

REVUE DU LABORATOIRE

Humanitas

Numéro 1 – 2024-2025
Lycée Albert-Châtelet, Douai





SOMMAIRE

- **Édito**

Séléna HÉBERT, IA-IPR de lettres, CARDIE – Académie de Lille

p. 2

- **Le mot des coordinateurs et remerciements**

p. 3

LETTRES ANCIENNES

- **Conférences**

- Autour du thème des ENS « Amour et amitié »**

« Achille et Patrocle : un mythe de l'amour ou de l'amitié ? » p. 5

Cyril GENDRY, professeur en CPGE (lycée Marcelin-Berthelot, Saint-Maur-des-Fossés)

« Amour et amitié sous contrainte. Manipuler les sentiments grâce aux pratiques magiques antiques » p. 11

Charles DELATTRE, professeur de langue et de littérature grecques (Université de Lille)

- Civilisation latine**

« Horace et le destin de Rome : de la République à l'Empire à travers l'œil d'un témoin privilégié » p. 17

Robin GLINATSIS, professeur en CPGE (lycée Albert-Châtelet, Douai)

- **Activités pédagogiques : ateliers de grec et de latin vivants**

p. 25

Grec : un exemple de mise en œuvre à partir d'un texte de Lucien p. 26

Fanny MARÉCHAL (univ. Lille) et Caroline HERRENGT (lycée Albert-Châtelet, Douai)

Latin : trois exemples de mise en œuvre à partir d'un texte d'Aulu-Gelle p. 28

Séverine CLÉMENT-TARANTINO, Peggy LECAUDÉ (univ. Lille) et Franck BAETENS, Robin GLINATSIS, Johan MILAN-HEUDE (CPGE, lycée Albert-Châtelet, Douai)

- **Perspectives croisées : apprendre à comprendre un texte en langue vivante étrangère (LVE) et en langues et cultures de l'Antiquité** p. 35

Alexandra GUEZ, IA-IPR de LVE espagnol, et Séléna HÉBERT, IA-IPR de lettres

HUMANITÉS, LITTÉRATURE, PHILOSOPHIE

Atelier-conférence : « Le smartphone, une invention comme les autres ? » p. 44

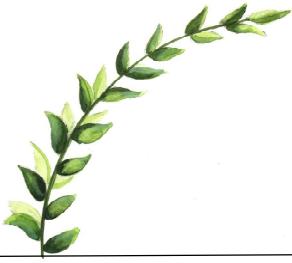
Audrey VOISIN, professeur de lettres modernes en CPGE et en spécialité HLP (lycées Alfred-Kastler, Denain et Albert-Châtelet, Douai)

VIE DU LABORATOIRE

En quête d'un logo : concours lycéen

p. 50





ÉDITO

Le premier numéro de la revue *Humanitas* rend compte de travaux menés au sein du laboratoire du même nom. Ce laboratoire est un lieu de développement professionnel pour les enseignants de différentes disciplines (lettres classiques, lettres modernes, philosophie, histoire-géographie, langues vivantes) qui se sont fixé comme objectif d'enrichir leurs connaissances sur la thématique des langages en croisant des approches variées.

Associés à la cordée de la réussite « *Mare nostrum* », les travaux du laboratoire sont l'occasion pour de nombreux enseignants du Douaisis et d'au-delà d'expérimenter dans le cadre des liaisons collège-lycée et lycée-CPGE des pratiques didactiques nouvelles et d'enrichir leurs connaissances sur des notions choisies en raison de leurs liens avec les programmes scolaires.

Plusieurs communications interrogent les concepts d'*amitié* et d'*amour* – noms qui ne recouvrent pas les mêmes réalités selon les cultures et les périodes – abordés au prisme de la littérature et de l'art. Il est aussi l'occasion de mettre en perspective la notion de *mos maiorum* dont l'œuvre d'Horace permet de comprendre les enjeux politiques et littéraires qui lui sont associés.

Les ateliers autour du grec et du latin vivants ont permis d'abord de poser un cadre didactique entre enseignants, qui a ensuite été éprouvé auprès des collégiens, lycéens et étudiants lors d'une action de la cordée « *Mare nostrum* ». Le langage est ainsi abordé sous l'angle de la compréhension d'un message oral et d'un texte écrit, mais aussi de la production d'un message, chose plus rare en cours de Langues et Cultures de l'Antiquité (LCA), ainsi enseignées comme une langue vivante à des moments stratégiques du cours.

Dans le cadre de l'entrée « les pouvoirs de la parole » du programme de la spécialité Humanités, Littérature et Philosophie (HLP), le *smartphone* a été questionné dans ses usages grâce à une journée sans portable, propice à une telle réflexion qui concerne tous les établissements scolaires avec la généralisation du dispositif « portable en pause » (circulaire du 10 juillet 2025). Argumentation et rhétorique se mêlent dans cette autre approche du langage.

La diversité des travaux menés témoigne de leur richesse et de l'engagement de tous les acteurs du laboratoire et enseignants-chercheurs : qu'ils en soient ici chaleureusement remerciés.



Séléna HÉBERT,
IA-IPR de lettres,
CARDIE –
Académie de Lille



LE MOT DES COORDINATEURS

Chères et chers collègues,

C'est avec fierté et une joie immense que nous vous présentons la première édition de la revue *Humanitas*. Né il y a trois ans et porté par la volonté collective de faire rayonner les humanités, le laboratoire est fondé sur un principe essentiel : celui de l'échange. Échange des savoirs, des pratiques professionnelles mais aussi échange des perspectives et des doutes. En un mot, un échange humain.

Plus que jamais nous avons besoin, nous enseignants, de souder notre collectivité autour de travaux et réflexions qui redynamisent sa colonne vertébrale. Plus que jamais nos élèves, nos étudiants ont besoin d'accéder au sens dans un monde toujours plus incertain et toujours moins lisible. Dans nos configurations modernes, enseigner les humanités est fondamental et salutaire. Rempart antique contre la barbarie, les humanités s'imposent encore pour préserver l'homme de ceux qui voudraient lui faire oublier sa dignité.

Je remercie avec la plus grande chaleur tous ceux qui, par leur présence, leur intérêt ou leurs travaux, contribuent à faire vivre ce laboratoire.

Audrey Voisin, professeure de lettres HLP et CPGE, lycée Albert-Châtelet, Douai

Chères et chers collègues,

C'est à vous, c'est à nous que s'offrent les pages du premier numéro de la revue *Humanitas*, fruits des activités du laboratoire du même nom. Vous y trouverez des analyses, des pistes de réflexion, des objets d'étude, des propositions pédagogiques dont vous êtes invités à vous emparer ; c'est toute la vocation de cette publication, et sans vous, elle n'aurait pas lieu d'être. Que vous enseigniez les lettres, anciennes ou modernes, l'histoire et la géographie, la philosophie ou encore les langues vivantes, vous pourrez, en arpantant ces pages, tomber sur une référence, culturelle ou bibliographique, une suggestion didactique, un élément interprétatif susceptible de nourrir vos réflexions et vos pratiques d'enseignement. Voilà ce que, très modestement, j'appelle de mes vœux. Sentez-vous libres, chères et chers collègues, d'exploiter ce matériau à votre guise, pour vos élèves et pour vous-mêmes, tant il est vrai que liberté et humanités font bon ménage.

Je tiens à remercier sincèrement les contributrices et les contributeurs de ce numéro – puisse-t-il être le premier d'une longue série ! –, ainsi que celles et ceux qui, au sein de l'inspection des lettres et de la direction du lycée Châtelet de Douai, ont permis la mise en œuvre du laboratoire *Humanitas*. J'adresse enfin des remerciements spéciaux à Audrey Voisin et à Johan Milan-Heude, amis précieux et piliers du laboratoire.

Robin Glinatsis, professeur de lettres classiques en CPGE, lycée Albert-Châtelet, Douai



REMERCIEMENTS

M. Renaud FERREIRA-DE-OLIVEIRA, Inspecteur Général et doyen des lettres,
M. Gilles HOGREL, proviseur de la cité scolaire Albert-Châtelet, Douai,
Mme Sélena HÉBERT, CARDIE et IA-IPR de lettres, Académie de Lille,
M. Stéphane DELEFOSSE, Principal, collège Gayant, Douai,
M. Gaëtan CHAPITEAU-DUPOUY, proviseur-adjoint en charge des CPGE lycée Albert-Châtelet,
M. Johan MILAN-HEUDE, professeur de lettres classiques en CPGE lycée Albert-Châtelet,
Mme Monique MESSAOUDÈNE, professeur documentaliste lycée Albert-Châtelet,
M. Benoît BOUCAUT, responsable maintenance technique lycée Albert-Châtelet,
Les contributrices et contributeurs du présent numéro :

Franck BAETENS (CPGE, lycée Albert-Châtelet, Douai), Séverine CLÉMENT-TARANTINO (université de Lille), Charles DELATTRE (université de Lille), Cyril GENDRY (CPGE, lycée Marcelin-Berthelot, Saint-Maur des Fossés), Alexandra GUEZ (IA-IPR d'espagnol), Caroline HERRENGT (lycée Albert-Châtelet, Douai), Peggy LECAUDÉ (université de Lille) et Fanny MARÉCHAL (université de Lille).

LETTRÉS ANCIENNES

■ Conférences

« AMOUR ET AMITIÉ »

Amour et amitié constitue le thème de culture antique pour les étudiant.e.s d'hypokhâgne en 2025 et de khâgne en 2026.

Par ailleurs, ce thème fécond peut être exploité pour toutes les classes d'enseignement du latin et du grec, mais aussi dans la perspective de l'étude de l'expression des sentiments au collège et au lycée.

Nous vous proposons ici deux travaux sur ce thème.

❖ « Achille et Patrocle : un mythe de l'amour ou de l'amitié ? »

Cyril GENDRY,
professeur en CPGE (lycée Marcelin-Berthelot, Saint-Maur-des-Fossés).

Depuis l'Antiquité, la question de la nature de la relation entre Achille et Patrocle intrigue philosophes, écrivains et historiens. Certains y voient une amitié exemplaire entre guerriers, tandis que d'autres interprètent leur relation comme une forme d'amour passionné. Cette ambiguïté découle en grande partie du texte homérique lui-même, qui ne qualifie pas précisément leur relation tout en en faisant le centre de son intrigue.

Les fondements d'un mythe : l'*Iliade*

Homère décrit Achille et Patrocle comme des *hetaïroi* (compagnons d'armes) et des *philoï* (amis chers). La mort de Patrocle constitue un tournant décisif de l'épopée, déclenchant la vengeance d'Achille. Les gestes de deuil du héros, notamment son refus de manger et son attachement au corps de son compagnon, suggèrent une relation d'une intensité singulière, sans que son caractère amoureux soit explicitement formulé. Pourtant, des analogies entre leur vie près des murailles de Troie et la vie d'un couple hétérosexuel sont visibles.

Réceptions antiques

Dès le V^e siècle avant notre ère, Eschyle, dans *Les Myrmidons*, représente leur relation comme une liaison pédérastique, conforme aux normes athénienes. Platon, dans *Le Banquet*, consacre cette lecture en insérant Achille et Patrocle dans une réflexion sur l'éros au point qu'Eschine puisse les prendre comme modèles au tribunal. À l'inverse, Xénophon et Aristote insistent sur une interprétation fondée sur la *philia* (amitié), ce qui amènera à une tradition rhétorique de listes d'amis célèbres dans lesquelles les deux héros sont insérés.

Évolutions médiévales et modernes

Au Moyen Âge, des réécritures comme *Le Roman de Troie* de Benoît de Sainte-Maure suggèrent une relation condamnée par la morale chrétienne, œuvre dont s'inspire Shakespeare. La Renaissance marque néanmoins un retour à une vision héroïque et exemplaire de leur amitié, renforcée par *Les Essais* de Montaigne. Toutefois, l'ambiguïté demeure, notamment dans les cercles humanistes ayant lu Platon.

Interprétations contemporaines

Avec l'émergence du concept moderne d'homosexualité à la fin du XIX^e siècle comme le théorise Foucault, Achille et Patrocle deviennent un modèle de relation homosexuelle pour des auteurs comme John Symonds, Edward Carpenter et André Gide. Au XXI^e siècle, des œuvres

comme *Le Chant d'Achille* de Madeline Miller racontent ainsi l'histoire des deux héros à travers ce prisme.

Conclusion

L'analyse de la relation entre Achille et Patrocle révèle une constante : ils incarnent une relation masculine idéale, dont l'interprétation varie selon les cadres culturels. L'amitié et l'amour, en tant que catégories sociales et affectives, sont historiquement construites, et Achille et Patrocle en sont les miroirs changeants. Leur mythe témoigne ainsi des évolutions de la perception des relations entre hommes et de la masculinité à travers les âges.

➤ Supports documentaires

Vous trouverez ici les différents supports proposés par M. Gendry et exploitables auprès des élèves et des étudiant.e.s dans la construction pédagogique de vos séquences.

Exemple 1 : Eschyle, *Les Myrmidons*, fragments. (Entre 490 et 460 avant notre ère)

σέβας δὲ μηρῶν ἀγνὸν οὐκ ἐπηιδέσω,
ῳ δυσχάριστε τῶν πυκνῶν φιλημάτων’

Mais tu n’as pas respecté la majesté sacrée de mes cuisses,
Ingrat que tu es de mes nombreux baisers

Exemple 2 : Platon, *Le Banquet*, [180a-180b], trad. Paul Vicaire et Léon Robin (vers 380 avant notre ère)

Αἰσχύλος δὲ φλυαρεῖ, φάσκων
Ἀχιλλέα Πατρόκλου ἐράν, δος ἦν
καλλίων οὐ μόνον Πατρόκλου ἀλλ’
ἄρα καὶ τῶν ἡρώων ἀπάντων, καὶ
ἔτι ἀγένειος, ἐπειτα νεώτερος πολύ,
ὅς φησιν Ὁμηρος. Ἄλλα γὰρ τῷ
ὄντι μάλιστα μὲν ταύτην τὴν ἀρετὴν
οἱ θεοὶ τιμῶσιν τὴν περὶ τὸν ἔρωτα,
μᾶλλον μέντοι θαυμάζουσιν καὶ
ἄγανται καὶ εὖ ποιοῦσιν, ὅταν δὲ
ἔρωμενος τὸν ἐραστὴν ἀγαπᾷ, ἦ
ὅταν ὁ ἐραστὴς τὰ
παιδικά θειότερον γὰρ ἐραστῆς
παιδικῶν, ἔνθεος γάρ ἐστι · διὰ
ταῦτα καὶ τὸν Ἀχιλλέα τῆς
Ἀλκήστιδος μᾶλλον ἐτίμησαν, εἰς
μακάρων νήσους ἀποπέμψαντες.

« Eschyle n'est pas sérieux quand il prétend qu'Achille était l'amant (*ἐρῆτα*) de Patrocle : Achille était plus beau non seulement que Patrocle, mais aussi que tous les héros ensemble ; il n'avait pas encore de barbe au menton ; il était bien plus jeune par conséquent que Patrocle, comme le dit Homère. En fait si les dieux honorent particulièrement cette sorte de vaillance qui se met au service de l'amour (*περὶ τὸν ἔρωτα*), ils admirent, ils estiment, ils récompensent encore plus la tendresse du bien-aimé (*οὐ ἐρώμενος*) pour l'amant (*τὸν ἐραστὴν*), que celle de l'amant (*οὐ ἐραστὴς*) pour ses amours (*τὰ παιδικά*) : l'amant est en effet plus proche du dieu que l'aimé puisqu'un dieu le possède. Voilà pourquoi les dieux ont honoré Achille plus qu'Alceste, en l'envoyant aux îles des Bienheureux. »

Exemple 3 : Eschine, *Contre Timarque*, [142], trad. Victor Martin (vers 345 avant notre ère)

Λέξω δὲ πρῶτον μὲν περὶ Ὄμηρου, ὃν ἐν τοῖς πρεσβυτάτοις καὶ σοφωτάτοις τῶν ποιητῶν εἶναι τάττομεν. Ἐκεῖνος γὰρ πολλαχοῦ μεμνημένος περὶ Πατρόκλου καὶ Ἀχιλλέως, τὸν μὲν ἔρωτα καὶ τὴν ἐπωνυμίαν αὐτῶν τῆς φιλίας ἀποκρύπτεται, ἡγούμενος τὰς τῆς εὐνοίας ὑπερβολὰς καταφανεῖς εἶναι τοῖς πεπαιδευμένοις τῶν ἀκροατῶν.

« Je commencerai par Homère, que nous comptons entre les plus anciens et les plus sages des poètes. Homère, qui parle en maints endroits de Patrocle et d'Achille, tait cependant l'amour qui les lie et ne nomme pas leur amitié par son nom, pensant que leur attachement extraordinaire devait se révéler de lui-même à des auditeurs cultivés. »

Exemple 4 : Xénophon, *Le Banquet*, trad. François Ollier (vers 370 avant notre ère)

Ἄλλὰ μήν, ὁ Νικήρατε, καὶ Ἀχιλλεὺς Ὄμήρῳ πεποίηται οὐχ ὡς παιδικοῖς Πατρόκλῳ ἀλλ’ ὡς ἔταιρῳ ἀποθανόντι ἐκπρεπέστατα τιμωρῆσαι. Καὶ Ὁρέστης δὲ καὶ Πυλάδης καὶ Θησεὺς καὶ Πειρίθους καὶ ἄλλοι δὲ πολλοὶ τῶν ἡμιθέων οἱ ἄριστοι ὑμνοῦνται οὐ διὰ τὸ συγκαθεύδειν ἀλλὰ διὰ τὸ ἄγασθαι ἀλλήλους τὰ μέγιστα καὶ κάλλιστα κοινῇ διαπεπράχθαι.

