'année en année dans le même contexte d'enseignement mais avec des cohortes successives. Plusieurs épisodes composent ainsi la série que constitue notre recherche, devenue un *work in progress*, et appelée à être encore réitérée et à gagner en profondeur à chaque itération.

## 2.1 *Points communs*

Les six projets partagent les quatre paramètres que nous allons détailler ci-après. On peut les considérer comme identiques d'un projet à l'autre, en ce que leurs variations n'ont pas d'incidence sur le sujet de cet article, à savoir le rôle des divers acteurs dans la collaboration.

### 2.1.1 Objectif général et question de recherche

Partant du constat que les élèves perçoivent généralement les œuvres littéraires antiques étudiées en classe comme déconnectées de leurs préoccupations et que cela peut expliquer, au moins partiellement, qu'ils et elles peinent à s'y engager, nous cherchons à les amener à procéder à une lecture littéraire sensible de textes poétiques latins; ces derniers se prêtent en effet mieux que les textes en prose à la mise en évidence et à l'appropriation des connaissances et savoir-faire qui seront convoqués. L'objectif est en d'autres termes qu'à l'issue de la séquence, les élèves soient capables de procéder à une lecture sensible d'un texte poétique latin qui leur permette de percevoir et de circonscrire non seulement les moyens d'expression antiques convoqués par l'auteur tout comme le sens du texte, mais également de mettre cette forme et ce fond en perspective avec leurs préoccupations et, par ce biais, de s'en emparer.

La question de recherche générale peut donc être formulée ainsi: est-ce qu'un scénario didactique menant les élèves à convoquer, dans la lecture d'un texte latin, la dimension imaginative-affective de l'acte de lire, pour citer Dufays *et alii* (2015: 113-126), en plus des dimensions physiologique et intellectuelle-rationnelle qu'ils ont davantage l'habitude de solliciter, leur permet d'intégrer ledit texte dans leur réalité, au niveau tant de l'expression que des réflexions?

De projet annuel en projet annuel, l'orientation de cette question de recherche et de l'objectif général peut légèrement varier, mais sans incidence sur l'éclairage que cet article se propose de donner à la série d'épisodes, à savoir celui de la coproduction en tant que pratique de recherche.

### 2.1.2 Scénario général

Son cadre théorique s'appuie sur les notions, concepts et démarches suivants:

- la lecture méthodique: développée en France dans le cadre de la didactique de la littérature, à la fin des années 1980, puis adaptée à l'enseignement-apprentissage des langues secondes et anciennes, son objectif est de permettre l'appréhension et la compréhension d'un texte

par le biais de plusieurs étapes qui mènent à la construction de son sens. La première étape consiste à observer le paratexte, dont certains indices aident à formuler des hypothèses sur le contenu du texte; les étapes suivantes permettent de progresser dans la compréhension de plus en plus fine du texte grâce à sa lecture complète, le repérage et l'analyse de faits de langue, de contenu ou de forme. À chacune de ces étapes, l'un ou l'autre élément peut faire écho à un texte figurant dans la bibliothèque intérieure de l'apprenant-e, amené-e à mobiliser les connaissances et compétences antérieures, les compétences lectorales construites au fil de la pratique étant transférables (Armand 1997: 48-101; Ko 2000: 50-59; Gruca 2007; Augé 2013: 147-175);

- la lecture littéraire: lors de la lecture d'un texte littéraire, trois dimensions complémentaires interagissent: l'intellectuelle-rationnelle, l'imaginative-affective et la physiologique (Dufays et al. 2015). Le scénario général mobilise la première dimension au travers d'activités visant l'explication de faits (culturels et linguistiques) et la deuxième par le biais d'activités amenant les élèves à prêter une attention particulière à ce qui crée le poétique d'un texte, à savoir les mots utilisés, leur polysémie, leurs sons et leurs rythmes, leur association et leur mise en réseaux; quant à la troisième, cf. infra: la lecture en langue étrangère;
- à partir de l'épisode 4, l'écriture de la réception et l'agir littéraire: en produisant des textes à la suite d'activités menées sur un texte littéraire dont ils réinvestissent des propriétés (thématiques ou formelles), les élèves pratiquent l'écriture de la réception (Le Goff & Larrivé 2018). En étant capables de mobiliser pour la création de textes des savoirs et des savoir-faire acquis lors de la lecture littéraire d'un texte, les élèves montrent qu'ils/elles les ont transformés en agir littéraire (Fivaz 2023);
- la lecture en langue étrangère: la psychologie cognitive a démontré que lors de la lecture, moins le mécanisme "de bas niveau" qu'est la reconnaissance des mots (en d'autres termes la dimension physiologique de la lecture) est efficace, moins des processus "de haut niveau", mobilisant des connaissances générales et textuelles, peuvent être mises en œuvre; notamment des connaissances lexicales et morphosyntaxiques insuffisantes constituent des freins (Gaonac'h 2000);
- la relation à l'Autre: une langue reflétant la culture, c'est-à-dire les visions du monde, de sa communauté linguistique, son apprentissage et sa pratique, également à travers la lecture de textes, permettent de rencontrer cet Autre que révèlent une langue-culture et son interprétation du monde. Comme l'individu se construit dans sa relation avec l'Autre, même diachronique, cette rencontre le conduit à interpréter la complexité du monde et débouche sur une réflexion sur lui-même (Spaëth 2014);

