

L'Iliade et le «détour» de l'épopée grecque antique: des expériences de lecture à l'école

Chiara Bemporad, Antje Kolde et Carlamaria Lucci

Résumé

Cet article analyse des verbalisations d'enseignantes de Suisse romande qui ont participé en 2019 à la lecture publique de *L'Iliade* organisée en de nombreux endroits dans le cadre du Festival Européen latin grec. Comme on l'apprendra, les enseignantes de deux groupes d'élèves ont préparé la performance que constitue la lecture publique par le biais de scénarios didactiques convoquant à plusieurs reprises la notion de «détour par d'autres langues et cultures», qui se trouvera donc au centre de cette communication. Celle-ci se divise en quatre parties: la première décrit le contexte de la recherche; la deuxième définit la notion de détour en s'appuyant sur des études de référence; la troisième analyse les entretiens avec les enseignantes décrivant leur scénario didactique; la dernière, la conclusion, discute la notion de «détour» à la lumière des données analysées et en identifie quatre typologies: les détours relatifs à la culture, aux formes linguistiques, à la construction textuelle et à la dimension performative.

Mots-clés

Plurilinguisme, détour, interculturalité, *Iliade*

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

⇒ Title, abstract and keywords in English at the end of the article

Auteurs

Chiara Bemporad, HEP Vaud, Av. de Cour 33, 1014 Lausanne, chiara.bemporad@hepl.ch

Antje-Marianne Kolde, HEP Vaud, Av. de Cour 33, 1014 Lausanne, antje-marianne.kolde@hepl.ch

Carlamaria Lucci, HEP Vaud, Av. de Cour 33, 1014 Lausanne, carlamaria.lucci@hepl.ch

Copyright Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>

L'Iliade et le «détour» de l'épopée grecque antique: des expériences de lecture à l'école

Chiara Bemporad, Antje Kolde et Carlamaria Lucci

Cet article vise à discuter la notion de «détour par d'autres langues et cultures», qui est l'une des notions fondamentales des approches plurielles, et à analyser sa mise en œuvre dans un contexte scolaire. Il questionnera ses caractéristiques et ses applications à travers l'analyse de données empiriques récoltées sur le terrain autour d'une expérience pédagogique menée dans le Canton de Vaud en Suisse (Lecture de l'*Iliade* 2019). Il s'agit de deux entretiens réalisés avec les enseignantes responsables de deux groupes d'élèves de degrés différents : le premier est constitué de deux classes de l'école primaire, le deuxième de cinq classes de l'école post-obligatoire.

Ces données ont été extraites d'un corpus plus vaste récolté dans le cadre d'un projet de recherche mené par des membres du Laboratoire «Langues, Plurilinguisme, Intégration, Cultures» (LPIC) de la HEP Vaud.

L'article s'articule en quatre parties. Après la première, qui décrit le contexte de la recherche, on définira la notion de détour en s'appuyant sur des études de référence, qui se focalisent essentiellement sur des dimensions linguistiques et culturelles; ensuite, dans la partie empirique, on procédera à l'analyse qualitative des verbalisations des enseignantes des deux groupes, qui décrivent les scénarios didactiques qu'elles ont élaborés, relatent et analysent le déroulement de l'expérience et convoquent la notion de «détour» à plusieurs reprises. Enfin, en conclusion, on discutera la notion de «détour» à la lumière des données analysées.

1 La recherche

1.1 Contexte: Le Festival...

Chaque année, à la fin mars, a lieu à Lyon le Festival Européen latin grec (FELG). Organisé par une équipe constituée de professeur·e·s de Lettres Classiques et de passionné·e·s, il s'articule autour d'un texte majeur de l'Antiquité gréco-romaine abordé au travers d'événements variés organisés en plusieurs points de la ville et faisant résonner culture classique et monde contemporain. Par ailleurs, le festival s'étend au monde entier grâce à une grande lecture publique à laquelle chacun·e est invité·e à participer le même jour et à la même heure, où qu'il habite.

Comme l'indique la page de présentation du site internet¹, le FELG poursuit les objectifs suivants: «accen-tuer la visibilité des langues et cultures gréco-romaines, partager leur richesse avec le plus grand nombre, encourager les jeunes à leur étude, créer des liens symboliques et fraternels entre les différentes cultures du monde d'aujourd'hui.»

Depuis 2017, de nombreux groupes, composés pour la plupart d'élèves du secondaire I et du secondaire II, participent dans le canton de Vaud à cette lecture publique. En 2019-2021, des membres du Laboratoire LPIC de la HEP Vaud ont consacré une recherche au processus planifié et mis en œuvre par des enseignant·e·s visant à soutenir les élèves dans leur appropriation du texte retenu, à savoir, cette année-là, l'*Iliade*, tout comme au rôle que le travail sur un texte de la littérature antique peut jouer dans la construction de compétences interlinguistiques et interculturelles des élèves.

... et le Labo LPIC

Le laboratoire LPIC («Langues, Plurilinguisme, Intégration, Cultures») «s'inscrit dans une réflexion générale d'une didactique des langues et des cultures (langues de scolarisation, langues secondes, langues étrangères modernes et anciennes enseignées à l'école, langues d'origine, langues de l'environnement, etc.) prenant en compte l'ensemble du répertoire langagier de l'élève comme une ressource sociale, culturelle et cognitive dans le but de développer des compétences langagières, (inter)culturelles et sociales chez les élèves et leurs enseignant·e·s et d'augmenter la cohérence entre les didactiques des langues de l'école; il promeut les dimensions plurielles (plurilinguisme et pluralité des référents socioculturels) dans

¹ <https://festival-latingrec.eu>

l'enseignement-apprentissage des langues»². Peut-être le nom se veut-il, par onomatopée, une petite piqure de rappel concernant l'importance des dimensions plurilingue et pluriculturelle dans l'enseignement de toutes les disciplines, langagières et non langagières?

1.2 Le cadre de la recherche

Onze enseignantes et enseignants à avoir participé à la lecture publique ont accepté de collaborer à la recherche, huit du canton de Vaud, une du canton de Neuchâtel et deux du canton de Genève; deux enseignaient au degré primaire (élèves âgés de 10-11 ans), six au degré secondaire I (élèves âgés de 12 à 15 ans) et trois au degré secondaire II (élèves âgés de 15 à 18 ans).

Après la présentation de leur lecture – toutes les lectures ont lieu si possible le même jour, à savoir le vendredi du festival³, et à la même heure – les enseignantes et enseignants ont reçu un questionnaire contenant les questions qui allaient leur être posées durant l'entretien.

Ces questions abordaient la lecture publique selon trois axes:

- Le contexte – quelles motivations avaient poussé les enseignant·e·s à s'engager dans ce projet et à y engager leurs élèves?
- La réception du texte – comment l'avaient-ils/elles abordé avec leurs élèves?
- La transmission du texte – comment avaient-ils/elles préparé la performance de la lecture oralisée?

Dans les semaines qui ont suivi l'évènement, des discussions ont été menées avec les enseignant·e·s sur la base du questionnaire⁴. Ces interviews semi-dirigées ont été intégralement enregistrées, puis transcrites à l'aide d'un logiciel électronique⁵. Afin d'améliorer la lisibilité des transcriptions, la ponctuation a été intégrée, alors que les autres marqueurs d'oralité (hésitations, reprises, grammaire de l'oral, etc.) ont été conservés.