Exemple 5 : Aristote, *Éthique à Nicomaque*, 1171a, 13-18, trad. Joseph Hardy

Καὶ τὸ σφόδρα δὴ πρὸς ὀλίγους. Οὕτω δ’ ἔχειν ἔοικε καὶ ἐπὶ τῶν πραγμάτων· οὐ γίνονται γὰρ φίλοι πολλοὶ κατὰ τὴν ἔταιρικὴν φιλίαν, αἱ δ’ ὑμνούμεναι ἐν δυσὶ λέγονται. Οἱ δὲ πολύφιλοι καὶ πᾶσιν οἰκείως ἐντυγχάνοντες οὐδενὶ δοκοῦσιν εἶναι φίλοι, πλὴν πολιτικῶς.

« Ajoutons, Nikératos, que dans le poème d'Homère, ce n'est pas son mignon (παιδικοῖς), mais son compagnon d'armes (έταιρῷ) qu'Achille venge d'éclatante façon après la mort de Patrocle. Oreste et Pylade, Thésée et Pirithoüs, et beaucoup d'autres demi-dieux du plus grand mérite, sont célébrés non pas parce qu'ils partageaient la même couche (τὸ συγκαθεύδειν), mais parce qu'ils étaient stimulés par leur admiration mutuelle, et avaient accompli (διαπεπράχθαι) ensemble les plus grands et les plus beaux exploits. »

« Dès lors l'amitié, quand elle est profonde, s'adresse au petit nombre. C'est d'ailleurs, semble-t-il, ce qu'on peut voir aussi dans les faits. Car l'amitié ne réunit pas beaucoup de monde quand elle s'observe entre compagnons, et celles qu'on célèbre dans les hymnes impliquent deux personnes. Quant à ceux qui ont beaucoup d'amis et se rencontrent dans l'intimité de tous, ils passent pour n'avoir l'amitié de personne (sauf à considérer celle que partagent des concitoyens). »

Exemple 6 : Hygin, *Fables*, trad. Jean-Yves Boriaud (vers -20 avant notre ère)

CCLVII. QVI INTER SE AMICITIA
IVNCTISSIMI FVERVNT
Pylades Strophii filius cum Oreste
Agamemnonis filio. Pirithous Ixionis filius
cum Theseo Aegei filio. Achilles Pelei filius
cum Patroclo Menoetii filio. Diomedes Tydei
filius cum Sthenelo Capanei filio. Peleus
Aeaci filius cum Phoenice Amyntoris filio.
Hercules Iouis filius cum Philocteta Poeantis
filio. Harmodius et Aristogiton more fraterno.
[...] Nisus cum Euryalo suo, pro quo et
mortuus est.

« CCLVII. Ceux qui furent particulièrement liés d'amitié.
Pylade fils de Strophius et Oreste fils d'Agamemnon. Pirithous fils d'Ixion et Thésée fils d'Égée, Achille fils de Pélée et Patrocle fils de Ménoétius. Diomède fils de Tydée et Sthénélus fils de Capanée. Pélée fils d'Éaque et Phoenix fils d'Amyntor. Hercule fils de Jupiter et Philoctète fils de Poeas. Harmodius et Aristogiton, comme deux frères. [...] Nisus et son cher Euryale, pour qui il mourut. »

Exemple 7 : Benoît de Sainte-Maure, *Le Roman de Troie*, trad. E. Baumgartner (vers 1170)

L'ire grant que vostre cuers a
Porreiz vengier e les mesfes
Que tant dites que vos ai fez,
E la dolor del cumpaignon
Dont j'ai fet la deseuvreison,
Que tante nuit avez sentu
Entre vos braz tot nu a nu.
Icist jués est vils e hontos,
Dont li plusor sunt haïnos

« Vous pourrez ainsi assouvir votre colère et venger tous les torts que, selon vous, je vous ai faits. Vous pourrez vous venger de la douleur que je vous ai causée en vous séparant de ce compagnon que, si souvent, vous avez tenu nu à nu entre vos bras. Pratique vile et infamante, qui attise contre leurs auteurs la colère des dieux qui, dans leur toute-puissance, en prennent vengeance. »

As deus, quin prenent la venjance
Par la lor devine poissance

Exemple 8 : Montaigne, *Les Essais*, version modernisée par Michaud (1592)

Cette autre licence Grecque est justement abhorrée par nos mœurs. Laquelle pourtant, pour avoir, selon leur usage, une si nécessaire disparité d'aages, et difference d'offices entre les amants, ne respondeoit non plus assez à la parfaicte union et convenance qu'icy nous demandons. [...] Quand cette poursuite arrivoit à l'effect en sa saison [...] lors naissoit en l'aymé le desir d'une conception spirituelle par l'entremise d'une spirituelle beauté. Cette cy estoit icy principale : la corporelle, accidentale et seconde : tout le rebours de l'amant. À cette cause preferent ils l'aymé : et verifient que les dieux aussi le preferent : et tansent grandement le poëte Aischylus d'avoir, en l'amour d'Achilles et de Patroclus, donné la part de l'amant à Achilles qui estoit en la premiere et imberbe verdeur de son adolescence, et le plus beau des Grecs.

Cet autre genre de débauche contre nature qui était admis chez les Grecs, mais que nos mœurs réprouvent avec juste raison, nécessitant chez ceux qui s'y livraient une certaine différence d'âge et des rôles différents, ne répondait pas davantage par cela même à l'entente parfaite et à la conformité de sentiments que réclame l'amitié [...] C'était là pour ces philosophes le point capital de ces liaisons, que sous l'influence de cette beauté spirituelle qu'il constatait chez son amant, naquît en l'aimé le désir de participer à cette supériorité intellectuelle et morale, sans tenir compte chez son conjoint de la beauté du corps, chose en lui accidentelle et toute secondaire ; chez l'amant, c'était tout le contraire qui se produisait, et c'est pourquoi ces philosophes donnaient la préférence au rôle de l'aimé et s'évertuaient à prouver que les dieux pensaient de même. C'est cette façon de voir qui leur faisait faire si grand reproche au poète Eschyle d'avoir, dans les amours d'Achille et de Patrocle, interverti les rôles, en donnant celui d'amant à Achille qui, imberbe et dans la première floraison de la jeunesse, était le plus beau des Grecs.

Exemple 9 : George Sand, *Histoire de ma vie*, 1855

Dès ma jeunesse, dès mon enfance, j'avais eu le rêve de l'amitié idéale, et je m'enthousiasmais pour ces grands exemples de l'antiquité, où je n'entendais pas malice. Il me fallut, dans la suite, apprendre qu'elle était accompagnée de cette déviation insensée ou maladive dont Cicéron disait : *quis est enim iste amor amicitiae* ? Cela me causa une sorte de frayeur, comme tout ce qui porte le caractère de l'égarement et de la dépravation. J'avais vu des héros si purs, et il me fallait les concevoir si dépravés ou si sauvages ! Aussi fus-je saisie de dégoût jusqu'à la tristesse quand, à l'âge où l'on peut tout lire, je compris toute l'histoire d'Achille et de Patrocle, d'Harmodius et d'Aristogiton. Ce fut justement le chapitre de Montaigne sur l'amitié qui m'apporta cette désillusion, et dès lors ce même chapitre si chaste et si ardent, cette expression mâle et sainte d'un sentiment élevé jusqu'à la vertu, devint une sorte de loi sacrée applicable à une aspiration de mon âme.

Exemple 10 : André Gide, *Corydon*, citation de Symonds (1924)

« L'Iliade a pour unique sujet la passion d'Achille... son amour pour Patrocle. Et c'est ce que l'un des plus grands poètes et des plus profonds critiques du monde moderne – ce que Dante a fort bien compris, lorsque, dans son Enfer, il écrit, avec une concision caractéristique : *Achille*
Che per amor al fine combatteo.

Ce vers chargé de sens nous fait entrer profondément dans l'Iliade. La colère d'Achille contre Agamemnon, qui d'abord le fait se retirer du combat, l'amour d'Achille pour Patrocle, surpassant l'amour de la femme, qui, nonobstant sa colère, le ramène enfin sur le champ de bataille, voici les deux pôles sur lesquels l'Iliade est axée. » J. A. Symonds, *The Greek Poets*.

Exemple 11 : Madeline Miller, *Le Chant d'Achille*, trad. Christine Auché (2012)

« Dans ses yeux, je lus la peur, d'être violée, ou pire encore.
C'était insupportable. Comprenant qu'une seule chose pourrait la détromper, je m'approchai d'Achille et l'agrippai par le col de sa tunique pour l'embrasser. Lorsque je le lâchai, elle nous fixa sans pouvoir s'arrêter.

D'un geste, je désignai ses liens, puis le couteau.

“D'accord ?”

Elle eut un petit moment d'hésitation avant de me tendre ses mains. »

Exemple 12 : Christopher Marlowe, *Edward the Second*, trad. Jean-Michel Déprats (1594)

Mortimer senior:

Nephew, I must to Scotland; thou stay'st here.
Leave now to oppose thyself against the king.
Thou seest by nature he is mild and calm,
And seeing his mind so dotes on Gaveston,
Let him without controlment have his will.
The mightiest kings have had their minions:
Great Alexander loved Hephestion,
The conquering Hercules for Hylas wept;
And for Patroclus stern Achilles drooped.
And not kings only, but the wisest men:
The Roman Tully loved Octavius,
Grave Socrates, wild Alcibiades.
Then let his grace, whose youth is flexible
And promiseth as much as we can wish,
Freely enjoy that vain, light-headed earl,
For riper years will wean him from such toys.

« Mortimer senior :

Neveu, je dois partir pour l'Ecosse ; toi, tu restes ici.
Cesse désormais de t'opposer au roi ;
Tu vois que par nature il est paisible et calme,
Et puisque son esprit idolâtre à ce point Gaveston,
Laissons-le sans entrave avoir son désir.
Les rois les plus puissants eurent leurs mignons,
Le grand Alexandre aimait Héphaïstion,
L'invincible Hercule pleura Hylas,
Et pour Patrocle l'austère Achille languit ;
Et pas seulement les rois, mais les hommes les plus sages ;
Le Romain Tullius aimait Octavius,
Et le grave Socrate, le fougueux Alcibiade ;
Laissons donc Sa Grâce, dont la jeunesse est malléable,
Et promet tout ce que nous pouvons souhaiter,
Jouir librement de ce comte vaniteux et frivole,
Car, avec l'âge mûr, il se détachera de ces jeux. »

Orientations pédagogiques possibles / Entrées des programmes

- **LCA**

- **CPGE littéraire** : thème imposé

- **Collège (enseignement optionnel)** :

5^{ème} / 4^{ème} : Vie privée, vie publique > Les sentiments et leur expression

3^{ème} : Le monde méditerranéen > La transmission culturelle, de la Grèce à Rome ; de l'Antiquité au Moyen Âge et à la Renaissance

- **Lycée (enseignement optionnel)** :

2^{nde} : Figures héroïques et mythologiques > Achille

1^{ère} : La poésie

- > grec : Épos et éros

- > latin : Amour et amours

- **HLP – Terminale**

La recherche de soi : expression de la sensibilité

- **Lettres - cycle 4 (5^{ème} / 4^{ème} / 3^{ème})** :

4^{ème} : Se chercher, se construire > Dire l'amour

❖ « Amour et amitié sous contrainte. Manipuler les sentiments grâce aux pratiques magiques antiques »

Charles DELATTRE,
professeur de langue et de littérature grecques (Université de Lille).

L'amour et l'amitié sont perçus dans notre système de représentation comme des sentiments nobles. Ils sont susceptibles de fonder des attachements durables et de créer des liens de solidarité qui, pour être contraignants, n'enfreignent pas notre liberté. Leur origine est mystérieuse et, surtout, extérieure à notre volonté : contraindre à l'amitié ou à l'amour paraît un oxymore, voire une impossibilité. Mais cette définition idéale de l'amour et de l'amitié peut être fortement nuancée en ce qui concerne notre propre modernité, et elle doit même être récusée pour l'Antiquité grecque et romaine. Bien plus, nous devons réévaluer pour cette période la distinction même que notre discours opère de façon tranchée entre amour et amitié, entre sentiment impliquant la sexualité et affection dégagée de toute orientation charnelle.

L'exemple d'Hélène de Troie montre la distance qui s'opère entre nos représentations et celles de l'Antiquité. Dans un film de 2004 (*Troie*, de W. Petersen), Hélène s'enfuit avec son amant Pâris pour vivre son histoire d'amour en toute liberté, loin de la ville en ruines. Dans le corpus antique, Hélène survit à la chute de Troie, et retrouve une place d'épouse légitime auprès de son mari, malgré son adultère manifeste. Trois raisons sont invoquées par les différents auteurs, parfois au sein d'un même texte : soit une divinité intervient pour contraindre Ménélas à pardonner à son épouse, soit ce pardon résulte d'une négociation entre les deux membres du couple, soit enfin la beauté d'Hélène suffit à désarmer son époux vengeur. Le désir amoureux apparaît en filigrane dans le dernier motif, mais il faut comprendre qu'il est aussi lié à la question de l'intervention divine, celle de la déesse Aphrodite, et même à celle de la négociation : la « persuasion » (*peithō*) ne fait-elle pas partie des attributs d'Aphrodite dans l'*Iliade* ?

Les éléments de cet épisode, que l'on trouve aussi bien dans des récits que dans l'iconographie, en particulier dans l'Athènes du V^e s. avant notre ère, illustrent également l'impuissance de Ménélas à résister et à maintenir sa vengeance, au moment même où il peut l'assouvir. Résister à la divinité, résister à la force des arguments, résister à la beauté sont trois impossibilités. La déesse, la persuasion et le désir sont tous trois implacables et s'imposent : ils relèvent tous trois d'une même puissance agissante. C'est dire combien « l'amour », identifié à Éros, exerce une violence dominatrice : qui en est victime ne peut le combattre, moins encore s'en débarrasser.

Or cette puissance peut être mobilisée, dans l'Antiquité, grâce à une série de techniques impliquant écriture, oralisation, manipulations diverses. Traditionnellement appelées « magie amoureuse » ou « magie érotique », ces techniques visent, non pas à créer chez un individu un sentiment amoureux égalitaire qui puisse servir de fondement à une relation équilibrée, mais à susciter chez ce même individu un désir violent qui non seulement exerce sa contrainte, mais détruit radicalement tout ce qui pouvait garantir la stabilité et l'ordre.

Le but de ces opérations magiques est en fait double. D'un côté la victime, éprouvant un désir qui anéantit sa volonté et son libre arbitre, est forcée de céder à la personne au bénéfice de laquelle le sortilège a été réalisé. De l'autre, l'initiateur du processus magique peut assouvir son propre désir, c'est-à-dire mettre un terme à la contrainte dont il était lui-même prisonnier au préalable. La magie amoureuse ne crée pas un couple, bien au contraire : elle déplace la violence du désir amoureux, de l'individu qui l'éprouve sans pouvoir la satisfaire à l'individu qui ne l'éprouve pas encore. Ces deux désirs ne se rejoignent pas, ils se succèdent.

Cette forme de désir, appelée *erōs* en grec ancien, ressemble malgré tout dans sa fureur (*furor* en latin) aux descriptions de la poésie amoureuse, dont on trouve la trace dans des métaphores usées comme celle des « feux de l'amour ». Mais elle a sa contrepartie dans une forme d'affection, *philia*, qui ne ressemble que de très loin à la notion moderne « d'amitié », et qui s'oppose trait pour trait à *erōs*. *Philia* est en effet une puissance de conciliation, et non de domination. Elle ne brûle pas, mais apaise. Elle n'exclut pas la sexualité, mais peut aussi s'en passer, et désigne donc aussi bien l'union conjugale heureuse que l'amitié. Surtout, comme le désir érotique, elle est susceptible d'être favorisée par des techniques, en particulier l'élaboration de philtres : émoussante, elle peut être imposée contre la volonté de ceux qui l'éprouvent, sans qu'ils puissent s'y opposer, mais son mode d'action est celui de l'engourdissement, non celui de la torture.

On voit donc comment les termes « amour » et « amitié » risquent d'imposer des contresens à toute étude sur *erōs* et *philia* : d'abord parce que la contrainte est en fait au cœur des définitions antiques, dans la violence d'*erōs* ou l'engourdissement de *philia* ; ensuite parce que la sexualité, réservée à l'amour dans les définitions modernes, concerne tout autant *philia* dans le lexique antique, et que l'idée de couple égalitaire est exclue du monde érotique.

➤ Supports documentaires

Vous trouverez ici différents supports proposés par M. Delattre et exploitables auprès des élèves et des étudiant.e.s dans la construction pédagogique de vos séquences.

Document 1 : Un récit sans motivation - *ps. Apollodore*, Epitomé, 5.22 (+II^e / III^e s.) (trad. Ch. Delattre)

Μενέλαος δὲ Δηϊφοβον κτείνας Ἐλένην ἐπὶ τὰς ναῦς ἄγει .
Ménélas tue Déiphobe et emmène Hélène aux navires.

Proclus, Chrestomathie, 259-260 (+IV^e s.)

Μενέλαος δὲ ἀνευρὼν Ἐλένην ἐπὶ τὰς ναῦς κατάγει,
Δηϊφοβον φονεύσας. (260)
Ménélas retrouve Hélène et la conduit aux vaisseaux, après avoir tué Déiphobe.

Document 2 : Un récit à trois motivations – *Ibycos*, Fr 296 PMG ap. Schol. MNO Eurip., Androm., 296 (-VI^e s.?) (trad. Ch. Delattre)

εἰς γὰρ Ἀφροδίτης ναὸν καταρεύγει ἡ Ἐλένη κάκεθεν διαλέγεται τῷ Μενελάῳ, ὁ δ' ὑπ' ἔρωτος ἀφίησι τὸ ξίφος; - MNO

Hélène se réfugie dans le temple d'Aphrodite ; depuis l'intérieur elle s'entretient avec Ménélas, et lui, sous l'action du désir, laisse tomber son épée.