- le détour: la rencontre avec l'Autre fait parcourir un détour qui permet de réfléchir sur ses propres valeurs, croyances et comportements, et enseigne à les considérer du point de vue d'une personne extérieure; cette notion est synonyme "d'aptitude à se décentrer" (Coste et al. 1997; Byram et al. 2002);
- lecture actualisante: elle permet aux lecteurs et lectrices de percevoir dans des textes hérités du passé des éléments en lien avec leurs préoccupations et d'y réfléchir, si bien que résonne "De te fabula narratur" - "C'est de toi que parle le récit" (Citton 2011: 17; Citton 2007: 384-404).

À travers les six étapes détaillées ci-dessous, le scénario général mène les élèves à la rencontre d'extraits poétiques latins dans une démarche actionnelle; les étapes 2-5 comprennent plusieurs activités et sont réitérées pour favoriser l'acquisition et la sédimentation des savoirs et savoir-faire mobilisés:

1. les élèves sont amenés à s'interroger de façon succincte sur un lien possible entre une œuvre (littéraire ou autre) contemporaine et l'œuvre latine au centre de la séquence, qu'ils connaissent déjà (à partir de l'épisode 2);
2. ils s'imprègnent de l'expression linguistique et formelle du texte latin, appréhendant sa sonorité et son rythme grâce à son oralisation<sup>2</sup> et prêtant attention aux mots, à leur sens mais aussi à leur place et à leur forme, et analysent les procédés mis en place par le poète; en cours d'étape, le texte latin est fourni aux élèves doté d'une traduction française "de travail", rédigée par les deux signataires dans le seul but de garantir sa compréhension;
3. les élèves explicitent le contenu du texte et sa pertinence quant aux interrogations sociétales ou personnelles qu'ils rencontrent dans leurs préoccupations;
4. ils analysent de façon analogue les extraits fournis de l'œuvre contemporaine;
5. ils mettent le texte antique en perspective avec l'œuvre contemporaine;
6. ils réinvestissent les connaissances et savoir-faire acquis.

### 2.1.3. Temporalité

Chaque épisode consiste en une séquence de deux périodes de 45 minutes placée en fin d'année scolaire, à un moment où les élèves n'ont plus d'examens à présenter. Cela permet d'une part, dès l'épisode 2, d'articuler les activités autour d'extraits d'une œuvre latine que les

<sup>2</sup> L'oralisation d'un texte poétique – ou sa lecture oralisée – consiste en une lecture à haute voix qui tient compte aussi bien du rythme des vers que des accents des mots. Le jeu entre ces deux éléments permet au poète de mettre des mots en évidence et d'établir des liens entre eux.

élèves connaissent, puisqu'elle a constitué leur lecture de l'année. Aussi a-t-elle été lue en entier en français et des extraits en ont été lus en latin, traduits et commentés en français, souvent dans le cadre d'exposés. D'autre part, vu le moment de l'année scolaire, cette séquence ne donne lieu à aucune évaluation dans le cadre scolaire, ce qui affranchit les élèves d'une pression liée à l'obligation de réussir l'activité.

#### 2.1.4 Actrices et acteurs

- du côté enseignant, un duo formé d'une formatrice-enseignante-chercheuse (FEC) et d'une formatrice-chercheuse (FC). Toutes deux sont didacticiennes de langues anciennes et collaborent dans le cadre de la formation des enseignant-e-s de latin et de grec en Suisse romande depuis 2011, année où les didactiques de plusieurs disciplines ont été coordonnées entre les institutions de formation d'enseignant-e-s de Suisse romande au sein du dispositif DidRo (<https://didro.ch/>). Au moment du premier épisode, la FC, titulaire de la classe d'élèves de latin, n'avait pas d'expérience de recherche, contrairement à la FEC. Toutes deux cosignent cet article;
- du côté élève, un groupe composé d'élèves du Lycée Denis-de-Rougemont, à Neuchâtel (Suisse), de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année de maturité (15-17 ans), possédant peu de prérequis en latin<sup>3</sup> et ayant choisi l'option spécifique de latin au lycée<sup>4</sup>; sur les quatre périodes hebdomadaires, deux ou trois périodes selon le nombre d'inscrits à cette option sont partagées entre les deux niveaux. En règle générale, chaque élève vit donc deux fois l'expérience, en 1<sup>ère</sup> année, puis en 2<sup>ème</sup>.