Le présent article analysera et comparera les scénarios didactiques élaborés pour les lectures réalisées par deux groupes d'élèves, l'un composé des deux classes de primaire et l'autre de cinq classes du secondaire II. La comparaison est intéressante à divers égards. D'une part, ces deux groupes d'élèves se situent aux deux extrémités du cursus scolaire. D'autre part, alors que le premier groupe, celui des élèves de primaire, ne possédait que très peu, voire aucune connaissance sur l'Antiquité grecque en général et l'*Illiade* en particulier, les élèves du secondaire II comptaient des spécialistes du monde grec antique, qui apprenaient le grec, et des spécialistes de l'expression artistique, qui suivaient l'option spécifique musique. Ces deux groupes semblent donc se compléter très bien.

De par le protocole suivi, cette recherche qualitative et compréhensive (Blanchet, 2011) peut se définir comme une recherche descriptive «sur» les enseignant·e·s, leurs pratiques, leur conceptions et compétences. Le corpus est constitué des verbalisations des enseignant·e·s, qui ont, a posteriori, décrit, justifié et analysé leurs choix didactiques, le déroulement des situations d'apprentissage qu'ils/elles avaient planifiées, et les réactions et productions de leurs élèves.

L'objectif était, entre autres, de connaître les critères qui avaient mené à tel ou tel choix, les dispositifs mis en place et ce que les enseignant·e·s en avaient retiré.

L'analyse des réflexions et des pratiques rapportées des trois enseignantes dont le travail a été retenu pour cet article permettra notamment de discuter le procédé didactique du détour comme élément-clé dans le processus d'apprentissage des élèves, ainsi que d'analyser les démarches mises en œuvre pour accompagner les élèves dans la lecture de l'*Illiade* afin d'aboutir à la performance publique.

2 Partie théorique

Parmi les divers arguments avancés en faveur de l'étude des langues anciennes, l'importance qu'elles revêtent pour le développement d'une connaissance et conscience linguistique et métalinguistique figure en bonne place, tout comme le bagage culturel qu'elles constituent et dans lequel on a vu, à partir du 20^e siècle, le point de départ d'une pensée critique et d'une véritable conscience historico-culturelle du passé

² <https://www.hepl.ch/accueil/recherche/laboratoires-hep-vaud/lpic.html>

³ En 2019, il s'agissait du 22 mars, à 10 h heure de Paris.

⁴ Généralement deux membres du LPIC ont assisté à chaque interview.

⁵ Il s'agit du logiciel Trint.

(Canfora, 2012). Au début de ce même siècle, par le biais notamment d'un enseignement très exigeant du latin, on visait à familiariser les élèves avec leurs références culturelles et à leur permettre de mieux comprendre le fonctionnement de leur langue (Waquet, 1998, pp. 17-55). Aujourd'hui, à l'aune du plurilinguisme, il s'agit davantage de valoriser le potentiel linguistique, culturel et littéraire que ces langues possèdent et qui favorise le développement de compétences interlinguistiques et interculturelles. Ainsi, l'observation et l'apprentissage des langues anciennes permettent de travailler les notions de détour en classe, dans une perspective plurilingue et plurielle; on peut alors convoquer la notion de «détour diachronique» (cf. Kolde et al. 2019).

Cet article questionnera donc la manière dont un texte si lointain dans le temps, *l'Iliade*, expression littéraire d'une culture très éloignée des élèves d'aujourd'hui, peut favoriser le détour diachronique des élèves en relation à leur âge, niveau et exigences curriculaires. On commencera par définir la notion de détour en lien avec les études de référence des approches plurielles; on se tournera ensuite vers des approches didactiques qui se sont focalisées sur la lecture d'un texte littéraire en langue 1 ou seconde-étrangère moderne ou ancienne.

2.1 La notion de détour

La notion de détour, ou décentration (selon les études), par d'autres langues et cultures peut être définie comme la capacité de mise à distance de sa propre langue et culture par la découverte et l'ouverture à d'autres langues et cultures. Elle vise à contraster les idéologies d'ethnocentrisme linguistique et culturelle (Armand, 2014; d'après Bourdieu, 1982; Calvet, 2002) en construisant des compétences qui amènent l'individu à relativiser son propre univers de référence en s'ouvrant à ceux des autres et en les respectant.

La décentration, qui est à la base des approches plurielles et des démarches interculturelles, permet de développer des compétences langagières et culturelles tout en intégrant explicitement des dimensions de la compétence plurilingue et pluri-interculturelle (Coste, Moore & Zarate, 1997; Byram, Gribkova & Starkey, 2002), telles que les capacités d'observation, d'analyse, de comparaison, ainsi que des postures réflexives comme le questionnement, la distanciation et la relativisation.

Dans l'Introduction des méthodologies d'éveil et ouverture aux langues à l'école (EOLE), matériel incontournable pour les enseignant·e·s de Suisse romande en matière d'approche plurielle et didactique du plurilinguisme, Perregaux, Goumoëns, Jeannot et De Pietro (2003, p. 27) mettent en avant une typologie de détour orientée vers des dimensions spécifiquement linguistiques et métalinguistiques:

le détour par d'autres langues vient ici enrichir la réflexion (linguistique/grammaticale), tout en stimulant la curiosité des élèves, et aider à une meilleure compréhension de notions telles le genre ou le pluriel qui ne prennent en fait sens que lorsqu'on s'est rendu compte qu'elles ne fonctionnent pas de la même manière dans toutes les langues, qu'elles ne sont pas «naturelles», «évidentes» mais résultent d'une élaboration sociale et humaine ! (Perregaux et al., 2003, p. 30)

Cette démarche s'appuie notamment sur l'approche de *Language awareness* de Hawkins (1987). D'une part, elle vise à améliorer des compétences dans la (ou les) langue(s) cible(s) (de scolarisation et/ou étrangère, moderne ou ancienne) pour «permettre une meilleure compréhension de certains phénomènes qui posent problème en français (L1) et/ou dans les langues étudiées à l'école (L2), grâce à l'effet de mise à distance que provoque la comparaison à d'autres langues et à d'autres fonctionnements». (Perregaux et al., 2003, p. 30)

D'autre part, elle permet de développer une conscience métalinguistique qui peut être transférée à d'autres savoirs et savoir-faire langagiers:

Le détour par d'autres langues constitue ainsi un mécanisme clé, qui permet d'aider les élèves à aborder des phénomènes qu'ils ne peuvent «voir» en français (l'arbitraire du signe par exemple – qu'on leur fera découvrir à travers l'observation d'onomatopées dans différentes langues) ou qui font obstacle dans les autres langues enseignées du fait qu'ils expriment des fonctionnements opposés à ceux auxquels ils sont habitués (le genre ou la formation des nombres composés en allemand, par exemple). Le détour, autrement dit la découverte de fonctionnements différents dans des langues diverses [...], permet ainsi aux élèves, tout à la fois, de sortir de leur langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'aborder de façon plus ouverte, moins «crispée», l'obstacle lorsqu'il apparaît dans l'apprentissage d'une langue. (Perregaux et al., 2003, p. 30)

Bien que les langues anciennes ne soient pas ou peu convoquées explicitement dans EOLE, il paraît évident qu'elles peuvent jouer un rôle clé pour atteindre ces objectifs d'apprentissage orientés vers les dimensions linguistiques et métalinguistiques.