Document 3 : Le sort d'Hélène en image : intervention divine – *Cratère en cloche* ; env. -450/-440 ; groupe de Polygnotos ? Ferrare, Mus. Naz. 4098.

« Hélène (tainia, peplos) fuit vers la gauche et lève les deux bras en se retournant vers Ménélas. Elle vient d'entrer dans un sanctuaire (colonne et entablement). Au centre, Apollon



(laurier, flèche) tourne la tête vers Ménélas qui accourt, lâchant son épée qui tombe vers l'avant. » (notice de L. Kahil & N. Icard, LIMC, Hélène, n°266)

Document 4 : Le sort d'Hélène en image : intervention divine ou désir ? – *Cratère en cloche attique à figures rouges* ; -440/-430 ; peintre de Perséphone Toledo (Ohio) 67.154 ; trouvé à Vulci ?



Document 5 : Le sort d'Hélène en image : intervention divine ou métaphore ? – *Enoché attique à figures rouges* ; -430/-425 ; peintre d'Heimarménè ; Vatican, Museo Gregoriano Etrusco 16535 ; trouvé à Vulci (Étrurie)



Document 6 : Violence d'Aphrodite – *Pindare, Pythiques, IV, 213-219* (trad. Fr. Bouillot, in Chr. A. Faraone, Philtres d'amour et sortilèges en Grèce ancienne, Paris, Payot, 2006, p. 54)

Et Cypris, reine des flèches les plus acérées, apporta de l'Olympe à l'humanité, pour la première fois, l'oiseau *iunx*, un oiseau fou, cloué aux quatre pointes d'une implacable roue ; et elle apprit à Jason l'art des prières et des charmes afin qu'il dépouillât Médée de sa révérence envers ses parents et que, sous le fouet de Persuasion brûlant dans son cœur, le désir de la Grèce l'agitât.

Document 7 : Éros et folie – *Anacréon, Fr 14 Page* (trad. Ch. Delattre)

Κλεοθούλου μὲν ἔγωγ' ἐρέω,
Κλεοθούλχ δ' ἐπιμαίνομαι,
Κλεόθουλον δὲ διοσκέω.

Kléoboulos, je le désire,
Kléoboulos, il me rend fou,
Kléoboulos, je le dévore des yeux.

Document 8 : Éros maître du monde – *Anacréon, Fr 160d Page* (trad. Ch. Delattre)

<τὸν> Ἔρωτα γὰρ τὸν ἀβρόν
μέλομαι βρύοντα μίτραις
πολυανθέμοισ' ἀείδειν ·
ὅδε καὶ θεῶν δυνάστης,

Érōs de velours,
enturbanné de tapis de fleurs,
j'ai plaisir à le chanter
C'est lui qui règne sur les dieux,

Ὥδε καὶ βροτοὺς δαμάζει.

C'est lui qui dompte les mortels.

Document 9 : Métaphore filée et métaphore usée – *Molière, Bourgeois Gentilhomme, Acte II, scène 4 (M. Jourdain, Le maître de philosophie)*

MONSIEUR JOURDAIN

[...] Au reste, il faut que je vous fasse une confidence. Je suis amoureux d'une personne de grande qualité, et je souhaiterais que vous m'aidassiez à lui écrire quelque chose dans un petit billet que je veux laisser tomber à ses pieds.

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

Fort bien.

MONSIEUR JOURDAIN

Cela sera galant, oui. (...) Je voudrais donc lui mettre dans un billet : « Belle Marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour » ; mais je voudrais que cela fût mis d'une manière galante, que cela fût tourné gentiment.

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

Mettre que les feux de ses yeux réduisent votre cœur en cendres ; que vous souffrez nuit et jour pour elle les violences d'un...

MONSIEUR JOURDAIN

Non, non, non, je ne veux point tout cela ; je ne veux que ce que je vous ai dit : « Belle Marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour ».

Document 10 : Rituel de défixion - *Defixionum tabellae, 112 Audollent*

Qu'ils soient détournés de ce procès de la même manière que ce petit chat est détourné et ne peut se lever.

Qu'il en soit ainsi pour eux aussi.

Qu'ils soient transpercés comme lui.

Document 11 : La magie comme expression d'une nécessité ? – *A. Bernand, Sorciers grecs, p. 285.*

Ce sont des paroles angoissées, des phrases hachées, des vœux anxieux, des voix haletantes qui s'expriment là. Recettes seraient comme enregistrement sur le vif.

Document 12 : Subversion d'une mère de famille – *PGM, XIXa, 50-54 ; +IV^e ou V^e s.*

Aye, seigneur démon, attire, en flamme, détruis, brûle, fais qu'elle se pâme d'amour tandis qu'elle brûle, enflammée. Aiguillonne l'âme torturée, le cœur de Karosa, que Thelo porta, jusqu'à ce qu'elle vienne à Apalos, que Théonilla porta, en bondissant de passion et d'amour, à cette heure même, tout de suite, toute de suite ; vite, vite. (...) Ne laisse pas Karosa, que Thelo porta, penser à son mari, à son enfant, à boire ou à manger, mais fais-la venir fondante de passion et d'amour et de sexe, aspirant avant tout à faire l'amour avec Apalos, que Théonilla porta, en cette heure même, tout de suite, toute de suite ; vite, vite.

Document 13 : Hélène victime d'un charme magique ? – *Odyssée, 4.257-264 (trad. Fr. Mugler)*

« Semant le carnage en ville avec son long poignard,
Il revint vers les siens avec sa moisson de nouvelles.

Les Troyennes poussaient des cris perçants ; mais quant à moi

Je jubilais ; je me voyais déjà rentrer chez moi ;

Je pleurais la folie où Aphrodite avait jeté

Mon cœur pour m'entraîner bien loin de mon pays natal

Et me faire quitter ma fille, mes devoirs d'épouse

Et un mari brillant par son esprit et sa beauté. »

Document 14 : Hélène maîtresse des philtres – Odyssée, 4.219-226 (trad. Fr. Mugler)

Mais la fille de Zeus, Hélène, eut alors une idée.
 Dans le vin du cratère elle jeta de cette drogue
 Qui calme douleur et colère et qui donne l'oubli
 De tous les maux ; il suffisait de boire un tel mélange
 Pour empêcher, un jour durant, les larmes de couler,
 Quand bien même l'on eût perdu et son père et sa mère,
 Ou bien que de ses propres yeux on eût vu devant soi
 Son frère ou son enfant succomber sous les coups du bronze.

Document 15 : Le ruban brodé (*kestos himas*) d'Aphrodite – Iliade, 14.197-210 (trad. P. Mazon)

Eh bien ! donne-moi donc la tendresse (*philotès*) et le désir (*himeros*) par lesquels tu domptes à la fois tous les dieux immortels et tous les mortels. Je m'en vais, aux confins de la terre féconde, visiter Océan, le père des dieux, et Téthys, leur mère. (...) Je vais les visiter et mettre fin à leurs querelles obstinées. Voilà longtemps qu'ils se privent l'un l'autre de lit et d'amour, tant la colère a envahi leurs âmes. Si, par des mots qui les flattent, j'arrive à convaincre leurs cœurs et si je les ramène au lit où ils s'uniront d'amour (*philotès*), par eux, à tout jamais, mon nom sera chéri et vénéré.

Document 16 : *Philia* érotique au banquet – *Anacréon, Fr 44 Page* (trad. Ch. Delattre)

φίλη γάρ εἰς ξείνοισιν · ἔασον δέ με διψέοντα πιεῖν.
 Aux étrangers tu te montres bonne fille ; laisse-moi boire aussi, j'ai soif...

Document 17 : Magie-*philia* contre magie érotique : le cas d'Arétaphila – *Plutarque, Conduite exemplaire de femmes, 256C* (trad. J. Boulogne)

[*Arétaphila, épouse du tyran de Cyrène, est accusée d'avoir cherché à l'empoisonner par des pharmaka.*]

Mais lorsque les preuves la condamnèrent et qu'elle vit qu'il n'y avait plus moyen de nier la préparation de l'empoisonnement (*pharmakeia*), elle avoua, prétendant toutefois qu'elle n'avait pas préparé un empoisonnement mortel : « Mais, cher époux, dit-elle, je lutte pour défendre de grands biens, ta bienveillance à mon égard, la gloire et la puissance dont, grâce à toi, je jouis pour l'envie de beaucoup de méchantes femmes. C'est la peur de leurs poisons (*pharmaka*) et de leurs artifices qui m'a incitée à imaginer des antidotes. »

Document 18 : *Himeros*, le désir plaisant – *Sappho, Fr 31 Lobel-Page* (trad. Ch. Delattre)

φαίνεται μοι κῆνος ἵσος θέοισιν	Semblable aux dieux, me semble-t-il,
ἔμμεν' ὕνηρ, ὅττις ἐνάντιός τοι	serait l'homme qui en face de toi
ἰσδάνει καὶ πλάσιον ἄδυ φωνεί-	pourrait s'asseoir et tout proche te parler
σας ὑπακούει	doucement et t'écouter
καὶ γελαίσας ἴμεροεν...	et éclater d'un rire auquel se mêle <i>himeros</i> .

Document 19 : *Póthos*, le désir souffrant – *Archiloque, Fr 104 Diehl* (trad. Ch. Delattre)

δύστηνος ἔγκειμαι πόθωι,	Misère, je suis allongé sur mon lit de <i>désir amer</i> ,
ἄψυχος, χαλεπήισι θεῶν ὀδύνηισιν ἔκητι	sans souffle, transpercé jusqu'aux os
πεπαρμένος δι' ὄστέων.	de pénibles souffrances, car ainsi le veulent les dieux.

Document 20 : Sémantique générale du désir en Grèce

	plaisir	souffrance	
présence	<i>himeros</i>	<i>póthos</i>	absence
négociation	<i>philía</i>	<i>éros</i>	violence

SUGGESTIONS BIBLIOGRAPHIQUES

CONTENSOU A., GUISARD Ph. & LAIZÉ Chr. (éds.), *Amour et amitié*, coll. Cultures antiques, Paris, Ellipses, 2024

FARAONE Chr. A., *Philtres d'amour et sortilèges en Grèce ancienne*, trad. Fr. Bouillot, Paris, Payot, 2006 (1^{ère} éd. *Ancient Greek Love Magic*, Harvard, Harvard University Press, 1999)

FRAZIER Fr., « *Eros et Philia* dans la pensée et la littérature grecques. Quelques pistes, d'Homère à Plutarque », *Vita Latina*, n° 177, 2007, p. 31-44

KONSTAN D., *Friendship in the Classical World*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997

MARTIN M., *Magie et magiciens dans le monde gréco-romain*, coll. Hespérides, Paris, Errance, 2005

SUÁREZ DE LA TORRE E., *Eros mágico. Recetas eróticas mágicas del mundo antiguo*, coll. Monografías de Filología Griega, n° 31, Saragosse, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2021

WINKLER J. J., *Désir et contraintes en Grèce ancienne*, trad. S. Boehringer & N. Picard, coll. les grands classiques de l'érotologie moderne, Paris, EPEL, 2005 (chap. III, p. 143-196) (1^{ère} éd. *The Constraints of Desire. The Anthropology of Sex and Desire in Ancient Greece*, Londres, Routledge, 1990).

« CIVILISATION LATINE »

« Horace et le destin de Rome : de la République à l'Empire à travers l'œil d'un témoin privilégié »

Robin GLINATSIS

professeur en CPGE (lycée Albert-Châtelet, Douai)

Horace, figure de la Rome antique que l'on connaît souvent par le prisme de citations célèbres telles que le fameux *carpe diem*, assiste, avec ses contemporains, à la bascule de la République romaine vers ce qui est amené à devenir l'Empire dans le dernier quart du I^{er} siècle avant notre ère. C'est à travers son regard que l'on se propose ici d'appréhender ce changement radical de paradigme politique et social, que des signes avant-coureurs avaient, très tôt, annoncé. Auteur de satires, d'odes et d'épîtres, celui qui s'impose comme le chantre du régime d'Auguste, le premier empereur romain, livre ses impressions, ses espoirs mais aussi ses inquiétudes sur une époque de profonds bouleversements, tout en s'adaptant, en bon poète, aux spécificités des genres littéraires qu'il investit.

Plan de la conférence

I. Quelques jalons historiques : les valeurs romaines traditionnelles et leur déstabilisation au cours de la période républicaine

- 1) Les premiers temps de Rome
- 2) La fixation du *mos maiorum*
- 3) L'importance du *mos maiorum* à l'aune des guerres puniques
- 4) La mise à mal du *mos maiorum* au cours des guerres civiles

II. Le regard d'Horace sur une période de basculement

- 1) La dissolution des mœurs, signe d'un climat propice au changement : l'éclairage des *Satires*
- 2) Les *Odes* d'Horace, ou la célébration du régime augustéen naissant et des valeurs retrouvées
- 3) Prise de hauteur philosophique au sein des *Épîtres*, ou le regard du poète mature sur le Principat installé

➤ Supports documentaires

Les traductions des textes grecs et latins sont nôtres ou inspirées des sites, consultables en accès libre, *Hodoi elektronikai* et *Itinera electronica*.

Texte 1 : Caton, garant de la *dignitas* – Plutarque, *Vie de Caton l'Ancien*, 4.

Τῷ δὲ Κάτωνι πολλὴ μὲν ἀπὸ τοῦ λόγου δύναμις ηὔξητο, καὶ Ῥωμαῖον αὐτὸν οἱ πολλοὶ Δημοσθένη προσηγόρευον, ὁ δὲ βίος μᾶλλον ὄνομαστὸς ἦν αὐτοῦ καὶ περιβόητος. Ἡ μὲν γὰρ ἐν τῷ λέγειν δεινότης προέκειτο τοῖς νέοις ἀγώνισμα κοινὸν ἥδη καὶ περισπούδαστον, ὁ δὲ τὴν πάτριον αὐτουργίαν ὑπομένων καὶ δεῖπνον ἀφελὲς καὶ ἄριστον ἄπυρον καὶ λιτὴν ἐσθῆτα καὶ δημοτικὴν ἀσπαζόμενος οἴκησιν καὶ τὸ μὴ δεῖσθαι τῶν περιττῶν μᾶλλον ἢ τὸ κεκτῆσθαι θαυμάζων σπάνιος ἦν, ἥδη τότε τῆς πολιτείας τὸ καθαρὸν ὑπὸ μεγέθους οὐ φυλαττούσης, ἀλλὰ τῷ κρατεῖν πραγμάτων πολλῶν καὶ ἀνθρώπων πρὸς πολλὰ μειγνυμένης ἔθη καὶ βίων παραδείγματα παντοδαπῶν ὑποδεχομένης. Εἰκότως οὖν ἐθαύμαζον τὸν Κάτωνα, τοὺς μὲν ἄλλους ὑπὸ τῶν πόνων θραυσμένους καὶ μαλασσομένους ὑπὸ τῶν ἡδονῶν ὄρωντες, ἐκεῖνον δ' ὑπ' ἀμφοῦ ἀντητητον, οὐ μόνον ἔως ἔτι νέος καὶ φιλότιμος ἦν, ἀλλὰ καὶ γέροντα πολὺν ἥδη μεθ' ὑπατείαν καὶ θρίαμβον.

Texte 2 : Adaptabilité des Romains au combat naval lors de la première guerre punique – Polybe, *Histoires*, I, 20.

Θεωροῦντες δὲ τὸν πόλεμον αὐτοῖς τριβὴν λαμβάνοντα, τότε πρῶτον ἐπεβάλοντο ναυπηγεῖσθαι σκάφη, πεντηρικὰ μὲν ἐκατόν, εἴκοσι δὲ τριήρεις. Τῶν δὲ ναυπηγῶν εἰς τέλος ἀπείρων ὄντων τῆς περὶ τὰς πεντήρεις ναυπηγίας διὰ τὸ μηδένα τότε τῶν κατὰ τὴν Ἰταλίαν κεχρῆσθαι τοιούτοις σκάφεσιν, πολλὴν αὐτοῖς παρεῖχεν τοῦτο τὸ μέρος δυσχέρειαν. Ἐξ ὧν καὶ μάλιστα συνίδοι τις ἀν τὸ μεγαλόψυχον καὶ παράβολον τῆς Ῥωμαίων αἰρέσεως. Οὐ γὰρ οἷον εὐλόγους ἀφορμὰς ἔχοντες, ἀλλ' οὐδ' ἀφορμὰς καθάπαξ οὐδ' ἐπίνοιαν οὐδέποτε ποιησάμενοι τῆς

« Quant à Caton, son crédit, qui était déjà grand, s'était accru par son éloquence, et la plupart des Romains l'appelaient Démosthène ; mais sa vie lui valait encore plus de célébrité et de réputation. Car son talent oratoire était déjà, pour la jeunesse, l'objet d'une vive et universelle émulation ; mais un homme qui avait le courage de travailler de ses mains comme les ancêtres, qui se plaisait à faire un dîner simple, un déjeuner sans aliments chauds, à porter des vêtements grossiers, qui se contentait d'une maison de plébéien et mettait sa dignité plutôt à se passer du superflu qu'à le posséder, était rare. En effet la cité, dès lors, à cause de sa grandeur, ne gardait plus la pureté des anciennes mœurs. Au contraire, parce qu'elle présidait à bien des affaires et commandait à beaucoup d'hommes, elle se laissait contaminer par mille coutumes et accueillait dans son sein toutes sortes d'exemples de vices. On admirait donc naturellement Caton, en voyant les autres brisés par la fatigue et amollis par le plaisir, et celui-là invincible à l'un et à l'autre, non seulement tant qu'il était encore jeune et ambitieux, mais aussi dans un âge fort avancé, après son consulat et son triomphe. »

« C'est parce que la guerre traînait en longueur que [les Romains] eurent l'idée de construire des vaisseaux ; ils équipèrent, pour commencer, cent navires à cinq rangs de rameurs et vingt à trois rangs. Mais ils n'avaient pas d'ouvriers assez expérimentés pour construire des navires à cinq rangs, dont personne en Italie ne s'était encore servi ; aussi furent-ils dans un grand embarras. Mais c'est là justement que se manifestèrent toute la grandeur et toute la hardiesse de leurs conceptions : sans posséder les ressources nécessaires — que dis-je ? sans en posséder aucune — sans avoir la moindre expérience de la mer, ils formèrent subitement ce projet et l'exécutent avec tant d'audace que du premier

θαλάττης, τότε δὴ πρῶτον ἐν νῷ λαμβάνοντες οὕτως τολμηρῶς ἐνεχείρησαν ὥστε πρὸν ἥ πειραθῆναι τοῦ πράγματος, εὐθὺς ἐπιβαλέσθαι Καρχηδονίοις ναυμαχεῖν τοῖς ἐκ προγόνων ἔχουσι τὴν κατὰ θάλατταν ἡγεμονίαν ἀδήριτον. Μαρτυρίῳ δ' ἂν τις χρήσαιτο πρὸς τὴν ἀλήθειαν τῶν νῦν ὑπέμον λεγομένων καὶ πρὸς τὸ παράδοξον αὐτῶν τῆς τόλμης ὅτε γὰρ τὸ πρῶτον ἐπεχείρησαν διαβιβάζειν εἰς τὴν Μεσσήνην τὰς δυνάμεις, οὐχ οἷον κατάφρακτος αὐτοῖς ὑπῆρχεν ναῦς, ἀλλ' οὐδὲ καθόλου μακρὸν πλοῖον οὐδὲ λέμβος οὐδὲ εἰς (...). Ἐν ᾧ δὴ καιρῷ τῶν Καρχηδονίων κατὰ τὸν πορθμὸν ἐπαναχθέντων αὐτοῖς, καὶ μιᾶς νεώς καταφράκτου διὰ τὴν προθυμίαν προπεσούσης, ὥστ' ἐποκείλασαν γενέσθαι τοῖς Ῥωμαίοις ὑποχείριον, ταύτη παραδείγματι χρώμενοι τότε πρὸς ταύτην ἐποιοῦντο τὴν τοῦ παντὸς στόλου ναυπηγίαν, ὡς εἰ μὴ τοῦτο συνέβη γενέσθαι, δῆλον ὡς διὰ τὴν ἀπειρίαν εἰς τέλος ἀν ἐκωλύθησαν τῆς ἐπιβολῆς.