<sup>3</sup> Dans le canton de Neuchâtel, les élèves peuvent suivre un enseignement de latin et de grec dès la 11<sup>ème</sup> année Harmos (14-15 ans), dans le cadre de l'option langues anciennes (OLA); durant les deux premières années du secondaire 1, la 9<sup>ème</sup> et la 10<sup>ème</sup> Harmos, le cours "Langues et civilisations de l'Antiquité" les introduit à l'Antiquité gréco-latine.

<sup>4</sup> Cette option est dispensée à raison de 4 périodes de 45 min par semaine.



2.2 Synopsis des six épisodes

N.B. Ce tableau se concentre sur les items du scénario général des six épisodes qui constituent à travers leurs modifications des indicateurs de co-production.

Qui voudrait s'informer davantage sur chaque épisode peut se rapporter aux publications suivantes: épisode 1: Kolde & Fidanza (2020); épisode 2: Kolde & Fidanza (2021); épisode 4: Kolde & Fidanza (2022) et Kolde & Fidanza (2023); épisode 5: Kolde & Fidanza (2025a) et Kolde & Fidanza (2025b); épisode 6: Kolde & Fidanza (2025c).

Épisode	Contexte précis	Œuvre antique	Œuvre contemporaine	Amorce	Traces
1	Jun 2018: 19èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature: "Littérature(s) et langue(s) en classe: quelle circulation entre méthodologies de recherche et pratiques enseignantes?"	Virgile, <i>Bucolique</i> 3, extraits	Diverses scènes de <i>battle</i> tirées du <i>rap</i> (Eminem, Oxmo Pucino) et de <i>street dance</i> <sup>5</sup>	Question adressée à l'ensemble des élèves: "L'association des termes 'Bucoliques' et ' <i>rap</i> ' fait- elle sens pour vous? Si oui, pourquoi?". Lors d'un tour de tables, certain-e-s soulignent qu'il s'agit de deux expressions artistiques poétiques mettant en scène des personnages qui s'affrontent.	Réponses des élèves à deux questions posées quelques jours plus tard et visant tant la motivation induite par cette démarche de comparaison que son utilité pour la suite de leurs études. Elles montrent 1. qu'ils/elles ont été sensibilisé-e-s à la dimension esthétique du texte latin, rendue accessible grâce à l'actualisation à travers le rap, à la construction du sens du texte antique et au rapprochement créateur de sens avec les <i>battles</i> modernes; 2. qu'ils/elles se sont approprié le contenu de la séquence: ils/elles insistent sur l'importance de la sonorité et de la place des mots dans toute poésie.

5 En collaboration avec Martin Conod, chanteur et parolier du groupe pop-rock genevois *Le roi Angus*.

2	<p>Juin 2019: 20èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature: "Expérience et partage du sensible dans l'enseignement de la littérature".</p>	<p>Sénèque, <i>Tragédies</i>, extraits</p>	<p>Mise en scène du <i>Thyeste</i> de Sénèque par Th. Jolly au festival d'Avignon, 2018</p>	<p>Projection d'un extrait d'une interview de Th. Jolly, répondant "malheureusement, oui" à la question de savoir si les pièces de Sénèque sont encore actuelles, en citant notamment la guerre en Syrie. Le sujet du <b>gore</b> est ainsi abordé.</p>	<p>1. Mêmes questions que pour l'épisode 1 et réponses semblables; 2. Productions d'élèves, écritures de la réception: traductions les plus <b>gores</b> possible de deux vers.</p>
3	<p>Juin 2021: 2020-2021, fermetures répétées de l'école en raison de l'épidémie du Covid: désir d'amener un peu de normalité dans le climat toujours tendu et morose par la réalisation de la séquence attendue des élèves</p>	<p>Ovide, <i>Métamorphoses</i>, extraits</p>	<p>Film <i>Drunk</i> de Th. Winterberg, 2020</p>	<p>1. Projection d'une image fixe tirée de la fin du film: le personnage principal saute dans le bassin portuaire de Copenhague et ressemble à un oiseau qui prend son envol ; les élèves sont invités à décoder l'image. Le sujet de la métamorphose libératrice est ainsi abordé. 2. Projection d'extraits d'une interview du réalisateur, Th. Winterberg, et de l'acteur principal, M. Mikkelsen: le message du film est l'importance de lâcher prise et de saisir l'opportunité qui se présente pour vivre.</p>	<p>Vu les circonstances particulières dans lesquelles cette séquence a été réalisée, il a été impossible de collecter des traces.</p>