À cette orientation s'ajoute une typologie de détour qui privilégie les aspects socio-culturels. Byram, Gribkova & Starkey, (2002) la définissent comme «l'aptitude à se décentrer» permettant de:

relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, d'accepter que ce ne sont pas forcément les seuls possibles et les seuls manifestement valables, et d'apprendre à les considérer du point de vue d'une personne extérieure, ayant un ensemble de valeurs, de croyances et de comportements différents. On pourrait appeler cela l'aptitude à «se décentrer». (p. 13)

Cette approche est préconisée notamment par les études autour de l'interculturel en classe des langues et concerne le développement de la compétence interculturelle, qui intègre trois composantes (Byram, Gribkova & Starkey 2002): les savoirs ou connaissances culturels, les savoir-faire relatifs par exemple aux capacités d'interprétation et de mise en relation (comme des capacités de découverte et d'interaction, de discernement et d'esprit critique) et les savoir-être comme l'engagement pour les droits de l'homme et la culture de la paix ou l'attitude de vigilance envers les stéréotypes, les catégorisations arbitraires ou les identités fixées, les propos et comportements discriminatoires et racistes, etc. Ce modèle tripartite est d'ailleurs à la base des descripteurs du *Cadre de références des approches plurielles* (CARAP)⁶.

Pour mieux saisir les dimensions de la compétence culturelle, il est par ailleurs important de discuter brièvement de la définition de «culture» adoptée dans le présent article. Galisson (1987), entre autres, et dans le sillage d'études de sociologie (notamment Bourdieu, 1982), distingue deux typologies de références culturelles: la culture partagée et la culture cultivée. La première «correspond aux savoirs et pratiques qui sont transmis et partagés par un groupe social qui a une langue en commun. Cette culture partagée permet de vivre en société. Elle englobe de très nombreuses facettes sociologiques et anthropologiques: les traditions et les coutumes, les valeurs, les croyances, les rites, les représentations, etc.» (Chaves et al., 2012, p. 10, d'après Galisson, 1987). La deuxième «regroupe l'ensemble des connaissances acquises par un être humain, son instruction, ses savoirs encyclopédiques: la littérature, la géographie, l'histoire, la science, etc.» (Chaves et al., 2012, p. 10, d'après Galisson, 1987). Traditionnellement, l'études des langues et littératures antiques était associée à cette deuxième conception de culture générée par une vision élitiste de la société (Waquet, 1998). Avec l'avènement de la démocratisation de l'école après 1968, on assiste toutefois à un renversement qui change la manière de considérer les langues anciennes, ainsi que les études littéraires en général, qui sont depuis considérées comme traversant une crise: «les Lettres, symboles de distinction, se sont trouvées bousculées par l'attention requise par les sciences et techniques [...] le prestige du latin et de la littérature n'a pas fait le poids [...] il en résulte une crise du littéraire» (Aron et Viala, 2005, p. 74).

À l'heure actuelle, on assiste à un renouveau de la valorisation des savoirs et compétences culturelles et littéraires, mais avec une autre orientation moins élitiste. D'une part on veut atténuer, voire gommer la séparation entre culture cultivée et partagée. La définition de culture proposée par l'UNESCO en est une preuve :

La **culture** est l'ensemble des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et psychologiques, d'une société ou d'un groupe social et englobe la totalité des manières d'être existant au sein d'une société; elle comprend, au minimum, l'art et la littérature, les modes de vie, les manières de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances (UNESCO, 2013, p. 10).

D'autre part, on cherche à abandonner une conception universalisante et essentialiste de la culture qui correspondrait à une identité linguistico-culturelle figée, en faveur d'une conception plurielle et dynamique, car :

... les cultures sont elles-mêmes multiples et, pour les individus qui en font partie, chaque groupe apparaît non pas comme quelque chose d'homogène, mais plutôt comme l'enchâssement d'une série de groupes de taille plus réduite, dont les membres ont très fortement conscience de ce qui les distingue les uns des autres. (UNESCO, 2013, p. 10)

⁶ <https://carap.ecml.at/>

C'est dans cette optique que l'étude de la littérature est désormais promue, car elle constitue un lieu privilégié pour le développement de la compétence interculturelle:

En général, les nouvelles et les poèmes se prêtent aussi à l'éducation à la compétence interculturelle. On peut les lire, les apprécier, en discuter, les illustrer et les raconter; les élèves peuvent même [...] les réécrire de leur point de vue.

Ces exercices basés sur la littérature [...] permettent à l'apprenant de faire connaissance avec des personnages qu'il n'a jamais rencontrés et de découvrir des vies qu'il n'a jamais imaginées. Ces processus peuvent l'inciter à remettre en question ce qu'il tient pour acquis dans son propre environnement et à remettre en cause ses idées préconçues. Selon la teneur ou le message de l'écrit (poème, nouvelle ou pièce de théâtre) choisi [...], ces exercices peuvent même aider l'apprenant à comprendre comment la société et l'individu peuvent protéger la dignité et les droits de l'homme indépendamment de leurs références culturelles (Barret, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard & Philippou, 2014, pp. 106-107).

Dans cette perspective, qu'on définit communément comme plurilingue et qui est prônée également par le Plan d'Études Romand (PER, domaine Langues), les langues et littératures anciennes ne peuvent qu'occuper une place de choix. Elles favorisent en effet un détour (diachronique), développent la compétence interculturelle, tout en permettant d'asseoir des connaissances et compétences interlinguistiques et métalinguistiques, ainsi qu'intertextuelles et littéraires. C'est ce qu'illustrera la partie empirique.

Il convient toutefois de s'arrêter encore un instant sur les enjeux plus proprement liés à la littérature et à la lecture.

2.2 Lire Homère en classe au 21^e siècle

Lire en classe aujourd'hui un texte comme *l'Illiade* est une entreprise non dépourvue de défis. Sa complexité réside dans le fait qu'il s'agit d'un texte « résistant », pour utiliser la définition de Tauveron (1999) :

Pour pouvoir apprendre aux élèves que le texte littéraire a pour caractéristique (pour projet, faudrait-il dire) de ne pas se laisser saisir « automatiquement » et pour pouvoir développer leurs compétences interprétatives, il convient de leur présenter, à côté de ces textes faciles qu'on ne peut ni ne veut en aucune manière évincer, des textes qui ne se laissent pas résumer aisément et / ou des textes qui ne livrent pas leur sens symbolique aisément, en d'autres termes des textes « résistants ». (Tauveron, 1999, p. 18)

Parmi les caractéristiques de ces textes, Tauveron (1999, p. 19) en énumère certaines qui concernent *l'Illiade*. Par exemple, par rapport à l'univers de référence du texte, elle évoque: «l'adoption d'un point de vue inattendu (notamment « non humain normal ») qui invite au déplacement du regard et du cadre cognitif à la reconstruction du monde»; la «difficulté d'identifier la nature du monde représenté, ses frontières, ses lois, ses valeurs»; ou encore «l'usage de stéréotypes, de symboles inconnus». L'univers représenté dans *l'Illiade* se réfère à une société (ou mieux des sociétés successives) éloignée dans le temps des lecteurs modernes: ses références culturelles et institutionnelles et ses valeurs sont inconnues et donc pas compréhensibles aujourd'hui, sans une préparation adéquate. Tauveron (1999, p. 19) cite en outre des caractéristiques textuelles et narratologiques comme la «perturbation de l'ordre chronologique», «l'enchâssement ou l'intrication de plusieurs récits», ou plus en général «l'éloignement des canons du genre». Or, l'enchâssement des récits est l'une des caractéristiques de l'épopée antique qui souvent amène à une perturbation de la chronologie du récit, afin, entre autres, de raconter des événements antérieurs. Quant au canon du genre, bien que *l'Illiade* soit un (sinon le) canon par excellence du genre épique, ce dernier n'est plus du tout familier aux élèves d'aujourd'hui; les caractéristiques du genre sont donc à reconstruire. Approcher un texte de cette complexité demande par conséquent aux enseignants de planifier un travail de lecture du texte qui aboutit à ce que Tauveron (1999, p. 17) définit comme une «résolution de problèmes» de compréhension et d'interprétation.