Texte 3 : Le relâchement des mœurs à Rome au I^{er} siècle av. n. è. – Tite-Live, *Histoire romaine*, préface.

Ad illa mihi pro se quisque acriter intendat animum, quae uita, qui mores fuerint, per quos uiros quibusque artibus domi militiaeque et partum et auctum imperium sit; labente deinde paulatim disciplina uelut desidentis primo mores sequatur animo, deinde ut magis magisque lapsi sint, tum ire coeperint praecipites, donec ad haec tempora, quibus nec uitia nostra nec remedia pati possumus, peruentum est.

coup ils s'attaquent aux Carthaginois, maîtres incontestés de la mer depuis la plus haute Antiquité. Autre preuve de la justesse de fines réflexions et de la hardiesse incroyable des Romains : lorsqu'ils entreprirent de faire passer leurs troupes à Messine, non seulement ils n'avaient pas un vaisseau ponté, mais pas un navire de course, pas une chaloupe, pas le moindre bâtiment (...) ! C'est pendant cette traversée que, la flotte carthaginoise les ayant attaqués, un vaisseau ponté fonça sur eux avec trop d'impétuosité, s'échoua et tomba entre leurs mains ; il leur servit de modèle pour la construction de toute leur flotte ; mais, sans cet accident, leur inexpérience les aurait évidemment empêchés de mener à bien leur entreprise.

Mais ce qui importe, et doit occuper surtout l'attention de chacun, c'est de connaître la vie et les mœurs des premiers Romains, de savoir quels sont les hommes, quels sont les arts qui, dans la paix comme dans la guerre, ont fondé notre puissance et l'ont agrandie ; de suivre enfin, par la pensée, l'affaiblissement insensible de la discipline et ce premier relâchement dans les mœurs qui, bientôt entraînées sur une pente tous les jours plus rapide, précipitèrent leur chute jusqu'à ces derniers temps, où le remède est devenu aussi insupportable que le mal.

Texte 4 : Exemplarité de Scipion l'Africain – Tite-Live, *Histoire romaine*, XXVI, 41 [nous soulignons].

Agite, ueteres milites, nouum exercitum nouumque ducem traducite Hiberum, traducite in terras cum multis fortibus factis saepe a uobis peragratas. Breui faciam ut, quemadmodum nunc noscitatis in me patris patruique similitudinem oris uoltusque et

Allons, vétérans, conduisez au-delà de l'Èbre cette armée nouvelle et votre nouveau chef ; guidez-les dans ces contrées qui furent si souvent le théâtre de vos glorieux exploits. Je ferai bientôt en sorte que si vous reconnaissiez en moi la taille, les traits de mon père et de mon oncle, vous retrouviez aussi l'image fidèle de leur génie, de

lineamenta corporis, ita ingenii fidei uirtutisque effigiem uobis reddam ut reuixisse aut renatum sibi quisque Scipionem imperatorem dicat.

Texte 5 : Les sénateurs romains désemparés devant l'imminence de la guerre civile entre partisans de César et partisans de Pompée – Appien, *Histoire romaine. Guerres civiles*, II, 36.

Ὥν οἱ ὕπατοι πυνθανόμενοι τὸν Πομπήιον οὐκ εἴων ἐπὶ τῆς ἔσαντοῦ γνώμης ἐμπειροπολέμως εὐσταθεῖν, ἀλλ' ἐξώτρυνον ἐκπηδᾶν ἐς τὴν Ἰταλίαν καὶ στρατολογεῖν ὡς τῆς πόλεως καταληφθησομένης αὐτίκα. Ἡ τε ἄλλη βουλή, παρὰ δόξαν αὐτοῖς ὀξείας τῆς ἐσθολῆς τοῦ Καίσαρος γενομένης, ἐδεδοίκεσαν ἔτι ὄντες ἀπαράσκευοι καὶ σὺν ἐκπλήξει μετενόουν οὐδεξάμενοι τὰς Καίσαρος προκλήσεις, τότε νομίζοντες εἶναι δικαίας, ὅτε σφᾶς ὁ φόβος ἐς τὸ εὔθουλον ἀπὸ τοῦ φιλονίκου μετέφερε. Τέρατά τε αὐτοῖς ἐπέπιπτε πολλὰ καὶ σημεῖα οὐράνια· αἷμά τε γὰρ ἔδοξεν ὁ θεὸς ὑσαι καὶ ξόανα ἰδρώσαι καὶ κεραυνοὶ πεσεῖν ἐπὶ νεῶς πολλοὺς καὶ ἡμίονος τεκεῖν· ἄλλα τε πολλὰ δυσχερῆ προεσήμαινε τὴν ἐς ἀεὶ τῆς πολειτείας ἀναίρεσίν τε καὶ μεταβολήν. (...) ὁ δῆμος ἐν μνήμῃ τῶν Μαρίου καὶ Σύλλα κακῶν γιγνόμενος ἐκεκράγει Καίσαρα καὶ Πομπήιον ἀποθέσθαι τὰς δυναστείας ὡς ἐν τῷδε μόνῳ τοῦ πολέμου λυθησομένου, Κικέρων δὲ καὶ πέμπειν ἐς Καίσαρα διαλλακτάς.

Texte 6 : L'assassinat de César – Suétone, *Vie de Jules César*, 82.

Assidentem conspirati specie officii circumsteterunt, ilicoque Cimber Tillius, qui primas partes suscepérat, quasi aliquid rogaturus propius accessit renuentique et gestu in aliud tempus differenti ab utroque umero togam adprehendit: deinde clamantem: "Ista quidem uis est!" Alter e Cascis auersum uulnerat paulum infra iugulum. Caesar Cascae brachium arreptum graphio traiecit conatusque prosilire alio uulnere tardatus est; utque animaduertit undique se strictis pugionibus peti, toga caput obuoluit, simul sinistra manu sinum ad ima crura deduxit, quo honestius caderet etiam inferiore

leur dévouement et de leur courage, et que chacun de vous croie voir Scipion revivre en ma personne, pour vous commander de nouveau.

Les consuls, apprenant ces nouvelles, ne laissèrent pas Pompée en rester à la décision que son expérience de la guerre lui avait fait prendre, mais le pressèrent de partir immédiatement pour l'Italie rassembler des troupes, comme si la prise de la Ville était imminente. Quant aux sénateurs, la rapidité de l'avance de César avait surpris leurs prévisions, et ils prenaient peur, n'étant pas encore prêts, et, dans leur affolement, regrettaien de ne pas avoir accepté les propositions de César, qu'ils trouvaient maintenant équitables, depuis que la peur les avait fait passer de la rage partisane à la sagesse. De plus, des prodiges se présentaient à eux en grand nombre, ainsi que des signes dans le ciel : on raconta qu'il pleuvait du sang, que les idoles suaien, que la foudre tombait sur de nombreux temples et qu'une mule avait mis bas ; d'autres phénomènes terribles présageaient le bouleversement et la transformation du régime politique pour toujours. (...) Le peuple, auquel revenait le souvenir des temps malheureux de Marius et de Sylla, implorait de ses clamours César et Pompée de déposer leurs pouvoirs, puisque c'était le seul moyen de résoudre le conflit.

Lorsqu'il s'assit, les conjurés l'entourèrent, sous prétexte de lui présenter leurs hommages. Tout à coup Tillius Cimber, qui s'était chargé du premier rôle, s'approcha davantage comme pour lui demander une faveur ; et César se refusant à l'entendre et lui faisant signe de remettre sa demande à un autre temps, il le saisit, par la toge, aux deux épaules. "C'est là de la violence," s'écrie César, et, dans le moment même, l'un des Casca, auquel il tournait le dos, le blesse, un peu au-dessous de la gorge. César, saisissant le bras qui l'a frappé, le perce de son poinçon, puis il veut s'élancer ; mais une autre blessure l'arrête, et il voit bientôt des poignards levés sur lui de tous côtés. Alors il s'enveloppe la tête de sa toge, et, de la main gauche, il en abaisse en même temps

corporis parte uelata. Atque ita tribus et uiginti plagi confossus est uno modo ad primum ictum gemitu sine uoce edito, etsi tradiderunt quidam Marco Bruto irruenti dixisse : "Kai su teknon" ; exanimis diffugientibus cunctis aliquamdiu iacuit, donec lecticae impositum, dependente brachio, tres seruoli domum rettulerunt.

un des pans sur ses jambes, afin de tomber plus décentement, la partie inférieure de son corps étant ainsi couverte. Il fut percé de vingt-trois coups : au premier seulement, il poussa un gémissement, sans dire une parole. Toutefois, quelques écrivains rapportent que, voyant s'avancer contre lui Marcus Brutus, il dit en grec : "Et toi aussi, mon fils !" Quand il fut mort, tout le monde s'enfuit, et il resta quelque temps étendu par terre. Enfin trois esclaves le rapportèrent chez lui sur une litière, d'où pendait un de ses bras.

Texte 7 : Dépravation de Marc-Antoine – Sénèque, *Lettres à Lucilius*, LXXXIII, 25.

M. Antonium, magnum uirum et ingeni nobilis, quae alia res perdidit et in externos mores ac uitia non Romana traiecit quam ebrietas nec minor uino Cleopatrae amor ? Haec illum res hostem rei publicae, haec hostibus suis inparem reddidit ; haec crudelem fecit, cum capita principum ciuitatis cenanti referrentur, cum inter apparatissimas epulas luxusque regales ora ac manus proscriptorum recognosceret, cum uino grauis sitiret tamen sanguinem. Intolerabile erat quod ebrius fiebat cum haec faceret : quanto intolerabilius quod haec in ipsa ebrietate faciebat !

Savez-vous ce qui perdit Marc-Antoine, grand homme certes, et distingué par son esprit ? Savez-vous ce qui le porta à adopter les coutumes étrangères, et avec elles des vices indignes des Romains ? Ce fut l'ivrognerie et sa passion non moins forte pour Cléopâtre. Ce fut l'ivrognerie qui le rendit l'ennemi de la république : par elle, il fut livré à ses ennemis ; par elle, il devint cet homme cruel qui se faisait apporter dans un repas les têtes des principaux citoyens de la république ; qui prenait plaisir, au milieu de festins somptueux servis avec une magnificence toute royale, à reconnaître les visages et les mains de ceux qu'il avait proscrits, et qui, soûl de vin, avait encore soif de sang ! S'il était intolérable qu'un tel personnage s'enivrait, combien plus intolérable encore n'était pas sa conduite pendant l'ivresse !

Texte 8 : L'éducation morale du jeune Horace par la figure paternelle – Horace, *Satires*, I, 4, 103-126 [nous soulignons].

*Liberius si
dixero quid, si forte iocosius, hoc mihi iuris
cum uenia dabis : insueuit pater optimus hoc me,
ut fugerem exemplis uitiorum quaeque notando.
Cum me hortaretur, parce frugaliter atque
uiuerem uti contentus eo quod mi ipse parasset :
"Nonne uides, Albi ut male uiuat filius utque
Baius inops ? Magnum documentum, ne patriam rem
perdere quis uelit." A turpi meretricis amore
cum deterreret : "Scetani dissimilis sis."
Ne sequerer moechas, concessa cum uenere uti
possem : "Deprensi non bella est fama Treboni"
aiebat. "Sapiens, uitatu quidque petitu
sit melius, causas reddet tibi ; mi satis est, si
traditum ab antiquis morem seruare tuamque,
dum custodis eges, uitam famamque tueri
incolumem possum ; simul ac durauerit aetas
membra animumque tuum, nabis sine cortice." Sic me*

Si je parle trop librement, si parfois je plaisante hors mesure, il faut m'en donner le droit, me le pardonner. Mon excellent père m'a enseigné à remarquer les mauvais exemples afin de les fuir. Quand il m'exhortait à vivre avec économie et frugalité et à me contenter de ce qu'il m'avait amassé : "Ne vois-tu pas combien le fils d'Albius vit mal, combien Barrus est pauvre ? Grande leçon pour qui ne veut pas dissiper son bien paternel." Quand il me détournait du honteux amour des courtisanes : « Ne ressemble pas à Scetanius ! » Pour fuir l'adultère lorsque je pouvais prendre un plaisir permis : « La réputation de

*formabat puerum dictis et, siue iubebat
ut facerem quid, "habes auctorem, quo facias hoc"
unum ex iudicibus selectis obiciebat,
siue uetabat, "an hoc in honestum et inutile factu
necne sit, addubites, flagret rumore malo cum
hic atque ille ?"*

Trébonius pris sur le fait n'est pas belle », disait-il. Et il ajoutait : « Un sage te donnera les raisons pour lesquelles il est mieux d'éviter ceci et de rechercher cela ; mais c'est assez pour moi de garder la tradition des anciens et, pendant que tu as besoin d'un surveillant, de protéger ta vie et ta réputation. Dès que l'âge aura fortifié tes membres et ton esprit, tu nageras sans aide. » C'est ainsi que par ses paroles il me formait enfant. S'il m'ordonnait de faire quelque chose : « Tu as un exemple à suivre », et il me citait un des juges choisis ; ou, s'il me faisait une défense : « Douterais-tu que ceci soit malhonnête et inutile, quand cette mauvaise rumeur assiège celui-ci et celui-là ? »

Texte 9 : L'absence de mesure dans le rapport des Romains aux femmes – Horace, *Satires*, I, 2, 28-36.

*Nil medium est. Sunt qui nolint tetigisse nisi illas
quarum subsuta talos tegat instita ueste,
contra alius nullam nisi olenti in fornicे stantem.
Quidam notus homo cum exiret fornicе, "macte
uirtute esto" inquit sententia dia Catonis ;
"nam simul ac uenas inflauit taetra libido,
huc iuuenes aequom est descendere, non alienas
permolere uxores." "Nolim laudarier" inquit
"sic me" mirator cunni Cupiennius albi.*

« Nul ne sait garder la mesure. Il est des gens qui ne veulent toucher qu'aux femmes dont les talons sont couverts par la bordure cousue à leur robe ; mais, à un autre, il faut celle-là seulement qui attend dans un lupanar empesté. Comme un homme de bonne famille sortait du lupanar : "Bravo, courage ! lui cria la divine sagesse de Caton ; oui, lorsqu'un désir furieux vient gonfler leurs veines, c'est là que les jeunes gens doivent descendre, plutôt que de pilonner les femmes d'autrui." "Voilà un éloge dont je ne voudrais pas", dit Cupiennus, admirateur des orifices voilés de blanc. »

Texte 10 : Les déboires de l'adultère – Horace, *Satires*, I, 2, 37-46.

*Audire est operaе pretium, procedere recte
qui moechis non uoltis, ut omni parte laborent
utque illis multo corrupta dolore uoluptas
atque haec rara cadat dura inter saepe pericla.
Hic se praecipitem tecto dedit, ille flagellis
ad mortem caesus, fugiens hic decidit acrem
praedonum in turbam, dedit hic pro corpore nummos,
hunc perminxerunt calones ; quin etiam illud
accidit, ut cuidam testis caudamque salacem
demeterent ferro.*

Il vaut la peine, ô vous qui ne souhaitez pas bon succès aux personnes adultères, d'écouter quelles épreuves les attendent de toutes parts, et comme souvent leur jouissance, gâtée de tant de peine et, encore, rarement obtenue, les jette en de cruels dangers. L'un s'est précipité du haut d'un toit, l'autre a été fouetté ; celui-ci est tombé, en fuyant, au milieu d'une bande

farouche de voleurs ; celui-là, pour racheter sa personne, a donné ses écus ; tel autre a été compissé par les valets d'écurie. Que dis-je ! il est arrivé que quelqu'un, le fer à la main, fauchât à l'amant les testicules et le membre lubrique.