4	Juin 2022: 23èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature: "La place de l'évaluation dans l'appréhension de la littérature"	Phèdre, <i>Fables</i> , choix	Spiegelmann, A. (1980-1991), <i>Maus</i> Roman graphique	1. Projection de plusieurs dessins tirés de <i>Maus</i> . Le sujet du masque et de son emploi travestissant est ainsi abordé et permet de passer à 2. la question de la censure: <i>Maus</i> est interdit dans les écoles du Tennessee en janvier 2022 ( <a href="https://www.rts.ch/info/culture/livres/12822256-le-roman-graphique-culte-maus-banni-de-lecole-dans-le-tennessee.html">https://www.rts.ch/info/culture/livres/12822256-le-roman-graphique-culte-maus-banni-de-lecole-dans-le-tennessee.html</a> )	1. Mêmes questions que pour les épisodes 1 et 2 et réponses semblables; 2. Productions d'élèves: écritures créatives par groupes et en français sur le modèle de la fable de Phèdre "La bataille des souris et des belettes" en intégrant des éléments stylistiques observés sur le texte latin et en précisant qui se cache(nt) derrière le masque animalier.
5	Juin 2023: 24èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature: "Territoires de la fiction, de l'école à l'Université"	Virgile, <i>Énéide</i> , chant 1, extraits	Schmitt, E.-E. (2021), <i>La traversée des temps, Paradis perdus</i> , extraits	Projection de trois questions auxquelles les élèves sont invité-e-s à répondre: quelles sont les caractéristiques d'une fiction? Dans quels butts les auteur-e-s les écrivent-ils/elles? À quelles techniques recourent- ils/elles?	1. Enregistrement et transcription de toutes les prises de paroles tout au long de la séquence. 2. Mêmes questions que pour les épisodes 1, 2 et 4 et réponses semblables. 3. Productions d'élèves: écritures de la réception, à savoir réécritures par groupes et "dans un style littéraire" de la traduction littérale de quelques vers de Virgile, en recourant aux aspects stylistiques mis en évidence. 4. Productions d'élèves: écritures créatives sur une thématique présente dans le texte latin (le havre de paix après une tempête) en réinvestissant les aspects stylistiques découverts dans les textes latins et français.

6	Juin 2024: 25èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature: "Enseigner toutes les littératures"	Ovide, <i>Héroïdes</i> , extraits	Film <i>Barbie</i> de Gr. Gerwig, 2023.	<p>1. Projection de la question: «C'est quoi, un stéréotype?» assortie d'une image humoristique<sup>6</sup>. Les réponses des élèves sont complétées par la projection d'une petite vidéo créée par Amnesty international<sup>7</sup> et débouchent sur une seconde question:</p> <p>2. Y a-t-il des stéréotypes dans les <i>Héroïdes</i>? et si oui, comment sont-ils exprimés?</p>	<p>1. Enregistrement et transcription de la séquence (cf. épisode 5).</p> <p>2. Mêmes questions que pour les épisodes 1, 2, 4 et 5 et réponses semblables;</p> <p>3. Productions d'élèves: écritures créatives de forme libre sur un stéréotype, en recourant à quelques outils stylistiques observés lors de la séquence.</p>
---	---	--------------------------------------	--	--	--

<sup>6</sup> <https://www.1jour1actu.com/france/cest-stereotype-2>  
<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=8tebEeIB8WY>



### 3. La recherche collaborative et son évolution

Les colonnes du tableau ci-dessus permettent d'identifier les modifications qui se sont glissées dans le scénario au fil des six épisodes. Il s'agit à présent de les analyser.

#### 3.1 Contexte précis

Si la question de recherche générale trouve son origine dans l'ouverture de la FEC et de la FC à la didactique des langues modernes et la didactique du français, l'orientation de chaque épisode est due au contexte de recherche posé par les *Rencontres des chercheuses et chercheurs en didactique de la littérature*.

Ainsi, l'orientation de la thématique des *Rencontres* de 2018, qui portaient sur la circulation entre méthodologies de recherche et pratiques enseignantes, se trouve à l'origine même du projet de collaboration au long cours entre la FEC et la FC dont cet article livre un aperçu. De fait, elles ne collaboraient jusque-là qu'au niveau de la formation qu'elles dispensent ensemble. Or, étant l'une chercheuse et titulaire d'une classe d'élèves de latin et l'autre chercheuse, les conditions nécessaires posées par la thématique des *Rencontres* étaient remplies.

Chaque année, le scénario général a été adapté à la thématique des *Rencontres*, ce qui a logiquement induit des modifications dont certaines ont été conservées dans les scénarios suivants, comme nous le verrons plus bas.

La thématique des *Rencontres* de 2019 (épisode 2), "Expérience et partage du sensible", a ainsi introduit dans le scénario général la stratégie de la lecture sensible, qui a été maintenue dans le cadre des épisodes suivants.