La partie empirique décrira une série de difficultés que le texte présente et montrera les choix adoptés par les enseignantes pour chercher de les résoudre.

Par ailleurs, elle analysera les modalités de lecture mises en œuvre en classe. De telles modalités s'organisent normalement autour d'une dichotomie qui oppose une approche de lecture participative (Dufays et al. 2015) ou cursive (Rouxel 2000) à une lecture distanciée (Dufays et al. 2015) ou analytique. La première est associée à une mode de lecture proche de la lecture privée qui vise à une lecture divertissement, au

« plaisir »; la deuxième, plus souvent associée à un contexte scolaire, vise la construction de compétences analytiques et est souvent objet d'évaluation. La didactique de la littérature promeut depuis longtemps l'introduction d'une lecture plaisir à l'école (par exemple Rouxel 2000 ou Bemporad 2014). Il sera donc question entre autres de voir comment les enseignantes de notre recherche intègrent cette composante émotionnelle dans le travail sur *l'Iliade* et plus en général comment elles se positionnent par rapport à cette conception de l'enseignement de la lecture-littérature.

Enfin, sera questionnée la manière dont les enseignantes ont affronté la problématique de la langue et du style du poète homérique, présente, à des degrés différents, tant dans la traduction française retenue que dans la version originale. Afin de soutenir les élèves dans la construction du sens, on préconise en didactique des langues étrangères (modernes ou anciennes) notamment de mettre en œuvre une démarche explicite construite par étapes permettant l'entrée progressive dans le texte. En didactique des langues anciennes, on parle généralement de « lecture méthodique » (Armand, 1997; Ko, 2000; Augé, 2013), un procédé qui suit les mêmes principes que « l'approche globale » des langues modernes (Cuq et Gruca 2005): les lecteurs et lectrices débutent par une appréhension du texte, passent par une compréhension et une analyse globales qui s'affinent petit à petit et qui peut parvenir (pas forcément) à une traduction dans la langue cible, qui constitue la compréhension détaillée par excellence.

À la lumière des propos ci-dessus, on analysera la façon dont les enseignantes se sont positionnées par rapport aux démarches didactiques mises en œuvre pour lire des extraits de *l'Iliade* en vue de la performance, ainsi que la manière dont elles ont traité la notion de détour et quelles typologies elles ont privilégiées.

3 Partie empirique: Le détour par *l'Iliade*

Dans les verbalisations relatives aux deux lectures retenues pour cet article, les enseignantes ont livré un aperçu d'une part des dispositifs qui ont accompagné les élèves jusqu'à la lecture publique et, d'autre part, des divers détours qui ont été parcourus, comme il a déjà été dit. La section suivante présente quelques points relevant de ces deux thématiques.

3.1 Rencontrer Patrocle quand on a dix ans

Quelques informations préliminaires.

- Le groupe de cette première lecture était composé de deux classes d'école primaire réunissant les deux degrés 7P et 8P (= 10-11 ans) et comptant chacune 20 élèves.
- Les enseignantes des deux classes ont mené le projet conjointement et ont donc réuni leurs classes; elles ont également répondu ensemble au questionnaire.
- L'interview a porté sur la préparation et la réalisation de la lecture en français
- La lecture a eu lieu pendant un camp de neige, dans le chalet où logeaient les élèves et leurs enseignantes.
- Les élèves et les enseignantes ont déterminé ensemble le passage retenu pour la lecture publique: Patrocle, l'ami d'Achille, le plus grand des héros grecs, se fait tuer par Hector, le plus valeureux des Troyens. Cet événement est narré par le chant 16 de *l'Iliade*. Les élèves l'ont lu dans une version «jeunesse» de *l'Iliade* adaptée de la traduction réalisée en 1866 par Charles Leconte de Lisle: Homère, *L'Iliade*, D'après la traduction de Leconte de Lisle, Texte abrégé par Christine Maret et Yvonne Du Bois, Paris: Hachette Livre (1991) 2003, p. 169-180.

a) Dispositif et travaux préparatoires

Les deux enseignantes ont décidé de participer au projet sitôt qu'elles avaient appris son existence, en juin 2018. Leur décision a été fortement influencée, comme elles l'expliquent, par l'opportunité qui s'offrait à elles de pouvoir travailler autour de la Grèce antique, une période historique qui n'est que rarement vue à l'école primaire. Aussi, le projet s'est élargi sur toute l'année et a touché plusieurs branches, dont l'histoire: «on a construit toute notre année autour de ça, c'est-à-dire, le premier trimestre, en histoire, on a travaillé sur la Grèce antique, alors là, très humblement, on a fait comme on voulait» (Enseignante – désormais Ens. – 2⁷).

⁷ «Ens.» correspond à «enseignante»; comme elles étaient trois, nous avons attribué un chiffre à chacune d'elles. «Int.» correspond à «interviewer», deux à chaque fois (pas les mêmes).

En français, les deux enseignantes ont lu à leurs classes en parallèle le livre «Le feuilleton d’Ulysse» de Mu-rielle Szac, qui fait découvrir en 100 épisodes l’*Illiade* et l’*Odyssée*. Elles ont adopté un dispositif de lecture immersive où elles lisaient le livre à leurs élèves à haute voix, ces derniers étant libres dans leur posture de lecteur-écouteur:

Ens. 2 Alors les lectures, bon, dans ma classe, je les fais plus libres dans le sens où ils ont le droit de s’installer comme ils veulent. On est assurément en lecture. Il y en a qui se couchent par terre, qui se mettent comme ils sont bien [...], mais y a pas un bruit pendant la lecture.

Les enseignantes soulèvent également une autre particularité de cette lecture: elle n’a pas été évaluée (de façon sommative), ce qui amène l’une d’elles à la définir comme une «lecture plaisir»:

Ens. 1 Et puis après, l’autre chose qui a été chouette aussi, et même pour nous, c’est qu’ils sont tellement habitués dans la culture scolaire à on lit un livre, il y a une éval. Je veux dire c’est ça, hein, que là, tout de suite une des premières questions, quand on a commencé aussi, ça a été, Ah puis on va être évalué après là-dessus. Et puis là, vraiment, nous, on leur a dit, Ben ça, ça va être une vraie lecture plaisir. Donc, on va lire toute l’année, mais il n’y aura pas d’éval. Ce qu’on veut, c’est vous profitez et je pense que ça, ça a aidé aussi. Quand ils se sont vraiment rendu compte qu’il n’y avait pas d’entourloupe, qu’en fait, on n’arrivait pas derrière en disant si, si, si, en fait, vous êtes évalués Ben je pense qu’ils se sont aussi détendus et puis qu’ils ont pris, ben qu’ils ont pris plaisir, parce que chez les grands, ils ont plus trop l’habitude que les enseignantes elles leur lisent quelque chose de manière régulière. Donc, ça a été aussi tout ça à reposer et à reprendre l’habitude.

Dans ces propos, l’enseignante thématise la dichotomie entre une lecture scolaire (évaluée) et une lecture participative qui ne débouche pas sur une évaluation et qui devient un moment partagé et détendu. Le but de ce dispositif était de mettre en place un rituel permettant à tous les élèves d’entrer de manière orale dans le texte, afin d’en retenir les grandes lignes et de le comprendre de façon globale.