Texte 11 : Horace, *Odes*, I, 11 > cueillir le jour, mais toujours avec modération

*Tu ne quaesieris (scire nefas) quem mihi, quem tibi
finem di dederint, Leuconoe, nec Babylonios
temptaris numeros. Vt melius quicquid erit pati !
Seu pluris hiemes seu tribuit Iuppiter ultimam,
quae nunc oppositis debilitat pumicibus mare
Tyrrhenum, sapias, uina lique et spatio breui
spem longam reseces. Dum loquimur, fugerit inuida
aetas : carpe diem, quam minimum credula postero.*

Ne cherche pas à connaître, il est défendu de le savoir, quelle destinée nous ont faite les dieux, à toi et à moi, ô Leuconoé ; et n'interroge pas les nombres babyloniens. Comme il vaut mieux subir tout ce qui pourra être ! Que Jupiter t'accorde plusieurs hivers, ou que celui-ci soit le dernier qui heurte maintenant la mer tyrrhénienne contre les rochers immuables, sois sage, filtre tes vins et mesure tes longues espérances à la brièveté de la vie. Pendant que nous parlons, le temps jaloux s'enfuit. Cueille le jour, sans te fier le moins du monde au lendemain.

Texte 12 : Éloge d'Auguste – Horace, *Odes*, IV, 5, 1-36.

*Diuis orte bonis, optume Romulae
custos gentis, abes iam nimium diu ;
maturum redditum pollicitus patrum
sancto consilio redi. (...)
Tutus bos etenim rura perambulat,
nutrit rura Ceres almaque Faustitas,
pacatum uolitans per mare nauitae,
culpari metuit fides,
nullis polluitur casta domus stupris,
mos et lex maculosum edomuit nefas,
laudantur simili prole puerperae,
culpam poena premit comes.
Quis Parthum paueat, quis gelidum Scythen,
quis Germania quos horrida parturit
fetus incolumi Caesare ? Quis ferae
bellum curet Hiberiae ?
Condit quisque diem collibus in suis
et uitem uiduas dicit ad arbores ;
hinc ad uina redit laetus et alteris
te mensis adhibet deum ;
te multa prece, te prosequitur mero
defuso pateris et Laribus tuum
mischet numen, uti Graecia Castoris
et magni memor Herculis.*

Toi qu'a fait naître la bonté des dieux, gardien excellent de la race de Romulus, tu es loin de nous depuis trop longtemps. Tu avais promis un prompt retour au conseil vénérable des Pères : reviens. (...) Oui, par toi, le bœuf peut, sans danger, aller et venir dans les campagnes ; les campagnes ont, pour les nourrir, Cérès et la félicité bienfaisante ; sur la mer pacifiée volent en tous sens les marins ; la bonne foi ne veut pas être soupçonnée ; nul commerce impur ne salit la chasteté du foyer ; la coutume et la loi ont eu raison des souillures criminelles, on loue les accouchées d'avoir des enfants ressemblant à leurs pères ; la faute a la peine pour compagne attachée à ses pas. Qui redouterait le Parthe, le Scythe transi, les portées que met bas la Germanie hérissée, tant que César est sauf ? Qui prendrait souci de la guerre contre la farouche Hibérie ? Chacun passe le jour sur ses collines et marie la vigne aux arbres veufs, puis s'en retourne, joyeux, vers le vin, et, au second service, te convie à titre de dieu ; on te comble de prières, en ton honneur

on verse des patères de vin pur, on mêle ta divinité à celle des Lares, comme fait pour celles de Castor et du grand Hercule la Grèce qui se souvient d'eux.

Texte 13 : Mépriser les plaisirs, dominer ses passions – Horace, *Épîtres*, I, 2, 55-63.

*Sperne uoluptates ; nocet empta dolore uoluptas.
Semper avarus eget ; certum uoto pete finem.
Inuidus alterius macrescit rebus opimis ;
inuidia Siculi non inuenere tyranni
maius tormentum. Qui non moderabitur irae,
infectum uolet esse, dolor quod suaserit et mens,
dum poenas odio per uim festinat inulto.
Ira furor breuis est ; animum rege, qui nisi paret,
imperat, hunc frenis, hunc tu compesce catena.*

« Méprise les plaisirs : on se trouve mal d'un plaisir payé par la douleur. L'homme cupide est toujours dans le besoin : assigne à tes vœux une fin déterminée. L'envieux maigrit de l'embonpoint d'autrui ; les tyrans de Sicile n'ont pas inventé de pire torture que l'envie. Celui qui ne saura pas dominer sa colère voudra plus tard n'avoir pas fait ce que le ressentiment et la passion lui auront conseillé, quand il cherchait dans la violence une prompte satisfaction pour sa haine inassouvie. La colère est une courte folie. Gouverne ton cœur : s'il n'obéit, il commande ; il faut lui mettre un frein, il faut le tenir à la chaîne.

Texte 14 : Les valeurs traditionnelles retrouvées – Horace, *Carmen saeculare*, 57-60.

*Iam Fides et Pax et Honos Pudorque
priscus et neglecta redire Virtus
audet appetque beata pleno
Copia cornu.*

Déjà la Bonne Foi, la Paix, l'Honneur, la Pudeur antique et la Vertu délaissée osent revenir, et l'on voit paraître la bienheureuse Abondance avec sa corne pleine.

SUGGESTIONS BIBLIOGRAPHIQUES :

- BADEL Chr. & FERNOUX H.-L. (éds), *Honneur et dignité dans le monde antique*, Rennes, Presses Universitaires, 2023.
- DELIGNON B., *La Morale de l'amour dans les Odes d'Horace*, Paris, Sorbonne Université Presses, 2018.
- GRIMAL P., *Vivre dans la Rome antique*, Paris, Que sais-je ?, 2022 (réunion de trois études respectivement publiées en 1974, 1994 et 2001).
- GÜNTHER H.-C. (éd.), *Brill's Companion to Horace*, Leiden, Brill, 2013.
- LANGLANDS R., *Sexual Morality in Ancient Rome*, Cambridge, University Press, 2006.

▪ Activités pédagogiques : ateliers de grec et de latin vivants

Depuis deux ans, le laboratoire *Humanitas* accueille des chercheuses de l'université de Lille, membres du programme AGLAE – Séverine Clément-Tarantino, Peggy Lecaudé et Fanny Maréchal – spécialistes universitaires des méthodes actives.

Leur intervention prend deux formes :

- un séminaire de formation à destination des enseignants, de disciplines diverses, présentant les méthodes actives, leur histoire, leurs appuis universitaires et leurs outils, aboutissant à une réflexion collaborative autour d'une activité pédagogique ciblée
- des ateliers, quelques mois plus tard, à destination des élèves et étudiant.e.s, participant aux Cordées de la réussite dites *Mare nostrum*, dont le lycée Albert-Châtelet (Douai) constitue la tête, et animés avec d'autres enseignant.e.s de LCA.

Les ateliers suivants en sont les émanations de 2024/2025.

Ils ont été réalisés et menés, pour le grec, par Fanny Maréchal (univ. Lille) et Caroline Herrengt (lycée Albert-Châtelet, Douai) et, pour le latin, par Séverine Clément-Tarantino, Peggy Lecaudé (univ. Lille) et Franck Baetens, Robin Glinatsis, Johan Milan-Heude (CPGE, lycée Albert-Châtelet, Douai).

FOCUS SUR... LE PROGRAMME AGLAE

AGLAE (Autour du Grec et du Latin Actifs. Expérimentations) est un programme de recherche instauré par un groupe d'enseignant·es du département LCA de l'Université de Lille, membres des unités HALMA et STL, s'intéressant à la pédagogie et plus spécifiquement aux « méthodes actives » dans l'enseignement des langues anciennes. Ces méthodes sont ainsi dénommées parce qu'elles permettent de travailler non seulement la compétence de compréhension d'un énoncé écrit, voire oral, mais aussi les compétences langagières actives, à savoir la production d'énoncés à l'écrit et/ou à l'oral. Il s'agit dans ce programme de retracer l'histoire de ces méthodes, d'en étudier les fondements et les enjeux théoriques, d'en tester et d'en analyser les applications pratiques.

Au sein d'AGLAE, s'articulent diverses activités dont les principales sont les Journées d'étude et les séances bimestrielles du séminaire de recherche pédagogique, coordonné par Peggy Lecaudé et Séverine Tarantino depuis 2017-2018, et la direction d'une collection d'œuvres en grec et en latin éditées avec des versions graduées, aux Presses du Septentrion, sous la responsabilité de Charles Delattre et Séverine Tarantino depuis 2023.

Au-delà des fondateur·trices du programme, le groupe AGLAE est ouvert à des enseignant·es qui se sont eux et elles aussi engagé·es dans l'expérimentation et la promotion de ces méthodes, et compte à ce jour une dizaine de membres associé·es.

❖ Atelier de grec vivant – classes de lycée et d'hypokhâgne

L'atelier qui s'est tenu lors de la demi-journée du grec et du latin vivants avait pour but de faire découvrir le grec ancien oralisé à des élèves de lycée et de classes préparatoires. Après une activité introductory, qui a consisté à se présenter à l'aide de quelques mots simples (Τίς εἶ ; *Qui es-tu ?* Ἰπίς εἴμι. *Je suis Iris*), l'atelier s'est déroulé en quatre temps.

1. Dans un premier temps a été projetée au tableau l'image d'une coupe attique à figures rouges réalisée par le peintre de Berlin (Berlin 2356) et figurant le jugement de Pâris. La coupe a fait l'objet d'une description par les élèves et a permis de rappeler, en français, les grandes lignes de l'épisode évoqué dans le texte de Lucien soumis aux élèves (voir ci-après).
2. La deuxième partie de l'atelier était une activité de vocabulaire, au moyen d'un diaporama projeté au tableau. La combinaison d'images et de mots de vocabulaire tendait vers l'acquisition d'une dizaine de mots dont la connaissance était nécessaire à la compréhension du texte. Pendant cette partie de l'atelier, les élèves répondaient par un mot en grec ancien à la projection de chaque image : [image d'une pomme] Τί τοῦτ' ἔστιν ; *Qu'est-ce que c'est ?* Μῆλόν ἔστιν. *C'est une pomme.*
3. L'étape suivante de l'atelier a consisté en une lecture du texte. Il s'agissait ici de l'aménagement d'un dialogue de Lucien (*Dialogues marins*, 7) dans lequel deux nymphes marines se remémorent l'irruption d'Éris la Discorde au banquet de la veille. Le texte, fourni aux élèves sur format papier et projeté au tableau, a été lu avec force gestes et expressions. Scindé en plusieurs segments lus les uns après les autres, avec des renvois au vocabulaire appris et complétés par des illustrations (voir le document papier), sa lecture visait la compréhension progressive et globale du texte.
4. Le dernier temps de l'atelier a été divisé en plusieurs activités dont les élèves étaient acteurs et actrices. Il avait pour objectif la production, orale ou écrite, du grec ancien. Rassemblés en petits groupes, les élèves ont eu le choix entre deux exercices :
 - l'un d'eux demandait de faire la description, en grec ancien, de la coupe du jugement de Pâris, au moyen de phrases simples (« nous voyons trois déesses », « les déesses sont Héra, Athéna et Aphrodite », etc.) ;
 - l'autre exercice requérait la mise en voix, doublée d'une mise en scène, de l'épisode. Après avoir désigné une narratrice ou un narrateur, les élèves se sont exercés à la lecture orale du texte, tandis que d'autres membres du groupe ont incarné les différents personnages de l'épisode en mimant les actions. Cette activité a fait l'objet d'une restitution publique dans l'amphithéâtre devant le reste des participantes et des participants de la demi-journée du grec et du latin vivants.

Πανόπη καὶ Γαλήνη (Lucien, *Dialogues marins* 7)

ΠΑΝΟΠΗ· Εἶδες, ὁ Γαλήνη, οἶα ἐποίησεν ἡ Ἔρις παρὰ τὸ συμπόσιον;

ΓΑΛΗΝΗ· Οὐχί. Τί δ' οὖν ἐποίησεν ἡ Ἔρις;

ΠΑΝΟΠΗ· Λέγω δή σοι, ὁ Γαλήνη· ἡ Ἔρις, λαθοῦσα πάντας, εἰσβαίνει εἰς τὸ συμπόσιον. Καὶ βάλλει μῆλόν τι κάλλιστον, χρυσοῦν ὅλον · γράφεται δὲ « τῇ καλλίστῃ ». Τὸ δὲ μῆλον κυλίνδει ἐνθα Ἡρα τε καὶ Ἀφροδίτη καὶ Ἀθηνᾶ ἐσθίουσιν.

ΓΑΛΗΝΗ· Τί οὖν πράττουσιν αἱ θεαί, ὁ Πανόπη;

ΠΑΝΟΠΗ· Πρόσεχε δὲ τὸν νοῦν · ἐκάστη τῶν θεῶν βούλεται τὸ μῆλον εἶναι αὐτῆς.

ΓΑΛΗΝΗ· Τί πράττει ὁ Ζεύς;

ΠΑΝΟΠΗ· Ὁ Ζεὺς « οὐ κρινῶ, φησί, περὶ τούτου, ἀλλὰ ὁ Πάρις, ὁ τοῦ Πριάμου παῖς · φιλὸς κάγαθὸς ἀνήρ ἐστιν, καὶ καλῶς κρινεῖ ».

ΓΑΛΗΝΗ· Καὶ νῦν, ὁ Πανόπη;

ΠΑΝΟΠΗ· Παρὰ τὸν Πάριν νῦν εἰσιν αἱ θεαί. Μετὰ δὲ μικρὸν χρόνον μανθάνομεν τὴν κρατοῦσαν.

εἶδες > ὄραω



τὸ συμπόσιον



λαθοῦσα > λανθάνω



τὸ μῆλον χρυσοῦν



κυλίνδω



ἐσθίω



κρίνω



ο/ἡ παῖς



ἡ κρατοῦσα



❖ **Ateliers de latin vivant : Trois déclinaisons exploitables selon le niveau.**

Les ateliers sont des illustrations de la manière dont peut être travaillé un texte-source. Il s'agit ici d'aborder un extrait des *Nuits attiques* d'Aulu-Gelle (le récit se trouve aussi dans Macrobe, *Saturnales*, I, 6) qui raconte l'histoire du jeune Papirius et la façon dont il acquit le surnom de Praetextatus. Jadis, il était d'usage, à Rome, que les sénateurs emmènent à la curie leur fils en âge de porter la toge prétexte. Le jeune Papirius, qui avait accompagné son père à une séance du Sénat en vertu de cet usage, est tenu au silence car on ne parvient pas à trancher la question débattue ce jour-là. De retour de la curie, le jeune homme est interrogé par sa mère, désireuse de connaître le sujet que les sénateurs ont traité. Face au mutisme de son fils, la mère se montre de plus en plus pressante, au point que Papirius en vient à inventer un facétieux mensonge : les sénateurs, finit-il par lui dire, se demandent s'il est préférable qu'un homme ait deux épouses ou qu'une femme ait deux maris. La mère, épouvantée, rameute toute une cohorte de Romaines qui se rendent immédiatement à la curie et supplient les sénateurs de leur octroyer à chacune deux époux. Ceux-ci, interloqués, comprennent enfin la raison de cette agitation lorsque le jeune Papirius s'avance au milieu de la curie et explique ce qui s'est passé. Les sénateurs sont impressionnés par tant de discernement et d'à-propos de la part d'un si jeune homme ; ils décident d'interdire désormais l'accès de la curie aux jeunes gens vêtus de la toge prétexte, sauf à Papirius, qui gagne le surnom de Praetextatus à la faveur de cette histoire.

Au préalable, de petits exercices favorisant la prise de parole en latin et soumis à tous les élèves et les étudiant.e.s sont mis en place, sur la base des supports visuels suivants :

□ **De nobis loquamur !**

Quid nomen tibi est ? > Mihi nomen est...

Vt uales ?

Pessime...

Male...

Satis bene...

Bene...

Optime... ualeo.



Qualis es ? Esne laetus / laeta ? tristis ? anxius / anxia ?...

tristis

commotus

contentus

beatus

anxius

confusus

scelestus



Amore
captus



HODIE
EGO
SUM...

□ **Pour les collégiens**

- L'atelier à destination des élèves de collège s'est poursuivi par des exercices préparatoires destinés à éclairer le contexte dans lequel vient s'implanter l'histoire narrée par Aulu-Gelle.

Les personnages, les lieux, les objets principaux, les expressions et mots-clés ont été mis en lumière par le biais des *praeexercimenta* suivants :

I. Ad aptas imagines haec vocabula religa (numeri erunt utiles, vide exemplum !)

- | | |
|---------------------------------|----------------------------------|
| 1. <i>mater et filius</i> | 5. <i>timere (3PS: timet)</i> |
| 2. <i>mirari (3PS: miratur)</i> | 6. <i>senatores</i> |
| 3. <i>curia</i> | 7. <i>uxor et maritus (/vir)</i> |
| 4. <i>puer cum patre</i> | 8. <i>toga praetexta</i> |



Sources iconographiques : Pixabay (banque d'images libres de droits), sauf pour les deux dernières (Université de Caen, plan de Rome virtuel - M. Delarue, Ph. Fleury, S. Madeleine, infographie Lefèvre, Morineau, Leclerc, 2008 ; et J. Martin et R. Morales, *Alix t.21, Les Barbares*, 1998)

II. Contraria religa

<i>dubitare</i>	<i>mendacium dicere</i>
<i>tacere</i>	<i>permissionem habeo, possum</i>
<i>verum dicere</i>	<i>peius</i>
<i>melius</i>	<i>statuere, decernere (-> decretum)</i>
<i>omnes</i>	<i>loqui</i>
<i>mihi non licet</i>	<i>nemo</i>

- Une version plus facile du texte a ensuite été présentée aux élèves.