À partir de l'épisode 4, l'activité réalisée en clôture de l'épisode 2 est reconduite à l'issue de chaque épisode – la dernière activité et la conclusion des épisodes 1 et 3 consistent dans la reproduction de gestes connus et donc dans le réinvestissement d'un savoir savant. De fait, la thématique des *Rencontres* de 2022, "La place de l'évaluation dans l'appréhension de la littérature", a introduit l'écriture créative,<sup>5</sup> une écriture de la réception en ce qu'elle s'appuie sur des œuvres étudiées en classe (Le Goff & Larrivé 2018). Les élèves changent donc désormais de rôle pour la dernière activité: ils/elles n'analysent plus un texte à la recherche de phénomènes linguistiques utilisés par le poète antique pour communiquer avec son lectorat, ils/elles convoquent ces mêmes moyens linguistiques, du moins partiellement, pour créer un texte en français et communiquer à leur tour avec un public. D'analystes-récepteurs, ils/elles

---

<sup>5</sup> À la fin du scénario de l'épisode 2, les élèves sont invités à traduire deux vers de Sénèque en illustrant au mieux le *gore*. Cette activité relève de l'écriture de la réception (Le Goff & Larrivé 2018) et convoque aussi la créativité, celle-ci s'y déploie cependant à un degré moindre que dans l'écriture créative qu'est la composition d'un nouveau texte.

deviennent donc actrices/acteurs et appliquent les modalités observées au profit de leur propre création<sup>6</sup> dans un geste d'agir littéraire (Fivaz 2023); l'analyse de leurs productions permet aux deux chercheuses d'évaluer si les élèves se sont approprié les moyens d'expression littéraire étudiés. Cette modification a été maintenue dans les épisodes suivants, puisqu'elle permet l'enrichissement de la compétence essentielle qu'est celle de production écrite en français, illustrant par là le caractère interdisciplinaire de la branche scolaire qu'est le latin.

### 3.2 *Œuvre antique et œuvre contemporaine*

À partir de l'épisode 2<sup>7</sup>, la FEC propose que le texte antique consiste en un extrait de l'œuvre latine qui constitue la lecture de l'année, dont les élèves ont une connaissance approfondie. Clôturant le projet de lecture et de l'année scolaire, l'expérience vient ainsi couronner un travail qui les a accompagné-e-s durant toute l'année et elle gagne en sens.

En ce qui concerne l'œuvre contemporaine, son choix est dicté à partir de l'épisode 2<sup>8</sup> par un seul critère: elle doit permettre d'aborder une thématique à même d'établir un lien entre le texte antique et les réalités des élèves de par son lien avec l'actualité sociétale; la catégorie à laquelle elle appartient peut y participer. Ainsi, le *gore* porté par la mise en scène de Th. Jolly (épisode 2) se réfère au sordide sanglant de films et jeux vidéos pratiqués par les élèves, le lâcher prise thématique par le film *Drunk* (épisode 3) permet de discuter de l'effet anxiogène de la pandémie, le travestissement mis en images par *Maus* (épisode 4) aborde la question de la censure émanant de la *cancel culture*, la version du déluge que donne E. E. Schmitt (épisode 5) explicite les caractéristiques d'une fiction par opposition à un récit véridique et le portrait de Barbie que brosse le film de Gr. Gerwig (épisode 6) permet de traiter des stéréotypes, notamment au sujet des femmes. Notons que deux de ces thématiques ont été inspirées par des remarques formulées par des élèves en cours d'année: lors d'un exposé, les élèves ont souligné le dénouement *gore* des tragédies de Sénèque (épisode 2) et au sujet d'héroïnes qui s'expriment dans certaines *Héroïdes* d'Ovide (épisode 6), plusieurs élèves ont noté leur discours plaintif et stéréotypé.

Dans les épisodes 2 à 6, l'œuvre contemporaine soutient les élèves dans leur lecture actualisante de l'œuvre antique en les aidant à y décoder une thématique qui les concerne et que l'on peut qualifier de question socialement

<sup>6</sup> On constatera qu'à l'occasion de ce changement, le scénario débouche sur une véritable tâche (Coste 2009; Puren 2009).

<sup>7</sup> Le texte latin au centre de l'épisode 1 était inconnu des élèves.

<sup>8</sup> Le choix de l'œuvre contemporaine de l'épisode 1 a suivi un critère formel – les battles consistent en un affrontement constitué de brefs échanges, comme le texte latin – et non thématique, sans lien avec le quotidien des élèves. Ce lien s'est néanmoins établi de façon fortuite: Martin Conod, qui a participé à l'expérience (cf *supra*, le tableau), intervenait le lendemain avec son groupe dans le festival Festi'neuch, fréquenté par la plupart des élèves.

vive. Par le mécanisme du détour, le texte latin contribue dès lors à nourrir leurs réflexions sur la thématique en question.