Au fil de l’année scolaire, les deux enseignantes ont donc parcouru avec leurs classes les deux épopées, l’*Illiade* et l’*Odyssée*. Comment ont-elles alors choisi l’extrait que les élèves liraient pour participer au Festival, à savoir le moment narré dans le chant 16 de l’*Illiade*, où Patrocle, l’ami du grand héros Achille, se fait tuer par Hector, le plus valeureux des Troyens? Voici ce qu’elles en disent:

Ens. 1 Toi, tu avais fait une présélection. Tu avais choisi quelques chants, aussi par rapport à comment ils étaient construits et puis comment on s’était dit qu’ils étaient possibles à lire pour les élèves aussi, que ça soit un peu on voulait que ce soit un peu

Ens. 2 Ben on voulait faire quelque chose d’attractif et puis enfin, par rapport à, en sachant qu’on devrait le partager avec 40 enfants, ben il fallait qu’on puisse le partager. Et puis, on a fait une présélection des moments un peu clés. Et puis voilà.

Ens. 1 Et puis c’est vrai que celui-là présentait son côté assez dramatique qui les avait quand même marqués aussi, quand on faisait cette lecture-là, parce qu’on avait déjà passé ce passage-là, donc on s’est dit ben quand on le leur lira, ils auront un souvenir, justement, de ce qu’on avait lu dans le texte. Et c’est pour ça qu’on est parti sur celui-ci. Et puis on s’est dit que c’était aussi un un des chants qui leur permettrait peut-être de mettre de l’intonation, d’être pris dedans.

Le passage a donc été choisi en raison tant du contenu (quelque chose d’attractif, un moment clé) que des contraintes et des caractéristiques de la performance publique (le nombre des enfants, l’intonation, etc.).

b) Analyse

Dans leur entretien les deux enseignantes ont souvent convoqué la notion de détour bien qu’elles n’aient pas utilisé ce terme explicitement. Elles mettent en avant le détour culturel, lié notamment au contenu mythologique de l’œuvre. Lorsqu’il est question des objectifs du *Plan d’études* qu’elles ont pu aborder au travers de la lecture publique, l’Ens. 1 explique: «Ensuite, on a toute la partie sciences, sciences humaines, voire, justement, il y a un des objectifs, c’est travailler les mythes, comprendre comment les mythes ont une influence sur notre société actuelle. Voilà, on est en plein dedans».

Un peu plus tôt, elles démontrent comment la lecture de l’*Illiade* peut contribuer à atteindre ce dernier objectif: à propos de la question récurrente de savoir si Troie ou Ulysse ont existé ou non, elles citent un parallèle qu’elles ont fait avec le personnage de Guillaume Tell:

Ens. 2 Par contre, souvent, ils nous demandaient si c'est, Troie avait existé.

Ens. 1 Oui,

Ens. 2 Donc, ben on leur avait dit que c'était encore en réflexion. (rire des Ens. 1 et 2)

Ens. 1 C'est ça! Mais que on montrait sur la carte où ça se situait.

[...]

Ens. 1 Voilà, mais ça, je crois qu'ils ont bien saisi aussi l'histoire du mythe. Ben ça permet de faire des parallèles aussi avec l'histoire suisse.

Int. 1 Ben oui, avec Guillaume Tell!

Ens. 1 On en a parlé énormément, exactement, de Guillaume Tell, du besoin qu'il y a quand on est dans des périodes de guerre, comme ça, d'avoir des images auxquelles on peut se référer, qui donnent de la force aussi. Enfin voilà donc, ça, c'est des liens qui sont intéressants, intéressants à faire.

Comme le montrent ces deux exemples, la lecture a permis d'aborder, en plus de la culture relative aux savoirs mythologiques, celle liée à des savoirs patrimoniaux suisses – Guillaume Tell. Le rapprochement entre le passage en question de l'*Illiade* et Guillaume Tell a été l'occasion d'une comparaison et d'une réflexion anthropologique.

Le deuxième détour évoqué concerne des éléments linguistiques.

Un trait distinctif de l'épopée homérique est la langue dans laquelle elle est composée, comportant des mots issus de plusieurs dialectes grecs, dont certains sont devenus incompréhensibles au fil des siècles, même pour les locuteurs grecs. Certes, les élèves ont lu le texte homérique en traduction – mais la traduction à la base du texte qu'ils ont lu, celle de Leconte de Lisle, date de 1866 et comporte des termes qui ne sont plus familiers aux élèves d'aujourd'hui. Aussi les traductrices de la version pour adolescents retenue par les enseignantes, Christine Maret et Yvonne Dubois, ont-elles adapté et raccourci la traduction de Leconte de Lisle. Mais elles ont conservé à maints endroits son style élevé et un lexique parfois inconnu des élèves actuels, tout comme le lexique homérique recelait des mots de plus en plus inconnus à ses lecteurs et auditeurs grecs des siècles postérieurs. Un terme notamment a donné du fil à retordre aux élèves et à leurs enseignantes, à savoir «cnémide».

Ens. 2 [...] parce que finalement, dans le binôme, il y en a un qui comprenait. Et il y a un mot.

Ens. 1 Oui, c'est ce que j'allais dire.

Ens. 2 Je n'arrive pas à le retenir.

Ens. 1 C'est quand ils parlent de l'armure. [...]

Int. 1 Les cnémides. [...]

Ens. 1 + 2 Oui, c'est ça. [...]

Ens. 2 Donc ben par exemple, ça, ils sont venus me demander ce mot. J'étais un peu là – je ne sais pas, nous allons regarder merci. Du coup, nous avons appris que c'est une partie de l'armure.

Int. 1 Voilà, c'est les jambières.

Ens. 2 C'est ça.

Plus loin, elles reviennent sur l'objectif de la compréhension du lexique – même si le mot «cnémide» n'est pas extrêmement fréquent et sa connaissance sans doute pas primordiale, la stratégie que son incompréhension a mobilisée pour résoudre le problème est transférable à des situations analogues.

À cette dimension microlinguistique, lexicale, s'ajoute une dimension inhérente au genre du texte, qui concerne un niveau macrolinguistique.

En effet, l'*Illiade* appartient au genre littéraire de l'épopée archaïque, caractérisée par un certain nombre de traits distinctifs touchant aussi bien la forme versifiée (cf. *infra*, à propos de la seconde lecture), que des procédés syntaxiques ou lexicaux. Un procédé auquel le poète homérique recourt extrêmement souvent est la comparaison. Leconte de Lisle, en fidèle traducteur, a conservé toutes celles que compte le texte

grec. Christine Maret et Yvonne Dubois en ont gardé quelques-unes. Lors de l'interview, il a été demandé si ce trait distinctif de l'épopée homérique avait été abordé:

Ens. 1 Ah oui, oui, oui, alors, ça, oui!

Ens. 2 De manière informelle!

Ens. 1 Complètement, oui, de manière informelle. Mais de nouveau d'une manière agréable, parce qu'ils n'avaient pas l'impression qu'on était en train de préparer une évaluation et c'est ça qui était chouette.

Int. 2 Quand vous dites informelle, ça veut dire quoi?

Ens. 2 Ben, dans le sens où c'était pas institutionnalisé. Dans le sens où on fait la leçon, on trouve d'autres comparaisons. C'est ça que j'appelle formel. Ou vraiment, il y a la leçon avec. Là, ils ont appris des choses sans s'en rendre compte.

Int. 2 C'est juste un pointage où vous ramenez, vous posez une question pour attirer l'attention sur cet aspect-ci? Et puis après on passe à autre chose?

Ens. 1 + 2 Oui, c'est ça, exactement.

Ens. 1 Et puis comme ils n'ont pas l'impression de travailler pour l'éval, c'est beaucoup plus libre et serein, en fait, aussi.

Ens. 2 Oui, et c'est pas sur une fiche, c'est pas fastidieux comme ça peut l'être parfois.

Int. 1 Est-ce que vous avez l'impression qu'ils vont s'en souvenir de ça? Vu que c'est informel.