Lectio simplicior

Antiquissimis temporibus senatorem Rōmānī in cūriam veniēbant cum filiīs praetextātīs. Quōdam diē dē rē maximā et difficilī tractāvērunt. Itaque ante finem diēi nihil dēcretum est. Id igitur senatōrēs statuērunt : nēmō dē illā rē - maximā et difficilī - loquī dēbēbat in familiā suā.

Papīrius autem puer in cūriā fuit cum patre. Cum Papīrius domum revēnit, māter eum interrogāvit :

- « Dē quā rē tractāvērunt senatōrēs ? », inquit. At Papīrius nōn respondit.
- « Id dīcere mihi nōn licet », puer potius dixit.

At quō magis Papīrius tacet, eō magis māter scīre cupit (quid ēgerint senatōrēs in senatū).

Papīrius aliquantum cōgitat et tandem cōsillum capit : mātrī mendācium dīcit. Tālia enim mātrī nārrat :

- « Mamma, ecce senatōrēs dē hāc rē dubitant : estne melius, sī ūnus vir duās uxōrēs habeat aut sī ūna fēmina duōrum virōrum est ? »

Cum ea audit, māter tremit, timet, ad cēterās mātrēs currit.

Posterō diē, omnēs mātrēs familiās ad senatūm īvērunt. Statim hoc petīvērunt : ut ūna fēmina duōrum virōrum esset.

- « Melius est sī ūna fēmina duōrum virōrum est ! », clamant mātrōnae. Senatōrēs cōnfūsī sunt et audāciam fēminārum mīrantur.

Tum Papīrius omnia explicat. Mendācium suum expōnit. Causam eius dīcit.

Senatōrēs Papīriūm multū laudant. Posteā senatūs cōsultum faciunt : puerīs iam in cūriam nōn licet intrāre, exceptō Papīriō.

Is cognōmen « Praetextātus » quoque accēpit, quia adhūc erat praetextātus (/ adhūc togam praetextam gerēbat) cum sīc tacuit et tam prūdēns fuit !

- Enfin, les élèves se sont confrontés au texte original d’Aulu-Gelle et en ont tiré une saynète qu’ils ont présentée dans l’amphithéâtre du lycée devant tous les participants.

Lectio originalis (Aulus Gellius, *Noctes Atticae* I, 23)

Mōs anteā senātōribus Rōmae fuit in cūriam cum praetextātīs filiīs introīre. 5 Tum, cum in senātū rēs maior quaepiam cōsultāta eaque in diem posterum prōlātā est placuitque ut eam rem, super quā tractāvissent, nē quis ēnūntiāret priusquam dēcrēta esset, māter Papīriī puerī, quī cum parente suō in cūriā fuerat, percontāta est filium quidnam in senātū patrēs ēgissent. 6 Puer respondit tacendum esse neque id dīcī licēre. 7 Mulier fit audiendī cupidior ; sēcrētum reī et silentium puerī animum eius ad inquīrendū ēverberat : quaerit igitur compressius violentiusque. 8 Tum puer mātre urgente lepidī atque fēstīvī mendācī cōnsilium capit. Āctum in senātū dīxit utrum vidērētur ūtilius exque rēpūblicā esse, ūnusne ut duās uxōrēs habēret an ut ūna apud duōs nūpta esset. 9 Hoc illa ubi audīvit, animus compavēscit, domō trepidāns ēgreditur ad cēterās mātrōnās. 10 Pervēnit ad senātūm postrīdiē mātrum familiās caterva ; lacrimantēs atque obsecrantēs ūrant ūna potius ut duōbus nūpta fieret quam ut ūnī duae. 11 Senātōrēs ingredientēs in cūriam quae illa mulierum intemperiēs et quid sibi postulātiō istaec vellet mīrābantur. 12 Puer Papīrius in medium cūriae prōgressus, quid māter audīre īstitisset, quid ipse mātrī dīxisset, rem sīcut fuerat, dēnārrat. 13 Senātus fidem atque ingenium puerī exōsculātur, cōsultum facit utī posthāc puerī cum patribus in cūriam nē introeant, praeter ille ūnus Papīrius, atque puerō posteā cognōmentum honōris grātia inditum « Praetextātus » ob tacendī loquendīque in aetāte praetextae prūdentiam.

□ Pour les lycéens

L'atelier à destination des élèves de lycée s'est poursuivi par des exercices préparatoires comparables à ceux qui ont été soumis aux collégien.ne.s, ainsi que par une contextualisation et un accès progressif au sens fondés sur les supports suivants :



Res, imagines et verba

EX IMAGINIBUS INVENIMUS RES ROMANAS ET VERBA UTILIA AD HISTORIAM PAPIRII PRAETEXTATI LEGENDAM.

Statuam describamus.

Statue de l'empereur Claude enfant, marbre, 1er siècle – Musée du Louvre© 2005
GrandPalaisRmn (musée du Louvre) / Hervé Lewandowski

=PUER
In aetate praetextae

Bulla
Toga praetexta
Cum clavo purpureo

Nordisk familjebok, vol.6, 1907.

Familia Romana

Le Mariage romain, Eugène Guillaume, Musée des beaux-arts de Blois, plâtre patiné, 1877

Monument funéraire gallo-romain, musée rhénan de Trèves, Allemagne.

Mulier
Vir
Pater
Mater > matrona
Uxor + maritus = coniuges
Filius

Senatus **Qui sunt hi uiri ?**

Ubi ? **In curia**

Quid ?

Tractant de rebus maioribus : sunt-ne utiles uel inutiles reipublicae ?
Edicunt Leges

Senatores / Patres

Diutissime !

Extrait de la série télévisée *Rome* (S01, 2005), créée par John Milius, William J. MacDonald et Bruno Heller

Historia Papirii Praetextati
Scriptor : Aulus Gellius
Quando ? Prisco tempore, longe
ante Auli Gelli tempus.

**Cur Papirii cognomen
"Praetextatus" est ?**



Historiam legamus !



Mos antea senatoribus Romae fuit in curiam cum praetextatis filiis introire.

Tum, cum in senatu res maior quaepiam consultata eaque in diem posterum prolata est, placuitque, ut eam rem, super qua tractauissent, ne quis enuntiaret, priusquam decreta esset,

¶ mater Papirii pueri, qui cum parente suo in curia fuerat, percontata est filium, quidnam in senatu patres egissent.

Puer respondit tacendum esse neque id dici licere.

Mulier fit audiendi cupidior ; secretum rei et silentium pueri animum eius ad inquirendum euerberat: querit igitur compressius uolentiusque.



Tum puer matre urgente lepidi atque festiui mendacii consilium capit.

¶¶ Actum in senatu dixit, utrum uideretur utilius exque republica esse, unusne ut duas uxores haberet, an ut una apud duos nupta esset, ¶¶

⚠ Hoc illa ubi audiuit, animus compauescit, domo trepidans egreditur ad ceteras matronas.

¶¶ Peruenit ad senatum postridie **matrum** familias caterua; lacrimantes atque obsecrantes orant, una potius ut duobus nupta fieret, quam ut uni duae.



Senatores ingredientes in curiam, quae illa mulierum intemperies et quid sibi postulatio istaec uellet, mirabantur.

Puer Papirius in medium curiae progressus, quid mater audire institisset, quid ipse matri dixisset, rem, sicut fuerat, denarrat.

8



Senatus fidem atque ingenium pueri exosculatur, consultum facit, uti posthac pueri cum patribus in curiam ne introeant,

praeter ille unus Papirius,

atque puer postea cognomentum honoris gratia inditum "Praetextatus" ob tacendi loquendique in aetate praetextae prudentiam.



□ Pour les étudiant.e.s de classe préparatoire

L'atelier à destination des étudiant.e.s de classe préparatoire s'est poursuivi par des jeux de mise en scène également destinés à la contextualisation et par une confrontation plus directe avec le texte d'Aulu-Gelle, doté, en marge, de gloses explicatives elles-mêmes rédigées en latin.

Mōs anteā senātōribus Rōmae fuit in cūriam cum praetextātīs filiīs introīre. 5 Tum, cum in senātū rēs maior quaepiam cōsultāta eaque in diem posterum prōlātā est placuitque ut eam rem, super quā tractāvissent, nē quis ēnūntiāret priusquam dēcrēta esset, māter Papīrii puerī, quī cum parente suō in cūriā fuerat, percontāta est filium quidnam in senātū patrēs ēgissent. 6 Puer respondit tacendum esse neque id dīcī licēre. 7 Mulier fit audiendī cupidior ; sēcrētum reī et silentium puerī animum eius ad inquīrendum ēverberat : quaerit igitur compressius violentiusque. 8 Tum puer mātre urgente lepidī atque fēstīvī mendācīt cōsilium capit. Āctum in senātū dīxit utrum vidērētur ūtilius exque rēpūblicā esse, ūnusne ut duās uxōrēs habēret an ut ūna apud duōs nūpta esset. 9 Hoc illa ubi audīvit, animus compavēscit, domō trepidāns ēgreditur ad cēterās mātrōnās. 10 Pervēnit ad senātūm postulātiē mātrum familiās caterva ; lacrimantēs atque obsecrantēs ūrant ūna potius ut duōbus nūpta fieret quam ut ūnī duae. 11 Senātōrēs ingredientēs in cūriam quae illa mulierum intemperīes et quid sibi postulātiō istaec vellet mīrābantur. 12 Puer Papīrius in medium cūriāe prōgressus, quid māter audīre īstitisset, quid ipse mātrī dīxisset, rem sīcut fuerat, dēnārrat. 13 Senātus fidem atque ingenium puerī exōsculātur, cōsultum facit utī posthāc puerī cum patribus in cūriam nē introeant, praeter ille ūnus Papīrius, atque puerō posteā cognōmentum honōris grātia inditum « Praetextātus » ob tacendī loquendīque in aetāte prae{textae} prūdentiam.

quaepiam : aliqua
consultare : hoc verbum inveniri potest cum accusativo rei, quae consultando examinatur
percontata est (percuncitor) : interrogavit
licere : cf. « licet », permittitur
everberat : exstimulat
compressius (adv.) : filium magis magisque urget mater
festivus : lepidus et hilaris, facetus
ex republica esse : prodesse rei publicae
compavescit : valde timet

intemperies : immoderatio
postulatio : petitio
institisset : vehementer postulavisset
exosculatur : approbat, laudat
consultum facit : decretum fert
uti : ut
praeter ille unus Papirius : praeter illum unum Papirium (mirum in modum Gellius nominativum posuit)

▪ Perspectives croisées : apprendre à comprendre un texte en langue vivante étrangère (LVE) et en langues et cultures de l'Antiquité

Alexandra GUEZ, IA-IPR de LVE espagnol & Séléna HÉBERT, IA-IPR de lettres

Apprendre à comprendre un texte. Qu'entend-on par cette tournure ? Cela signifie-t-il la même chose en cours de langues vivantes étrangère (LVE) et de langues et cultures de l'Antiquité (LCA) ? Les approches diffèrent-elles beaucoup en cours de français ?

Croiser les regards et les pratiques entre l'enseignement des LVE et des LCA, sans s'interdire de détours vers le français, en s'intéressant aux démarches d'enseignement et gestes professionnels associés, a pour objectif de nourrir la réflexion déjà bien amorcée dans le laboratoire *Humanitas* en soulignant les éléments de continuité, mais aussi les écarts non seulement entre les disciplines, mais aussi entre le second degré et le supérieur.

I- PRINCIPES

A- Les activités langagières

Le cours de LVE est centré sur la pratique de la langue cible comme moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Il cherche à faire acquérir six activités langagières aux élèves, impliquant la réception (décodage) et la production (encodage). En revanche, pour la grande majorité des latinistes et hellénistes, l'opération essentielle est le décodage (lecture), la production d'un message étant réservée à l'enseignement supérieur (exercice académique du thème) même si de petits exercices de production ne sont pas proscrits. Cela a des conséquences sur l'enseignement de la langue en LCA : si elle est toujours étudiée comme système permettant d'accéder à la manière dont les Grecs et les Latins pensaient le monde, il n'est cependant pas demandé aux élèves un degré de maîtrise de celle-ci aussi important pour comprendre un texte que pour en produire un.

Activités langagières		
En cours de LVE	En cours de LCA (second degré)	En cours de français
Compréhension de l'oral	<u>Programmes</u> : activités non menées en langues anciennes, mais en langue française.	Compréhension orale
Expression orale en continu	<u>Les méthodes actives</u> permettent de les introduire, en langue latine et grecque, en se questionnant sur la durée et la place de l'activité dans la séance, sa finalité didactique, etc.	Production orale en continu
Interaction orale et écrite	<u>Programmes</u> : le thème n'y figure plus. La production écrite est attendue en langue française. <u>Ponctuellement</u> , des exercices d'appropriation ou des projets d'apprentissage peuvent amener les élèves à une production écrite ou orale en langue latine ou grecque.	Production orale en interaction
Expression écrite	<u>Programmes</u> : le thème n'y figure plus. La production écrite est attendue en langue française. <u>Ponctuellement</u> , des exercices d'appropriation ou des projets d'apprentissage peuvent amener les élèves à une production écrite ou orale en langue latine ou grecque.	Production d'écrits variés et nombreux
Compréhension de l'écrit	<u>Programmes</u> : compréhension d'un texte en langue latine ou grecque.	Compréhension de l'écrit (textes nombreux et variés)
Médiation	Médiation en langue française	Médiation

B- Les grandes étapes de la compréhension de l'écrit

1- Réception et co-construction du sens

En LVE	En LCA
<p>1) <u>Compréhension globale</u> : faire en sorte, grâce à des consignes, des outils et ou des stratégies, que chaque élève puisse se faire une idée globale du sens du texte.</p> <p>2) <u>Compréhension fine</u> : faire en sorte, grâce à des consignes, des outils et ou des stratégies, que chaque élève puisse accéder à un sens plus approfondi du texte. En fonction du niveau de la classe cela peut correspondre à la compréhension de l'essentiel, de l'ensemble de ce qui est dit, de la façon dont l'argumentation est construite, de l'implicite, etc.</p> <p>3) <u>Ces phases de compréhension globale et de compréhension fine sont guidées par l'enseignant</u>. Elles peuvent faire d'abord l'objet de phases de travail individuel suivies de phases de restitution, de mise en commun – ces phases sont très importantes parce qu'elles vont permettre de favoriser un échange entre les élèves (= de l'interaction). C'est pour cela que nous parlons de co-construction du sens. Un élève prend la parole, et les autres sont invités à réagir (corriger, compléter, réfuter, demander des précisions, proposer une autre idée / interprétation, etc). Ces échanges, qui se font en langue cible, permettent de faire émerger le sens pour tous les élèves. Il y a donc un va-et-vient permanent entre les deux premières phases (réception et co-construction du sens).</p>	<p>1) <u>Compréhension globale ou fine</u> : c'est là un choix de l'enseignant selon les textes. Certains textes ne peuvent être lus que de manière globale alors que d'autres vont être lus de manière bien plus fine et peuvent même donner lieu à une version et une explication de texte. Qu'est-ce qui préside à ce choix ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - La difficulté du texte : contexte culturel, syntaxe, lexique, morphologie, appareillage. - Le « niveau » des élèves : connaissances en langue, utilisation à bon escient de ces connaissances, compétences de compréhension incluant les stratégies de compréhension du texte. <p>2) <u>Modalités de construction du sens</u> : il n'y a pas de scenario type. La compréhension du texte peut, comme en LVE, comprendre des phases de travail individuel, en groupe ou en classe. La co-construction se fait en langue française. Certaines activités sont plus propices à construire des automatismes de compréhension en même temps que la compréhension du texte, d'autres s'appuient sur ces automatismes déjà ancrés (<i>cf. infra</i> exemples d'activités).</p>

2-Production, en lien direct avec la phase de réception

En LVE	En LCA
<p>Une fois que le texte est compris, et afin de favoriser la réactivation de ce qui vient d'être étudié, les élèves sont invités à réaliser une production. Le sujet donné va leur permettre de pouvoir reprendre des idées, des expressions, et/ou des formes découvertes grâce à l'étude du texte. On favorisera ainsi une meilleure assimilation de ce qui vient</p>	<p>La production peut prendre de nombreuses formes et ne se limite pas à une version. Elle est attendue en langue française, peut être orale (en continu, en interaction) ou écrite (en plusieurs jets, avec des formes variées...) et peut s'inscrire dans un projet d'apprentissage. Elle est aussi l'occasion de questionnements de la part de l'élève sur les mondes, antiques</p>

d'être vu – tout en permettant aux élèves de progresser dans leurs compétences de production grâce à l'étude de ce texte.

et actuels, sur ces Anciens si différents mais dont on se dit héritiers, sur soi et autrui. Les LCA offrent ainsi un cadre à une réception personnelle et anthropologique des textes.

II- STRATÉGIES POUR ACCÉDER AU SENS D'UN TEXTE EN COURS DE LVE, LCA ET FRANÇAIS

Pour accompagner les élèves vers l'autonomie, il est crucial de leur inculquer des stratégies transférables qui se complexifient progressivement pour accéder au sens d'un texte. Ces stratégies sont de natures variées et sont les mêmes en cours de LVE, LCA et français.

A- Avant l'étude du texte en classe : préparer les élèves

Identifier des obstacles qui peuvent constituer des freins et empêcher les élèves d'accéder au sens de façon autonome. Tenter de lever ces freins pour que tous les élèves soient prêts à décoder le texte.

1-Freins lexicaux

Préparer l'activation du lexique nécessaire à la compréhension du texte :

- penser l'ordre de l'étude des documents de la séquence pour favoriser la réactivation du lexique ;
- préparer des activités ludiques et/ou numériques de manipulation pour favoriser une première appropriation du lexique nécessaire, sans passer par la traduction (association mot/image, définition, synonyme ou antonyme, etc).