### 3.3. *Amorce*

Les amorces des épisodes 3, 4 et 6 convoquent en les projetant des images fixes et/ou mobiles, assorties pour l'épisode 6 d'une question, alors que celle de l'épisode 5 projette des questions sans images. À prime abord, ni les images, ni les questions ne semblent avoir de rapport avec le texte latin que les élèves ont lu durant l'année et qu'ils savent en lien avec cette dernière séquence de l'année. L'amorce de l'épisode 1, au contraire, énonce par oral et sous forme de question le lien que la séquence se propose de faire établir entre deux expressions artistiques, une antique et l'autre contemporaine. Quant à l'amorce de l'épisode 2, elle témoigne de l'évolution de cette étape du scénario didactique: tout en nommant l'œuvre antique, la projection de l'image mobile et la thématique qu'elle évoque (l'actualité sanglante des tragédies de Sénèque) ancrent le texte latin dans la réalité événementielle et provoquent l'émotion. En d'autres termes, au fil des expériences, l'émotion épistémique que convoque l'amorce de chaque épisode se mue de surprise (Audrin 2020; Audrin et al. 2020) en étonnement (Thievenaz 2016).

### 3.4 *Traces*

D'épisode en épisode, les traces recueillies à l'issue de chacun d'eux se sont considérablement enrichies, non seulement quantitativement – au questionnaire soumis aux élèves dès l'épisode 1 s'ajoutent dès l'épisode 2 les productions des élèves, puis, dès l'épisode 5, l'enregistrement audio de la séquence – mais aussi qualitativement. Alors que les questionnaires donnent un éclairage subjectif en ce qu'ils transmettent l'avis des élèves sur l'utilité qu'ils/elles confèrent à la maîtrise de la lecture sensible et de quelques outils d'expression écrite comme sur les émotions ressenties, les productions des élèves permettent un éclairage plus objectif: elles montrent comment les élèves appliquent les connaissances et savoir-faire acquis et donnent par là des indices sur le plaisir qu'ils/elles peuvent ressentir dans leur maîtrise.

De plus, les traces permettent d'établir la pertinence de l'écriture créative, introduite à partir de l'épisode 4 en clôture de séquence, pour répondre à la question de recherche générale, qui demande si un scénario didactique menant les élèves à convoquer, dans la lecture d'un texte latin, la dimension imaginative-affective de l'acte de lire en plus des dimensions physiologique et intellectuelle-rationnelle leur permet d'intégrer ledit texte dans leur réalité, au niveau tant de l'expression que des réflexions, et donc de se l'approprier.

En effet, d'une part l'analyse des réponses aux questionnaires, des enregistrements et des productions montre de façon encourageante que les élèves sont capables d'observer par le biais d'activités de réception orale et écrite les moyens linguistiques convoqués par des poètes latins, d'en examiner

la permanence – ou non – dans des œuvres modernes et de les appliquer eux/elles-mêmes en les transposant à un texte qu'ils/elles produisent en français (Kramsch 2015).

D'autre part les émotions épistémiques activantes qui transparaissent ou sont évoquées dans les enregistrements et les réponses aux questionnaires telles que l'intérêt et l'enthousiasme (Audrin 2020; Audrin et al. 2020) témoignent également de l'appropriation par les élèves des savoirs et savoir-faire visés.

#### 4. En guise de conclusion

En quoi les modifications identifiées et analysées ci-dessus sont-elles révélatrices de la dimension de dialogue et de dynamique qui est le propre de la recherche collaborative et en quoi ces caractéristiques en font-elles une pratique pertinente pour la recherche en terrain scolaire?

Parmi les premières modifications du scénario évoquées ci-dessus, plus précisément dès l'épisode 2, figure le choix, à plus d'un titre très adéquat, d'un extrait de la lecture annuelle pour le texte latin au centre de la séquence. Ce changement par rapport à l'épisode 1 a été suggéré par la FEC à la FC; il témoigne d'une part de la pertinence des savoirs pratiques détenus par les praticiens et qui se manifestent dans leur agir (Guignon & Morrissette 2006); d'autre part, il est révélateur du dialogue au sein du binôme en vertu duquel ce savoir venu du terrain est accueilli à sa juste valeur et intégré dans le scénario.