Ens. 2 De la comparaison, tu dis?

Int. 1 Oui, par exemple.

Ens. 1 Qu'il peut exister des comparaisons?

Ens. 2 Certains oui, certains non, c'est comme toujours.

Ens. 1 C'est comme tout, oui. Mais je pense qu'il peut y avoir des doubles sens dans un texte, qu'il y a des images qu'on peut se faire. Il y en a qui vont s'en souvenir. D'ailleurs c'est cette année qu'on a vu les poèmes? Ben on a commencé l'année d'ailleurs en travaillant sur la poésie et on a travaillé les comparaisons, justement à partir de poèmes, donc il y en a certains qui de eux-mêmes nous ont expliqué certains passages en disant Bah oui, ça, c'est parce que.

Selon les enseignantes, les élèves ont donc été capables de réinvestir dans le cours de français et d'y sédimenter une découverte faite lors de la lecture de l'Iliade: la comparaison, qui est un élément récurrent dans le texte homérique, constitue un des «procédés lexicaux [...] au service de la poésie» (PER français, cycle 2, p. 32).

Toujours selon les enseignantes, la démarche qu'elles ont adoptée et qu'elles désignent d'informelle a peut-être encouragé la posture d'observation des élèves – ce qu'il conviendrait de vérifier par le biais d'autres recherches.

Cette dimension du détour qui a permis aux enseignantes de faire repérer un procédé discriminant du texte poétique, du «texte qui joue avec la langue» (PER français, cycle 2, p. 32), peut être désignée de «textuelle», puisqu'elle porte sur un élément caractéristique d'un «regroupement de genres» textuels précis (PER français, cycle 2, p. 24-32).

Par ailleurs, les deux enseignantes évoquent encore un autre élément, qui peut être considéré comme une autre dimension de détour et qui est intimement lié à la nature de leur objectif final, la lecture publique. Elles emploient en effet souvent l'adjectif «dramatique» et elles précisent qu'elles ont choisi pour leurs élèves un extrait «qui leur permettrait peut-être de mettre de l'intonation, d'être pris dedans».

Pour pouvoir «être pris dedans», les élèves devaient, selon leurs enseignantes, avoir parfaitement compris le texte. Ce travail de lecture s'est fait en plusieurs étapes.

Ens. 1 Alors, ben, donc il y a eu d'abord la première lecture de 2 avec une discussion. Quel moment? Enfin, de quel moment il s'agit? Qu'est-ce que vous avez compris? Et puis après, vraiment, il y a eu ce

travail en plus petits groupes où on leur a demandé vraiment de reprendre cette lecture et de venir nous poser vraiment toutes les questions pour être au clair. C'était vraiment. Voilà, je me rappelle.

Ens. 2 Et plus interaction entre eux, parce que finalement, dans le binôme, il y en a un qui comprenait

Les enseignantes verbalisent qu'elles ont guidé les élèves dans un processus passant d'une compréhension globale du texte, étayée par une discussion en classe, à une compréhension détaillée effectuée en binôme. Aussi parlent-elles un peu plus loin de la «compréhension fine» à laquelle les élèves devaient s'adonner, une stratégie de lecture transférable à bien d'autres situations scolaires et extra-scolaires, tout comme la coopération entre les deux élèves – deux objectifs du PER parmi d'autres que les enseignantes travaillent donc avec leurs élèves au détour de cette lecture du chant 16 de l'*Illiade*.

Pour elles, cette compréhension fine est la clé pour une bonne oralisation du texte et donc une lecture publique réussie, une «performance» pertinente et convaincante:

Ens. 1 Quand on vous demande une compréhension fine, c'est que si tu veux pouvoir lire correctement un texte, tu dois pouvoir t'en faire des images. Tu dois pouvoir être au clair sur ce qui se passe. C'est comme ça que tu mets ton intonation, puisqu'après, ça a été la suite du travail, en fait, de dire ben voilà quand, à ce moment-là, Patrocle, il parle, est-ce qu'il est plutôt en colère? Est-ce qu'il est plutôt heureux? Est-ce qu'il est plutôt triste? Donc comment est-ce que je travaille mon intonation là derrière?

Il s'agit là certes d'un postulat relatif à un apprentissage transférable – pour pouvoir lire correctement un texte à haute voix, il faut l'avoir compris – qui ne renseigne en rien sur les apprentissages réels des élèves. Mais dans la démarche des enseignantes, ce postulat constitue une quatrième typologie du détour: celle liée à la performance du texte.

c) Obstacles et réussites

Le chemin qui a permis aux deux enseignantes d'aborder par le biais de ces divers détours tant de connaissances et de compétences transférables a toutefois comporté quelques obstacles, comme le manque de matériel scolaire; l'une d'elles explique:

Ens. 2 Oui, voilà, on n'est pas du tout parties de Ben en fait la Grèce déjà n'apparaît pas dans les moyens d'enseignement romands, romands, en tout cas, ben les nôtres. Y a pas la Grèce, y a les Romains, mais y a pas les Grecs. Donc déjà, ben voilà parce qu'au départ, j'avais pris le document, mais donc finalement, on a tout recréé. Et puis on a un peu choisi des thématiques. On s'est dit, ben au niveau culture générale, qu'est-ce qu'il faudrait qu'ils aient pour un petit bagage? Puis, on est un peu parti là-dedans, donc c'est des documents à nous.

À cette absence de matériel s'ajoute le manque de familiarité avec le monde de l'épopée grecque archaïque, tant du côté des enseignantes que de celui des élèves, ce qui a rendu la compréhension délicate. Chacun a trouvé une stratégie en mobilisant son propre univers référentiel – les enseignantes *Games of Thrones*, les élèves *Percy Jackson*:

Ens. 1 Et puis, après bon il y a le lien facile, mais qui leur parle, c'est quand on peut leur parler de, d'Europa Park. Parce quand tu vas dans une des attractions, il y a un gros cheval de Troie. Tu passes sous le cheval de Troie, et pour le coup, c'est vrai que c'est un parc d'attractions qui vaut le détour.

Ces obstacles ont été maîtrisés et au terme de l'aventure prévalent les réussites, comme lors de la prestation des élèves: après un petit coup de stress liminaire, la performance des élèves a impressionné leurs enseignantes:

Ens. 2 On ne s'est plus interrompu.

Ens. 1 Et il s'est passé un truc de fou. Enfin, nous, trois enseignantes là autour et même nos accompagnants, tout le monde était scotché. On avait notre enseignante de soutien qui était présente et qui disait waouw! Moi, je travaille avec vos élèves pour la lecture et de voir une telle fluidité et c'est vrai, ils ont rien eu besoin de dire: ça passait. Celui qui avait fini, ça passait au suivant, il n'y a eu besoin d'aucun geste, d'aucune remarque de notre part.

Ens. 2 Il n'y en a pas un qui s'est dit Hein, c'est quelle ligne, comme on en a l'habitude.

Ens. 1 C'est ça. Ils nous ont impressionnées. Et ils ont C'est là qu'on voit qu'ils ont vraiment pris au sérieux, en fait. Donc c'était vraiment chouette, c'était un beau moment d'émotion.

Ens. 2 Oui, et il n'y a pas eu de rire. Enfin, des fois, des p'tits rires gênés quand ils devaient prendre la parole. Toutes ces petites choses en fait parasites, y a rien eu.

Ens. 1 C'était vraiment beau.

Ens. 2 C'était vraiment oui hyper fluide, fluide.