Doter les élèves de stratégies pour élucider le sens d'un mot dont la compréhension est nécessaire :

- faire le lien avec le lexique connu français, latin, grec, autres langues vivantes étrangères ;
- comprendre un mot à partir de sa composition (préfixe / base / suffixe).
- s'appuyer sur le contexte pour comprendre un mot.

2-Freins culturels

Apporter en amont des informations culturelles nécessaires à la compréhension du texte : document visuel, autre texte, document audio ou vidéo, recherches internet ciblées et guidées (y compris IA).

Réactiver les connaissances culturelles antérieures nécessaires à la compréhension du texte.

B- En classe, lors du premier contact de l'élève avec le texte

Il s'agit d'attirer l'attention des élèves sur les éléments périphériques au texte qui sont porteurs d'indices exploitables :

Que repérer ?

- titre du texte ;
- source du texte (auteur, nationalité, date) ;
- mise en page ou format du texte (extrait de roman, article de journal, poésie, extrait de pièce de théâtre, carte postale, bande dessinée, etc.).

Dans quel but ?

Identifier la nature du document et son origine pour **formuler des hypothèses** quant au thème et au possible contenu du texte, en lien avec la problématique de la séquence.

C- En classe : lire le texte pour la première fois

1- Le professeur lit :

En LVE, en LCA et en français, la première lecture du texte est celle de l'enseignant (ou d'un enregistrement). Elle peut être partielle ou totale ; elle est modélisante et expressive pour faciliter la compréhension du texte. En LCA, elle peut être complétée d'une lecture facilitant la compréhension de la structure de la phrase par des pauses choisies. Dans les trois disciplines, les élèves peuvent ou non avoir le texte sous les yeux et des consignes d'écoute favorisent leur entrée dans la compréhension du texte. Parce qu'ils découvrent le texte, les élèves ne peuvent être les premiers à le lire à voix haute : cette lecture serait un frein à la compréhension de tous, voire à la leur.

2- Les élèves lisent :

- silencieusement : En LVE et LCA, les élèves, pratiquent la lecture silencieuse de tout ou partie du texte. Ils peuvent lire le même passage du texte ; le texte peut également, si cela fait sens, être découpé en plusieurs parties ; chaque élève ou groupe d'élèves prend en charge une partie spécifique.
- à voix haute : En LCA, ils apprennent progressivement à lire de manière fluente un texte latin ou grec (décodage / vitesse / prosodie / expressivité), ce qui ne va pas de soi pour une langue de culture et non de communication : lors des premières heures de cours, les élèves s'entraînent ainsi à lire à haute voix un texte qu'ils ne comprennent pas, mais dont le sens leur aura été donné par l'enseignant afin de ne pas dissocier la lecture de la compréhension. Cet accès au sens par l'intermédiaire d'un tiers implique de ne pas évaluer dans un premier temps la prosodie et l'expressivité (cf. *Vademecum. De la fluence à la compréhension de l'écrit* : capsule LCA et capsule LVE). Leur lecture ne devient expressive qu'une fois qu'ils ont compris plus finement le texte. Une telle lecture peut même devenir l'exercice rendant compte de leur compréhension du texte et nourrir des débats sur la manière de lire tel ou tel passage, en justifiant les choix faits.

3- Stratégies pour accéder au sens d'un texte en LVE et LCA

Que repérer ?	Dans quel but ?
<ul style="list-style-type: none"> • s'appuyer sur des mots transparents et familiers ou reconnus ; • repérer les noms de personnes et de lieux ; • s'appuyer sur des répétitions de mots, de locutions, de structures de phrase ; • repérer des marqueurs spatio-temporels, des chiffres ; • identifier les verbes conjugués (temps, personnes). 	<ul style="list-style-type: none"> • reconnaître le thème du document ; • identifier les personnages, le lieu et le temps de l'action ; • reconnaître des indices culturels ; • repérer les articulations logiques simples du discours ; • mettre en lien ces premières informations pour formuler des hypothèses sur le sens précis du texte et/ou du point de vue de l'auteur.

Il ne faut pas s'interdire de **poser directement des questions**, si cela est utile et pertinent. Il s'agit alors d'être conscient du fait qu'on sort de la démarche d'entraînement pour passer à celle d'évaluation : **on n'aide plus les élèves à apprendre à comprendre, on vérifie qu'ils ont compris.**

On perçoit ici toute la gamme des possibles au cours du parcours de l'élève **en cours de français** : on évalue souvent par des questions la compréhension des élèves et on n'apporte les stratégies que lorsque celle-ci pose problème, la compréhension globale du texte étant perçue comme une étape qui laisse place à l'interprétation du texte et l'analyse des effets qu'il produit. **Prendre conscience de l'importance de ces stratégies de compréhension permet de faciliter l'entrée de tous les élèves dans la compréhension du texte en les dotant d'automatismes : il s'agit bien d'apprendre à comprendre.**

D- En classe : accéder à une compréhension plus fine

Quelles consignes à ce moment-là de l'étude du texte ? Comment aider tous les élèves à accéder au sens fin du texte ?

- Habituer les élèves à savoir que comprendre un texte, ce n'est pas tout comprendre. Les habituer également à s'appuyer sur la composition des mots, sur les éléments connus ou reconnus, sur le contexte, pour inférer le sens de ce qui est inconnu.
- S'appuyer sur des types de phrases (affirmative, négative, interrogative, exclamative, ...) pour inférer du sens par rapport à une thématique identifiée.
- Cibler l'attention des élèves sur un élément culturel présenté dans le texte ; s'appuyer sur les adjectifs, sur les comparatifs pour en déduire le sens : quelle image nous est donnée ? Que veut nous dire l'auteur ?
- Si le texte raconte une histoire, ou est argumentatif, demander aux élèves de s'appuyer sur les connecteurs pour reconstituer la trame du discours afin de pouvoir en faire un résumé précis.
- Si le texte présente des similitudes (deux passages qui se ressemblent, des répétitions, etc.), faire comparer les différents passages pour en relever les similitudes et les différences afin d'en extraire du sens (évolution de l'histoire, d'un personnage, etc.)

Ce processus s'apparente à la **lecture analytique** menée en cours de français et de LCA. L'enseignant met en place un processus d'accès au sens (de dévoilement du/des sens) progressif et collectif.

E- En classe : comprendre l'implicite, l'intention de l'auteur, devenir un lecteur actif

Pendant ou après la phase de travail qui invite à accéder à une compréhension fine du texte, l'enseignant amène les élèves à confronter les hypothèses de lecture initiales avec le contenu décodé ; il peut le cas échéant pointer de possibles contradictions qui permettent de faire ressortir l'ironie par exemple et amener les élèves à tenter de donner du sens ; il peut aussi mettre en lien différents passages décodés du texte pour amener les élèves vers une interprétation encore plus approfondie du texte et de sa portée.

Il ne suffit pas de comprendre les mots, il faut leur donner du sens, et faire réfléchir les élèves. Cela suppose que le texte choisi permette cette réflexion, qui doit être bien sûr adaptée à l'âge et au niveau des élèves.

III- COMPRENDRE POUR PRODUIRE QUOI ?

Après l'étude du texte, et une fois que les élèves l'ont bien compris, vient le temps de produire. Le professeur adapte le contenu de la production attendue en fonction du niveau de sa classe, de la maturité des élèves et de sa progression.

On peut classer les différents types de production en fonction des compétences du discours que l'on souhaite entraîner / évaluer :

Lire	Une fois le texte compris finement, l'élève est en capacité d'en proposer une lecture expressive à voix haute. Pour l'enseignant, en plus d'un exercice qui
------	---

	<p>lui permettra d'évaluer la fluence, la prosodie et la phonologie, cette lecture sera aussi un moment privilégié pour évaluer la bonne compréhension du texte. Cet exercice peut se faire à une ou plusieurs voix.</p> <p>Il est important de construire avec les élèves les critères d'évaluation de cette lecture et de leur permettre de s'approprier ces critères. On peut leur demander de s'enregistrer et d'envoyer trois enregistrements : la lecture la moins réussie, la plus réussie et un troisième enregistrement dans lequel il justifie les statuts de « moins » et « plus » réussie.</p>
Raconter Décrire	Raconter le texte sous une autre forme, à l'écrit ou à l'oral (le résumer, l'illustrer sous forme de bande dessinée, le transformer en podcast radiophonique, en court-métrage vidéo, etc). On invite ici l'élève à s'approprier le texte pour créer quelque chose à la place qui s'en inspire. Cela permettra à nouveau de valider sa fine compréhension du texte, ses progrès en termes linguistiques et culturels, tout en l'invitant à exprimer sa créativité.
Argumenter	On invite l'élève à prendre de la hauteur et à montrer en quoi ce texte alimente sa réflexion, en lien avec la problématique de la séquence. À ce moment il est également tout à fait possible de demander à l'élève de donner son avis par rapport à ce document – un avis qui sera argumenté et justifié.

IV- LA PLACE DE LA LANGUE

A- La langue comme objet d'apprentissage

1- Comment travailler la langue cible en menant un travail de réception avec les élèves ?

Le cours de LVE permet à l'élève de progresser dans sa maîtrise de la langue, à l'écrit comme à l'oral ; d'enrichir progressivement ses connaissances lexicales ; de découvrir, comprendre et apprendre à maîtriser les structures grammaticales de plus en plus complexes ; de s'entraîner à manier les différents temps verbaux, etc. L'approche comparative entre les langues (français et langues d'apprentissage notamment) est toujours la bienvenue car elle permet de créer des liens qui donnent du sens et consolident les apprentissages.

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable à l'autonomie linguistique des élèves.

2- Quand reprendre et corriger l'élève pour le faire progresser dans sa maîtrise de la langue ?

En LVE, « à l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maîtrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole. » (Programmes d'enseignement communs et optionnels de langues vivantes étrangères, BO n°22 du 29 mai 2025¹).

¹ <https://www.education.gouv.fr/bo/2025/Hebdo22/MENE2504621A>

Il en va de même pour la langue française en cours de français comme de LCA : l'enseignant emploie une langue modélisante et fait acquérir aux élèves des connaissances et compétences sur les registres de langue. En LCA, la production d'un énoncé en langue ancienne n'étant pas attendue, une telle correction peut être faite de manière ciblée, lorsque des activités de ce type sont proposées ponctuellement aux élèves.

3- À quel moment du cours « faire de la grammaire » ?

À la fin de l'heure, en LVE, on revient sur une structure utilisée pendant le cours par les élèves. On la commente, l'explique et la conceptualise. Une trace est inscrite dans le cahier. « L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue **en situation**, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. » (Programmes d'enseignement communs et optionnels de langues vivantes étrangères, BO n°22 du 29 mai 2025)

En LCA et en français, il n'y a pas de moment précis retenu pour l'institutionnalisation qui se fait cependant après la découverte de la notion dans un texte ou un corpus qui permet de construire les premières connaissances sur celle-ci. L'institutionnalisation est suivie d'exercice d'entraînement et d'activités écrites et orales d'appropriation à des périodes diverses pour réactiver les connaissances et compétences. En LCA, les points de langue sont abordés de manière curriculaire : les programmes les font « observer » puis « comprendre » et « apprendre ». Les textes sont les supports privilégiés pour construire des séances de langue, mais des chantiers de grammaire sont de bonne méthode, tout comme en cours de français, et font gagner un temps précieux pour comprendre le fonctionnement de la langue, faire découvrir par l'élève les stratégies d'identification d'une forme et lui permettre de gagner en autonomie dans sa lecture des textes.

B- Quelle est la place du français en compréhension de l'écrit en LVE et LCA ?

En cours de LVE	En cours de LCA
<p>Tout est prétexte à entendre, écouter, parler et écrire en langue cible en LVE, même lorsque l'on entraîne les élèves aux activités de réception.</p> <p>Pour cela, il y a plusieurs stratégies possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • instauration de rituels évolutifs de début d'heure en langue cible • instauration de rituels de communication pendant l'heure • toutes les consignes sont formulées et explicitées en langue cible. Certaines sont ritualisées • l'affichage dans la classe peut servir de bâton de rappel et d'immersion dans la langue cible <p>Il convient donc d'éviter d'élucider le sens d'un texte en français.</p>	<p>Les langues anciennes ne sont plus des langues de communication, ce sont des langues de culture. Elles sont un objet d'étude parmi d'autres – dans une approche anthropologique et systémique de la langue – permettant de comprendre une culture autre et son mode de pensée.</p> <p>Certains rituels, affichages, citations peuvent cependant se faire en langue ancienne. La compréhension du texte latin ou grec donne lieu à des productions écrites et/ou orales en langue française. Certains attendus du cours de français concernant cette compétence sont ainsi transposables au cours de LCA.</p>

C- Quelle est la place de la traduction en LVE et LCA ?

En cours de LVE	En cours de LCA
<p>Un des principes du cours de LVE est de limiter l'usage du français à un strict minimum et d'éviter le va-et-vient entre le français et la LVE pour favoriser une immersion dans la langue cible. La traduction n'a donc pas une place naturelle dans les stratégies d'accès au sens d'un document en LVE.</p> <p>On retrouve dans les programmes de LVE deux occurrences du mot traduction :</p> <ul style="list-style-type: none"> • classe de Terminale : « Dans le cadre de la médiation, il peut être envisagé de façon ponctuelle d'initier les élèves à la traduction en leur proposant d'analyser des textes traduits, puis d'en produire eux-mêmes afin d'éclairer une approche contrastive des systèmes linguistiques. » • LLCER : « Une initiation ponctuelle à la traduction en cohérence avec les enseignements est par ailleurs à même d'éclairer l'approche contrastive des systèmes linguistiques. » <p>L'utilisation de la traduction en LVE sert donc bien un objectif linguistique et vise à faire réfléchir les élèves sur le passage d'une langue à l'autre – mais elle n'est pas utilisée pour accéder au sens d'un document.</p>	<p>La traduction sous la forme de la version fut longtemps le seul exercice proposé aux élèves. L'ancienne épreuve orale de l'option LCA au baccalauréat consistait d'ailleurs en la traduction d'un passage d'un texte étudié en cours et une partie de l'actuelle épreuve de spécialité est une traduction.</p> <p>Il existe cependant de nombreuses manières de comprendre un texte, certaines activités permettant d'ailleurs d'automatiser des réflexes de compréhension d'un texte (en général et propre à chaque langue ancienne).</p> <p><u>Comprendre un texte en le traduisant :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • traduction : épreuve de l'EDS LLCA ; • version : les attendus académiques associés à ce terme ne sont pas tout à fait ceux de l'épreuve de l'EDS LLCA ; • texte caviardé ; • boule de neige ; • comparaison de traductions aboutissant à une traduction personnelle <p><u>Comprendre un texte sans le traduire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • formulation d'hypothèses de lecture réévaluées au fil de la compréhension du texte ou de la lecture de l'œuvre ; • réponse à des questions reprenant les automatismes permettant une compréhension globale et interrogeant des points noraux du texte ; • lecture analytique : débat permettant de répondre à une question posée sur le texte fourni sans appareillage (quête heuristique) et dont l'élucidation est permise par un repérage d'éléments du texte, éléments de plus en plus nombreux et complexe au fil du parcours de l'élève ; • <i>uerum / uerum aut falsum</i> : la justification permet de construire des automatismes de compréhension ; • puzzle : la traduction est fournie dans le désordre ; la justification permet de construire des automatismes de compréhension ; • texte compris grâce à l'étayage apporté par une œuvre d'art / œuvre d'art comprise grâce au

	texte qui doit donc préalablement être compris.
--	---

La médiation : de quoi parle-t-on ?

La médiation introduite dans le CECRL consiste à expliciter un discours lu et entendu à quelqu'un qui ne peut le comprendre. En termes scolaires, elle se traduit en une série d'exercices qui vont de la paraphrase à la traduction.

À l'oral comme à l'écrit, l'élève médiateur :

- prend des notes, paraphrase ou synthétise un propos ou un dossier documentaire pour autrui, par exemple à l'intention de ses camarades en classe ;
- identifie les repères culturels inaccessibles à autrui et les lui rend compréhensibles ;
- traduit un texte écrit, interprète un texte oral ou double une scène de film pour autrui ;
- anime un travail collectif, facilite la coopération, contribue à des échanges interculturels, etc.

La médiation place l'élève en situation de valoriser l'ensemble de ses connaissances et compétences.

HUMANITÉ, LITTÉRATURE, PHILOSOPHIE

■ Atelier-conférence

« Le smartphone, une invention comme les autres ? »

Audrey VOISIN,
laboratoire *Humanitas* (lycée Albert-Châtelet, Douai)

L'enseignement de spécialité HLP vise à procurer aux élèves de première et de terminale une solide formation générale dans le domaine des lettres, de la philosophie et des sciences humaines. Fondé sur l'acquisition d'une culture humaniste, cet enseignement permet aux élèves de réfléchir sur les questions contemporaines de manière élargie et en prise directe avec un certain nombre d'enjeux de société.

Le programme de première propose l'étude des « pouvoirs de la parole ». Qu'il s'agisse de l'art, de l'autorité ou des séductions de la parole, les sous-thèmes du programme invitent les élèves à envisager l'usage et la portée d'un outil omniprésent en développant les compétences orales à travers notamment la pratique de l'argumentation.

Le programme de terminale entérine les compétences travaillées en première en abordant la question de l'homme au sens large, de la recherche de soi à la question de ses limites.

Nous vous proposons ici une activité menée en classe de terminale.