Ce dialogue et la posture ouverte et curieuse qu'il induit permettent aux deux chercheuses d'étoffer leurs répertoires par de nouveaux savoirs et savoir-faire qu'elles mettent en œuvre lors des épisodes suivants. Ainsi, la FEC a enrichi sa boîte à outils de savoir-faire en y intégrant notamment celui de la lecture oralisée. Alors qu'elle était novice dans cette pratique en 2019 et plutôt sceptique sur sa pertinence en raison de sa formation universitaire et traditionnelle, les résultats du premier épisode l'ont convaincue et elle s'est approprié cet outil. Grâce au contact rapproché avec le terrain que lui procurent les interventions en fin de chaque année, la FC est devenue davantage attentive aux émotions académiques et épistémiques activantes ou désactivantes (Audrin 2020; Audrin et al. 2020) liées au sujet traité. Il en résulte que les thématiques abordées à travers les œuvres antiques et modernes, choisies par la FEC et la FC, parfois sur l'impulsion de remarques d'élèves (cf. *supra* et *infra*), sont toujours davantage liées au quotidien des élèves et circonscrites: alors que la thématique de l'épisode 1, les *battles*, est vague et n'a pas de lien immédiat avec les élèves, celle de la stéréotypie, à l'épisode 6, est plus que familière aux élèves, relevant d'une question socialement vive. C'est en vertu de la même charge émotive que la FEC et la FC varient la nature artistique de l'œuvre contemporaine et convoquent des genres proches des élèves – le roman graphique avec l'épisode 4, des images fixes et mobiles dans les épisodes 2, 3, 4, 5 et 6.



La partie 3.2 a évoqué, à propos du choix de l'œuvre contemporaine, l'attention portée par la FEC et la FC aux remarques faites par des élèves, également révélatrice de leur ouverture au dialogue avec les élèves. En tenant compte de leurs remarques, la FEC et la FC attribuent aux élèves un rôle dans la construction de l'épisode, si bien qu'ils/elles en deviennent momentanément des co-construteurs/co-construtrices. Ce rôle se confirme lorsque les élèves sont en 2<sup>ème</sup> année de maturité et qu'ils participent pour la seconde fois au projet, endossant cette fois-ci le costume d'expert-e par rapport à leurs camarades. Leur engagement s'exprime alors non seulement dans leurs réponses aux questionnaires, où ils/elles soulignent le plaisir qu'ils ont éprouvé à participer à un second épisode<sup>9</sup>, mais aussi dans leurs interventions, documentées dans les enregistrements.

On peut donc constater qu'au fil des épisodes s'est constituée une recherche collaborative au sens plein du terme: non seulement, la FEC et la FC planifient ensemble la séquence, préparent ensemble les divers documents-suppôts, sont toutes les deux présentes en classe le jour J et interviennent soit à tour de rôle, soit ensemble, analysent ensemble les données et coécrivent cet article, tout en apportant chacune son expertise. Mais en plus, les élèves interviennent toujours davantage à divers points du scénario qu'ils/elles se mettent, de fait, à co-construire.

Grâce à cette ouverture au dialogue et aux autres partenaires qui caractérise la recherche collaborative, celle-ci est à même de s'adapter au plus près aux changements quels qu'ils soient; elle convient donc parfaitement à la recherche sur le terrain scolaire (Sato et al. 2021), exposé continuellement aux modifications induites par le grand nombre d'acteurs différents qui s'y côtoient.

Par conséquent, et dans la suite du mot conclusif confié à Aristote – "Ce que nous devons apprendre à faire, nous l'apprenons en le faisant"<sup>10</sup> –, le générique de fin devrait comporter, à côté du nom de chaque élève, en plus de la désignation de "rôle: acteurs/actrices", celle de "coproducteurs/coproductrices", tout comme cette désignation jouxte celles de "formatrice-enseignante-chercheuse" et "formatrice-chercheuse" à côté des noms des deux cosignataires.

## REFERENCES

Armand, A. (1997). *Didactique des langues anciennes*. Paris: Bertrand-Lacoste.

Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante: une perspective historique, *Recherches en éducation*, 41. <https://doi.org/10.4000/ree.541>

<sup>9</sup> S'ils/elles sont en 1<sup>ère</sup> année de maturité, ils/elles disent se réjouir de l'épisode de l'année suivante.

<sup>10</sup> ἄ γὰρ δεῖ μαθόντας ποιεῖν, ταῦτα ποιοῦντες μανθάνομεν, *Éthique à Nicomaque*, Livre II, Chapitre 1.