Le résultat décrit par les enseignantes, leur satisfaction relative à la fluidité de lecture de leurs élèves, un objectif travaillé notamment en français (PER français, cycle 2, p. 22), permet de relever à quel point l'adoption d'une pédagogie de projet à visée communicative et sociale – l'événement social de la lecture publique – peut stimuler l'élaboration d'un dispositif didactique motivant pour des élèves et qui les soutienne dans leur entrée dans un texte au premier abord difficile et lointain. En effet, du point de vue des enseignantes, la performance de leurs élèves a été tout à fait convaincante, voire au-delà de leurs attentes.

d) Bilan intermédiaire

Au terme de l'analyse des verbalisations des deux enseignantes, on peut procéder à un bilan intermédiaire et souligner les deux points suivants:

1. Le dispositif didactique qu'elles ont élaboré vise à faire acquérir à leurs élèves par le biais du détour que constitue la lecture orale d'un extrait de *l'Illiade* des savoirs et des savoir-faire précis et transférables, comme la compréhension d'un lexique par moment complexe, le repérage de procédés lexicaux propres à un genre textuel, la lecture fluide. Ces savoirs et savoir-faire facilitant l'accès à un monde lointain aussi sur le plan conceptuel, ils enrichissent la compétence plurilingue et interculturelle des élèves.
2. Ce détour par *l'Illiade* ne se limite pas aux deux dimensions décrites dans la littérature secondaire, à savoir les dimensions culturelle et linguistique, mais se situe au niveau de deux dimensions supplémentaires, à savoir les dimensions qu'on définira comme «textuelle» et «performative».

3.2 Lire, dire et jouer *l'Illiade* entre 16 et 18 ans

Les cinq classes vaudoises du niveau scolaire secondaire II impliquées dans le projet réunissaient les degrés 1, 2 et 3 (16-18 ans). Elles étaient ainsi distribuées:

- trois classes de grec de l'École de maturité (M), avec leurs enseignantes;
- une classe de l'option musique de l'École de maturité, avec leur enseignante;
- une classe de culture antique de l'École de culture générale, avec leur enseignante de français.

Quant aux classes de grec, elles étaient ainsi réparties:

- une classe de 1M, grec L38 (avec dix élèves de 15-16 ans);
- une classe de 2M, grec OS (avec deux élèves de 16-17 ans, dont l'une seulement a participé à l'expérience);
- une classe de 3M, grec L3 (avec cinq élèves de 17-18 ans).

Les classes de grec de 1M et de 3M étaient suivies par l'enseignante qui a été interviewée; la classe de grec de 2M était suivie par une collègue. Les quatre enseignantes (deux de grec, une de musique et une de français) ont mené le projet ensemble, mais n'ont jamais eu la possibilité, pour des raisons d'organisation, de se réunir avant la lecture. Celle-ci a eu lieu dans la bibliothèque de l'école, avec le concours d'un autre enseignant et en présence d'un public d'une vingtaine de personnes, composé d'enseignants et d'enseignantes, ainsi que d'élèves d'autres classes. La performance portait sur des extraits de *l'Illiade* en langue originale et des résumés en français, les élèves de musique et de culture antique n'ayant pas de connaissances en grec ancien. Les passages de *l'Illiade* qui ont été retenus sont les suivants:

- 1, 1-7: prologue;

⁸ Au gymnase, l'élève qui décide d'apprendre le grec peut choisir entre l'option spécifique (OS), à raison de 4 périodes hebdomadaires durant la première et la deuxième année, puis 5 périodes hebdomadaires durant la troisième année, et la langue 3 (L3), à raison de 3 périodes hebdomadaires durant les trois années.

- 3, 121-145: focus sur Hélène, épouse d'un roi grec dont l'enlèvement par le prince troyen Pâris a provoqué la guerre: elle observe la bataille entre Grecs et Troyens à côté de Priam, le souverain âgé de Troie;
- 7, 287-312: partie finale du duel entre le Troyen Hector et le Grec Ajax;
- 24, 477-479: rencontre entre Priam et Achille, dans la dernière partie du poème. Achille a tué Hector, fils de Priam, et a outragé son cadavre au lieu de le rendre aux siens. Le vieillard se rend auprès du guerrier le plus fort des Grecs pour essayer de récupérer le corps de son fils.

Ces passages ont été lus en grec par les élèves hellénistes selon la répartition suivante:

- toutes les classes ont lu en chœur le prologue;
- les élèves de 3M ont lu en chœur le deuxième passage (Il. 3, 121-145);
- l'élève helléniste de 2M et les enseignantes ont lu à tour de rôle, en raison d'un vers chacun, le troisième passage (Il. 7, 287-312);
- les élèves de 1M (grec L3) ont lu en chœur le quatrième passage (Il. 24, 477-479).

Des sections du poème contenant ces passages (*Illiade* 1, 1-7; 3, 121-244; 7, 206-312; 24, 473-551), abordées en français, ont fait l'objet de résumés par six élèves de culture antique: chacun de ces résumés a été lu par un ou deux élèves différents, en guise d'accompagnement à la lecture de chacun des passages correspondant en grec. Les élèves de musique, sept en tout, ont produit des improvisations instrumentales et vocales en guise d'ouverture et clôture à la présentation de chaque passage.

a) Dispositifs et travaux préparatoires

L'enseignante interviewée (Ens. 3), spécialiste de grec ancien, a pris connaissance la première du projet et l'a proposé à ses collègues. Elle s'est ensuite chargée de coordonner les travaux de préparation, qui ont débuté en février 2019. Elle a choisi ces supports:

- le texte de l'*Illiade* en langue originale, dans l'édition de référence pour les philologues: *Homeri Ilias*, I-III, edidit Thomas W. Allen, Oxford: Clarendon Press, 1931;
- le même texte dans une traduction française: *L'Illiade*, traduit du grec par Philippe Brunet, Paris: Seuil, 2010.

Elle a soumis à tous les élèves de grec un choix préliminaire de passages en français, pour qu'ils puissent parvenir à un choix définitif pour la lecture publique. Les extraits retenus ont été transmis aux camarades de musique et de culture générale. Les élèves de l'enseignante interviewée se sont ensuite penchés sur les extraits en langue originale, avec une différenciation selon leur niveau: en 3e, ils disposaient de supports en grec avec du vocabulaire et en 1e d'une édition bilingue. Dans les deux classes, la prise de connaissance de la langue source n'est pas passée par une traduction mot à mot, mais plutôt par une cristallisation progressive du sens, selon la démarche de la lecture méthodique. Durant ce processus, la traduction française de l'édition bilingue, mise à disposition des élèves de première année, n'a donc pas été utilisée d'une manière systématique, mais seulement comme support.

L'enseignante interviewée a aussi invité une professeure universitaire pour animer un atelier dans le but d'introduire les élèves de 3^e aux aspects les plus techniques de la poésie homérique; les séances ont eu lieu selon un rythme régulier, durant les deux mois de préparation. Ces contenus ont été transmis aux élèves de 1^e, qui ne pouvaient pas assister pour des raisons d'horaire. Une théorie de la musique grecque ancienne a été mise à disposition de l'enseignante de musique afin que ses élèves s'entraînent aux improvisations.