Ancrage dans le programme

- En terminale : l'humain et ses limites ; l'ambivalence de la technologie
- En première : les pouvoirs de la parole

Objectifs

- produire un discours argumenté sur un sujet ciblé en réinvestissant les savoir-faire
- réinvestir des connaissances textuelles littéraires et philosophiques
- prendre la parole en public durant un temps imposé
- écouter, débattre
- proposer à la réflexion des textes variés issus d'une recherche personnelle
- s'engager dans une démarche collective (à l'échelle du groupe, à l'échelle de l'établissement)
- réfléchir à des enjeux contemporains

- Le cadre

Depuis plusieurs années a lieu la *Journée sans portable et smartphone*. Dans le cadre de la réflexion sur l'ambivalence de la technologie, nous avons proposé aux élèves de réfléchir à l'objet smartphone et à l'usage qu'ils et elles en font personnellement. Par ailleurs, il s'agissait d'envisager ce que cet outil a modifié – modifie encore – dans les relations humaines, notre façon d'envisager le temps de même qu'il modifie certains aspects du langage.

Pour initier la réflexion aura eu lieu en classe l'étude d'extraits de Henri Bergson (*L'Évolution créatrice*, 1907) ou encore de Jacques Ellul (*Réflexions sur l'ambivalence du progrès technique*, 1954).

À l'oral, il s'agit d'amener les élèves à actualiser ces réflexions en réfléchissant à la manière dont ces discours peuvent éclairer leur propre rapport à la technologie et notamment, à la place accordée au smartphone dans leur vie.

On propose aux élèves de s'impliquer dans la *Journée sans portable* qui s'articule en deux temps.

- **Jour 1**

L'idée est d'abord de proposer à l'ensemble du lycée de s'engager dans cette démarche en se passant volontairement de son téléphone durant une journée. À la place, on remet aux élèves volontaires pour mener l'expérience un livret de textes élaboré par les élèves organisateur.trice.s, qui vient se substituer au smartphone : il s'agit « d'occuper » les élèves lors de leurs courtes pauses mais aussi de remplacer le « réflexe portable », le geste impulsif au sens même du geste que peut avoir un fumeur. Pour ce faire, le format des textes a été pensé. Le livret remis aux élèves a le format poche d'un téléphone. Les élèves organisateur.rice.s accueillent le matin les élèves volontaires et les reçoivent le soir. Rapidement des échanges se font, premier bilan de l'expérience *à chaud*.

- **Jour 2**

Le second temps s'inscrit dans le cadre du dispositif « Mare Nostrum » et des Cordées de la réussite. En amont, les partenaires des établissements environnants ont été invité.e.s. L'activité est planifiée sur trois heures et en deux temps : un temps d'information et de débat oral, un temps d'oral pur (argumentation et rhétorique). Lors de l'accueil, on propose aux élèves qui le souhaitent de participer à ce qu'on nomme un tournoi d'éloquence sur trois sujets différents (cf. annexe). Par groupe de trois ou quatre, les élèves préparent un argumentaire qu'ils et elles exposeront devant l'assemblée des élèves et un jury composé de professeur.e.s, de personnels de direction ou encore d'étudiant.e.s. Les élèves disposent d'une heure pour préparer leurs notes et décider de la répartition de la parole. Durant ce temps (une heure), les élèves qui n'ont pas souhaité participer au concours reçoivent des éléments d'information sur le smartphone et sont aussi amené.e.s à prendre la parole (cf. annexe - point 8 de l'intervention). À l'issue de l'heure de préparation, l'assemblée conjointe assiste aux présentations des élèves. Le jury délibère en retrait ; l'assemblée des élèves est aussi conviée à donner son point de vue sur chaque intervention. Les micros circulent pour que chacun.e puisse prendre la parole selon son souhait. Quand toutes les prestations ont eu lieu, la parole est donnée aux étudiant.e.s membres du jury, chargé.e.s d'en rapporter les arguments.

➤ Supports documentaires (plan de l'intervention)

(citations proposées issues de l'ouvrage *Lâche ton portable*, de C. Price)

1. Le smartphone, une invention de plus dans la chaîne du progrès technologique ?

« Les smartphones sont véritablement différents. »

Steve Jobs

2. Un produit commercial

- qui répond à des besoins...
- ou les crée...
- pour pouvoir y répondre et s'imposer comme seule réponse possible.

3. La stratégie

« Derrière votre téléphone des années 70, il n'y avait pas des centaines d'ingénieurs qui travaillaient chaque jour (…) à le rendre toujours plus attractif. »

Tristan Harris, ex-employé Google

4. Mais comment appelle-t-on une chose *dont on ne peut se passer* ?

Définition de l'addiction : « *recherche répétée et irrépressible d'une chose malgré ses répercussions négatives* ».

« Les intoxiqués perdent le contrôle de leur activité, la recherchent compulsivement au mépris des conséquences, sont dans un état de tolérance qui exige de plus en plus de stimulation pour obtenir satisfaction, et en état de manque quand ils ne peuvent pas assouvir leur besoin »

Les Étonnantes pouvoirs de transformation du cerveau :

guérir grâce à la neuroplasticité, Norman Doidge, Editions Belfond, 2008

« Les nouvelles technologies « n'apparaissent pas simplement » sur le marché : elles sont conçues, pensées, réfléchies »

Steve Jobs

5. Convoiter le temps des hommes

« De même que les drogues sont devenues plus puissantes au fil du temps, le plaisir par lequel les fabricants récompensent certains de nos comportements s'est accru. Les designers sont de plus en plus malins. Ils savent appuyer exactement où il faut pour nous encourager à utiliser leurs produits, non pas seulement une fois mais encore et encore. »

Irresistible: The Rise of Addictive Technology and the Business of Keeping Us Hooked,

Adam Alter, 2017

6. Piratage cérébral ?

7. Comment ça marche ?

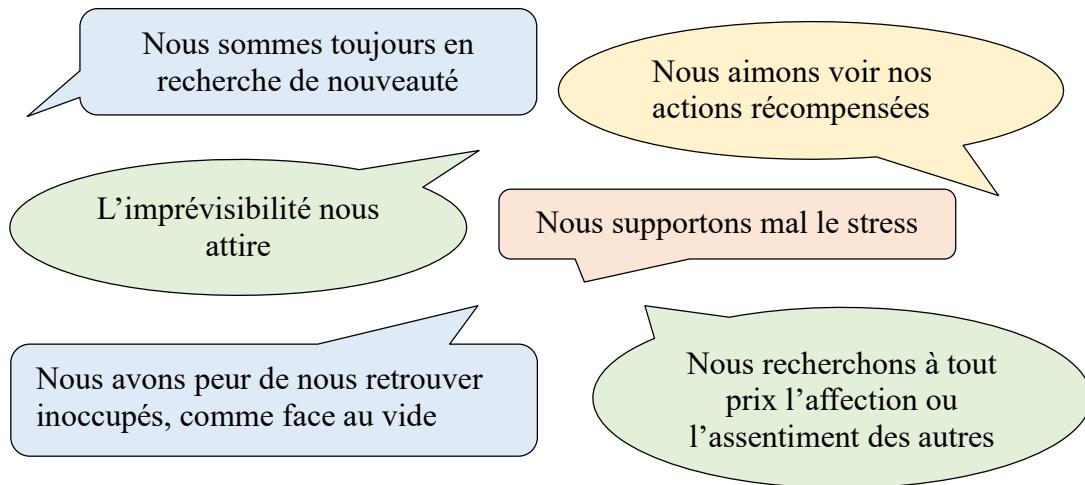
« C'est la première fois dans l'histoire de l'humanité que les décisions d'une poignée d'ingénieurs (pour la plupart des hommes blancs de 25-35 ans vivant à San Francisco) qui travaillent dans trois grosses entreprises ont autant d'impact sur la façon dont des milliers de personnes à travers le monde focalisent leur attention. »

Revue *The Atlantic*, nov. 2016

Tristan Harris

8. Sur quel bouton appuyer ?

Activité orale – Pour cette activité, on demande aux élèves de donner leur point de vue sur chaque affirmation :



9. « Pistes » plutôt que « conclusion »

- l'humain pris dans l'engrenage de son anxiété
- l'humain et ses faiblesses, une cible et un marché colossal
- la transformation du rapport au temps
- la transformation du rapport aux choses et à l'autre
- l'injonction s'est imposée dans la vie de l'humain
- les répercussions sur le langage : immédiateté et émotion, disparition partielle du verbal et du sens, pratiques commerciales qui visent l'efficacité et tendent à gouverner même les rapports humains, uniformisation du langage (standardisation et appauvrissement, normalisation ou exclusion)

- Annexe 1 - Sujets proposés pour le concours :

1. Le smartphone a-t-il modifié notre relation aux autres ?
2. Le smartphone a-t-il modifié notre relation à nous-mêmes ?
3. Le smartphone nous rend-il plus libres ?

- Annexe 2 : textes proposés à la lecture par les élèves

• **R.L Stevenson, *L'Étrange cas du Dr Jekyll et M. Hyde*, 1886.**

Près d'une semaine a passé depuis lors, et voici que j'achève cette relation sous l'influence de la dernière dose de l'ancien produit. Voici donc, à moins d'un miracle, la dernière fois que Henry Jekyll peut penser ses propres pensées ou voir dans le miroir son propre visage (combien lamentablement altéré !). Du reste, il ne faut pas que je tarde trop longtemps à cesser d'écrire.

Si mon présent récit a jusqu'à cette heure évité d'être anéanti, c'est grâce à beaucoup de précautions alliées à non moins beaucoup d'heureuse chance. Si les affres de la métamorphose venaient à s'emparer de moi tandis que j'écris, Hyde mettrait ce cahier en morceaux ; mais s'il s'est écoulé un peu de temps depuis que je l'ai rangé, son égoïsme prodigieux et son immersion dans la minute présente le sauveront probablement une fois encore des effets de sa rancune simiesque. Et d'ailleurs la fatalité qui va se refermant sur nous deux l'a déjà changé et abattu.

Dans une demi-heure d'ici, lorsqu'une fois de plus et pour jamais je revêtirai cette personnalité haïe, je sais par avance que je resterai dans mon fauteuil à trembler et à pleurer, ou que je continuerai, dans un démesuré transport de terreur attentive, à arpenter de long en large cette pièce... mon dernier refuge sur la terre... en prêtant l'oreille à tous les bruits menaçants.

Hyde mourra-t-il sur l'échafaud? Ou bien trouvera-t-il au dernier moment le courage de se libérer lui-même? Dieu le sait ; et peu m'importe : c'est ici l'heure véritable de ma mort, et ce qui va suivre en concerne un autre que moi. Ici donc, en déposant la plume et en m'apprêtant à sceller ma confession, je mets un terme à la vie de cet infortuné Henry Jekyll.

- **Maguelonne de Gestas, « Les jeunes lisent-ils vraiment moins ? », *Le Figaro*, 23.03.2022.**

Lecture 2.0 : lire et envoyer un message en même temps

Gare aux écrans. En moyenne, l'ensemble des 7-25 ans passe 3h50 par jour sur un téléphone ou un ordinateur. Les 20-25 ans y restent 5h33... et plus de 2h50 sur internet. Si les confinements ont été une aubaine pour ces jeunes lecteurs, qui ont assouvi leur appétit lors de ces moments exceptionnels, le contexte a toutefois davantage profité aux écrans.

Les jeunes ont beaucoup regardé de séries, utilisé leur smartphone ou joué à des jeux vidéo, un phénomène qui touche moins les écoliers que les 20-25 ans. Pour ces derniers, force est de constater que les écrans s'invitent pendant leur temps de lecture: près de la moitié de ces jeunes fait autre chose pendant qu'elle lit: envoyer des messages, aller sur les réseaux sociaux, regarder des vidéos en tournant les pages d'un ouvrage... Les innombrables applications à portée de mains ont un effet négatif sur la concentration. Ces lecteurs «multitâches» sont surtout les lycéens, des actifs et des 20-25 ans. En moyenne, les lecteurs déclarent avoir lu ces trois derniers mois 2,1 livres pour l'école ou le travail, contre 5,4 livres pour leurs loisirs, un chiffre en légère hausse chez les 7-19 ans. C'est en primaire et dans les foyers les plus favorisés que les jeunes lisent le plus de livres.

- **Michel Desmурget, *La Fabrique du crétin digital*, 2019.**

Premièrement, les écrans affectent lourdement le sommeil. Or, celui-ci est un pilier essentiel, pour ne pas dire vital, du développement. Lorsqu'il déraille, c'est toute l'intégrité individuelle qui est affectée, dans ses dimensions physiques, émotionnelles et intellectuelles. (...)

Deuxièmement, les écrans augmentent fortement le degré de sédentarité tout en diminuant significativement le niveau d'activité physique. Or, pour évoluer de manière optimale et pour rester en bonne santé, l'organisme a besoin d'être abondamment et activement sollicité.

Troisièmement, les contenus dits « à risque » (sexuels, tabagiques, violents, etc.) saturent l'espace numérique. Or, pour l'enfant et l'adolescent, ces contenus sont d'importants prescripteurs de normes (souvent inconsciemment).

- **Nietzsche, *Par-delà le Bien et le Mal*, 1886 : pourquoi écouter la voix de la conscience ?**

Pourquoi écoutez-vous la voix de votre conscience ? Qu'est-ce qui vous donne le droit de croire que son jugement est infaillible ? Cette « croyance », n'y a-t-il plus de conscience qui l'examine ? N'avez-vous jamais entendu parler d'une conscience intellectuelle ? D'une conscience qui se tienne derrière votre « conscience » ? Votre jugement « ceci est bien » a une genèse dans vos instincts, penchants et vos répugnances, vos expériences et vos inexpériences. Comment ce jugement est-il né ? C'est aussi une question que vous devez vous poser et aussitôt après celle-ci : « qu'est-ce qui me pousse à obéir à ce jugement ? » Car vous pouvez suivre son ordre comme un brave soldat qui entend la voix de son chef ou comme une femme qui aime celui qui commande, ou encore comme un flatteur, un lâche qui a peur de son maître, ou comme un imbécile qui écoute parce qu'il n'a rien à objecter. En un mot, vous pouvez écouter votre conscience de mille façons différentes.

- Aristote, *La Politique*, IV^e siècle av. n. è.

L'homme qui vit selon ses passions ne peut guère écouter ni comprendre les raisonnements qui cherchent à l'en détourner. Comment serait-il possible de changer les dispositions d'un homme de cette sorte ? Somme toute, le sentiment ne cède pas, semble-t-il, à la raison, mais à la contrainte. Il faut donc disposer d'abord d'un caractère propre en quelque sorte à la vertu, aimant ce qui est beau, haïssant ce qui est honteux ; aussi est-il plus difficile de recevoir, dès la jeunesse, une saine éducation incitant à la vertu, si l'on n'a pas été nourri sous de telles lois, car la foule, et principalement les jeunes gens, ne trouvent aucun agrément à vivre avec tempérance et fermeté. Aussi les lois doivent-elles fixer les règles de l'éducation et les occupations, qui seront plus facilement supportées en devenant habituelles. A coup sûr, il ne suffit pas que, pendant leur jeunesse, on dispense aux citoyens une éducation et des soins convenables ; il faut aussi que, parvenus à l'âge d'homme, ils pratiquent ce qu'on leur a enseigné et en tirent de bonnes habitudes. Tant à ce point de vue que pour la vie entière en général, nous avons besoin de lois. La foule en effet obéit à la nécessité plus qu'à la raison et aux châtiments plus qu'à l'honneur.

- Victor Hugo, « Demain, dès l'aube », *Pauca meae, Les Contemplations*, 1843.

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
 Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.
 J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
 Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.
 Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées,
 Sans rien voir au-dehors, sans entendre aucun bruit,
 Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,
 Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.
 Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,
 Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur
 Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
 Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.

EN QUÊTE D'UN LOGO

Forte de son identité, l'équipe du laboratoire *Humanitas* a souhaité créer un logo destiné à identifier au premier coup d'œil ses publications et à représenter les valeurs de son travail.

Courant septembre, la proposition avait été faite aux élèves des option et spécialité d'enseignement Arts Plastiques de réfléchir à un projet qui devait prendre en compte la spécificité des humanités. Avec l'aide de leurs professeurs d'Arts Plastiques, Gilles Kaetzel et Yann Stenven, les élèves du lycée Albert-Châtelet de Douai se sont engagées volontairement dans la création du logo.

Le mardi 18 novembre 2025 avait lieu la présentation des projets par les élèves.

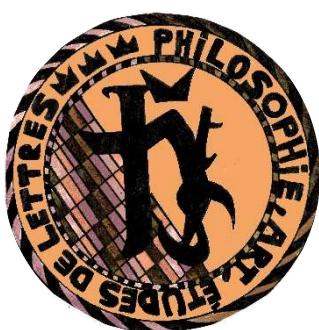
Cinq candidates avaient réfléchi à la question et ont proposé plusieurs projets, tous d'une qualité indéniable, tous issus d'une véritable réflexion que l'équipe du laboratoire, qui a eu la chance d'assister aux présentations, ne peut que saluer chaleureusement. Les élèves ont argumenté et expliqué leur travail, se livrant pour certaines à un tout premier exercice oral, dont elles se sont sorties admirablement. À nouveau, il faut redire à quel point les membres du jury ont été impressionnés par la qualité des prestations orales.

À l'issue de délibérations très difficiles, c'est le travail de **Sidonie CLOET**, élève de 1^e 8, qui a été retenu. Toutes nos félicitations à elle ! Le travail proposé par notre jeune talent sera désormais associé à chaque publication et deviendra véritablement le symbole du rayonnement du laboratoire pour les années à venir.

Nous souhaitons ici encore une fois remercier avec la plus grande chaleur toutes les élèves qui ont participé, donné de leur temps et de leur enthousiasme pour travailler en partenariat avec les membres du laboratoire. Car il s'agissait bien de cela : non de professeurs jugeant des travaux d'élèves, mais de partenaires travaillant ensemble autour d'un projet éminemment humaniste.

Nous souhaitons également rendre hommage aux excellentes prestations des autres candidates en faisant figurer leurs diverses propositions sur cette page.

Pour le laboratoire, Robin Glinatsis et Audrey Voisin



Yasmine BENDOUINA 2^{nde} 10



Alice DJEMAA 1^e 3



Alix VANDENSTEEN 1^e 4



Rose SAMMUT-ALLAZZETTA 1^e 4