- Audrin, C., Vuichard, A. & Capron Puozzo, I. (2020). Émotions épistémiques et créativité dans la formation enseignant: un duo gagnant?, *Recherches en éducation*, 41. <https://doi.org/10.4000/ree.575>
- Augé, D. (2013). *Refonder l'enseignement des langues anciennes: le défi de la lecture*. Grenoble: Ellug.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Capt, V. & Kolde, A.-M. (2021) (éds). Formes de la circulation entre recherches didactiques et pratiques enseignantes de la littérature. *Transpositio*, 3. <https://www.transpositio.org/categories/view/n-3-formes-de-la-circulation-entre-recherches-didactiques-et-pratiques-enseignantes-de-la-litterature>
- Capt, V. & Kolde, A.-M. (2021b). Introduction: quelles circulations entre recherches didactiques et pratiques enseignantes en littérature? *Transpositio*, 3, 1. <https://www.transpositio.org/articles/view/introduction-n-3-queelles-circulations-entre-recherches-didactiques-et-pratiques-enseignantes-en-litterature>
- Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires?* Paris: Éditions Amsterdam.
- Citton, Y. (2011). À travers la fiction: forces de l'image, de l'exemple et de la merveille. *Vacarme*, 54, 16-19.
- Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le monde*, 45, 15-24.
- Coste, D., Moore D., & Zarate G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle: vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2015<sup>3</sup>). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles: De Boeck.
- Fivaz, L. (2023). *L'agir littéraire dans la perspective actionnelle en classe d'allemand langue étrangère dans les gymnases vaudois*. Berne: Peter Lang.
- Florey, S. & Bemporad, Ch. (2020a) (éds). La circulation des savoirs entre recherches et pratiques enseignantes. *Transpositio*, 2. <https://www.transpositio.org/categories/view/n-2-la-circulation-des-savoirs-entre-recherches-et-pratiques-enseignantes>
- Florey, S. & Bemporad, Ch. (2020b). Introduction: La circulation des savoirs entre recherches et pratiques enseignantes. *Transpositio*, 2. <https://www.transpositio.org/categories/view/n-2-la-circulation-des-savoirs-entre-recherches-et-pratiques-enseignantes>
- Gaonac'h, D. (2000). La lecture en langue étrangère: un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 13, 5-14.
- Gruca, I. (2007), "Le texte littéraire en classe de langue: un parcours méthodologique pour la compréhension", *Études de lettres* [en ligne], 4, 2007. <http://journals.openedition.org/edl/5835>. <https://doi.org/10.4000/edl.5835>
- Guignon, S. & Morrisette, J. (2006). Quand les acteurs mettent en mots leur expérience. *Recherches qualitatives*, 26(2), 19-38.
- Ko, M. (2000). *Enseigner les langues anciennes*. Paris: Hachette.
- Kolde, A. (2024) "Le latin à l'école suisse", *Vita Latina* [En ligne], 204|2024, mis en ligne le 01 février 2024, consulté le 19 février 2024. <http://journals.openedition.org/vita/385>
- Kolde, A. & Fidanza, C. (2020). Rap et 'Bucoliques' de Virgile, *Transpositio*, 2., *La circulation des savoirs: entre rechercher et pratique*. <http://transpositio.org/articles/view/rap-et-bucoliques-de-virgile>
- Kolde, A. & Fidanza, C. (2021). Comment (res)sentir un texte latin? Le *gore* dans les tragédies de Sénèque. In N. Brillant Rannou, M. Sauvaire & Fr. Le Goff (éds), *Actes des 20es Rencontres des Chercheurs et Chercheuses en Didactique de la Littérature*, en ligne. <https://20rccdl.sciencesconf.org/376365/document>
- Kolde, A. & Fidanza-Jacobi, C. (2022). De Phèdre à Queneau, entre écriture de la réception et écriture de la variation. *Revue de pédagogie des langues anciennes*, 1, 129-143.
- Kolde, A. & Fidanza, C. (2023). De Phèdre à Maus – comment évaluer un savoir littéraire acquis par des textes latins?, *D&D, Didactiques et Disciplines* 1, (2), 164-175.

- Kolde, A. & Fidanza, C. (2025a). Une tempête prétexte: du texte poétique antique à une écriture de la réception intertextuelle? *forumlecture.ch: littératie dans la recherche et la pratique / leseforum / forumlettura*, en ligne. <https://doi.org/10.58098/lffl/2025/1/870>
- Kolde, A. & Fidanza, C. (2025b). Vous reprendrez bien un peu de poésie latine? *Recherches. Littératures*, 82.
- Kolde, A. & Fidanza, C. (à paraître). La tempête en images (Virgile, *Énéide* 1, 81-91 et 102-123). *Revue de pédagogie des langues anciennes*, 3.
- Kramsch, C. (2015). Applied linguistics: a theory of the practice. *Applied linguistics*, 36(4), 454-465.
- Le Goff, Fr. & Larrivé, V. (2018). *Le temps de l'écriture: Écritures de la variation, écritures de la réception*. Grenoble: UGA Éditions.
- Puren, C. (2009). Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues –cultures étrangères, *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, Le Français dans le monde*, 45, 154-167.
- Sato, M., Loewen, S. & Pastushenkov, D. (2021). Who is my research for? Researcher perceptions of the research-practice relationship. *Applied Linguistics*, 43(4), 625-652.
- Spaëth, V. (2014). La question de l'Autre en didactique des langues. *Glottopol: Revue de sociolinguistique en ligne*, 23, 160-171.
- Thievenaz, J. (2016). L'étonnement, ressource pour l'apprentissage au travail et en formation. *Travail et apprentissage* 1, 17, 81-102.