Ces différents dispositifs ont été mis en place dans le but que tous les acteurs impliqués dans le projet s'approprient à leur façon l'*Illiade* en expérimentant différentes typologies de détour: des détours d'ordre culturel et linguistique, mais aussi des détours d'ordre textuel et performatif dont les traits seront dégagés au fil de l'analyse.

b) Analyse

La dimension culturelle du détour visé par l'enseignante ressort clairement des critères qui ont déterminé le choix des extraits:

Ens. 3 Le deuxième passage avec la présence d'Hélène [Il. 3, 121-145], c'était l'idée de faire entendre la voix d'une femme parce que c'est assez rare en fait dans l'*Illiade*. Et puis, pour cette année 2019, qui est marquée par les luttes féministes, ça aurait du sens. [...] Et puis, le troisième passage [Il. 7, 287-312] [...]

a été choisi par ma collègue [...] dans l'idée de faire entendre un passage pacifique pour aussi déjouer les a priori, les clichés qui sont associés à l'*Illiade* comme une épopée uniquement guerrière. [...] Et puis, le quatrième passage [Il. 24, 477-479], c'est un beau passage de solidarité qui me semblait très actuel autour de la question de la souffrance, de la guerre [...] Ces deux personnages [Priam et Achille] réussissent à s'entendre, à convenir en fait d'une souffrance commune.

Mis à part le prologue (permettant l'entrée en matière), chacun de ces extraits, lus en grec ou en traduction, se caractérise par le fait de montrer un aspect du monde homérique différent de l'aspect guerrier qui le domine. Ce choix a été opéré dans le but de permettre aux élèves, hellénistes et non hellénistes, ainsi qu'au public, de se rapprocher de valeurs distantes des leurs, mais plus faciles à concevoir pour eux et elles que les valeurs guerrières véhiculées par l'action principale de l'*Illiade*.

La deuxième dimension du détour évoquée dans la partie théorique concerne les aspects linguistiques :

Ens. 3 Avec mes élèves de première année, on a abordé le texte et aussi le texte en grec, mais en regardant certains aspects, en repérant des noms... mettant en évidence des mots connus... Les premiers vers, c'était l'idée de comprendre en gros. Et j'ai donné beaucoup de..., je suis beaucoup intervenue parce qu'il y avait immédiatement, tout de suite des difficultés de style, en fait. Et puis, ensuite, on est allé vers l'idée d'arriver au 7ème vers de l'invocation avec une lecture plus fine.

On retrouve ici l'expression de «lecture plus fine» que les deux enseignantes du premier groupe avaient utilisée et qui est caractéristique de la lecture méthodique, qui permet une progression dans la compréhension de plus en plus détaillée. Le but de l'enseignante était de faire entrer les élèves dans la langue originale «naturellement», même si le degré d'approfondissement variait selon leurs niveaux.

Les objectifs de langue pour les élèves de troisième année étaient plus ambitieux, car ils étaient amenés à se confronter directement à la langue homérique, sans traduction :

Ens. 3 avec les élèves de troisième année, simplement, ils sont entrés dans le texte et puis ils ont découvert la langue homérique. [...] Et puis, surtout, les aspects, disons, qu'on a rencontrés d'un vers à l'autre de la langue, de la langue homérique, plus que sur un aspect grammatical particulier. [...] On est entré en matière sur Homère par cette performance sur l'*Illiade* et puis avec des aspects linguistiques étudiés, c'était... l'objectif c'était vraiment de travailler, de découvrir les particularités de la langue homérique, donc les variantes de voyelles, les spécificités de tel génitif, les formes du pronom relatif ou des choses comme ça.

À l'instar de ce qui a été constaté dans l'analyse précédente (Rencontrer Patrocle quand on a dix ans), le détour a pris aussi bien une tournure textuelle que linguistique : les élèves ont été amenés à entrer dans le texte pour appréhender directement les caractéristiques de la langue homérique, conçue à l'origine en vue d'une récitation orale. On ne peut en effet comprendre les vers de l'*Illiade*, que ce soit en traduction ou, à plus forte raison, en langue originale, ni les «dire» ou les interpréter, sans tenir compte de leur structure métrique, très différente de celle des langues romanes (y compris le latin de l'Antiquité tardive), axée sur une variation de l'intensité des accents toniques, autrement dit des accents propres aux mots. La métrique grecque de l'époque archaïque et classique est axée, en revanche, sur une variation de la durée des syllabes, qualifiées de «longues» et de «brèves» selon une distinction qui relève de l'aspect rythmique, combinée, dans la lecture, à la variation de la hauteur des accents des mots, relevant, elle, de l'aspect mélodique (Romano, 2010). Trois problèmes principaux se sont donc posés à l'enseignante lorsqu'elle s'est penchée sur la préparation de la lecture publique: permettre à tous les élèves de se faire une idée de ce qu'est le vers homérique, amener les élèves hellénistes à entrer dans les textes par la métrique afin de les préparer à la lecture, rendre cet aspect de la performance perceptible, sinon audible au public.

La stratégie didactique à laquelle l'enseignante a eu recours pour résoudre ces problèmes a été d'interposer une médiation entre tous les élèves et le texte original, par le choix d'une traduction qui prenait en considération l'aspect métrique.

Ens. 3 [...] J'ai choisi la traduction de Philippe Brunet, qui est une traduction récente, [...] parce qu'il a traduit en ce qu'il a appelé des hexamètres français.

Le vers propre à l'épopée grecque archaïque est l'hexamètre, dans lequel on reconnaît six unités rythmiques, ressortant d'une combinaison de voyelles longues et brèves. Or, les «hexamètres français» rendent seulement par approximation les aspects rythmiques d'une autre langue dans laquelle la longueur des

syllabes (longues et brèves) était perçue⁹. L'intention de l'enseignante, lorsqu'elle a choisi la traduction de Ph. Brunet, était de familiariser les élèves avec la notion générale d'hexamètre, afin de rebondir ultérieurement (par l'atelier de métrique) sur la différence historico-culturelle et poétique entre le type grec et le type français.

Une démarche amenant les élèves à comprendre les formes de la langue homérique (détour par la langue) ne pouvait donc être mise en place que dans une perspective historico-culturelle, par le biais d'une mise en contexte (détour par la culture) et d'une oralisation du texte. Ce dispositif avait le but de faire percevoir le lien étroit entre la langue et le vers épique et, également, entre le vers et le contenu des passages de l'*Iliade* abordés (détour par le texte et par son oralisation). L'enseignante donne un exemple très significatif de ce processus:

Ens. 3 Mes élèves [...] ont pris en compte un autre aspect encore qui est la...une, une certaine pause qu'on peut faire ou non entre [...] ce qu'on appelle les deux jambes, les deux cola. [...] Donc en fait ils ont mis en évidence la césure, [...] cette césure est soit une jointure, soit une coupure. Ça dépend du contexte. On peut ou non la faire entendre, nous on a pris le parti de la faire entendre pour...puisqu'on a travaillé la métrique dans le sens de l'ancienne métrisation d'avant l'hexamètre, donc on l'a lu par petites sections en entrant cette pause. Et ce qu'elle a bien montré, c'est que c'était plus basée sur les colas que sur que sur les vers en fait [...] Et puis, c'est justement cette césure qui fait apparaître le sens du texte.

La compréhension fine de la structure du vers épique et de certains traits techniques de l'hexamètre, telle que l'articulation en *cola* (sections rythmiques plus larges que les six unités métriques identifiées dans la tradition posthomérique), a permis aux élèves de grec de mieux comprendre le sens du texte, selon une démarche que l'enseignante qualifie de «circulaire»:

Ens. 3 On n'est pas tout de suite entré [...] dans le détail du texte. [...] mon idée c'était [...] d'entrer dans le texte avec la métrique.

[...] Et c'était d'entente avec [...] la professeure qui a tenu l'atelier] que les élèves de troisième année ont traduit le texte.

[...] C'était vraiment une manière [...] circulaire, hélicoïdale ...

À l'instar de ce qui a été constaté dans l'analyse précédente (*Rencontrer Patrocle quand on a dix ans*), la dimension du détour liée à la performance a pris toute sa place: elle relève du caractère concret et physique de la lecture publique et du caractère performatif des récitation épiques dont les élèves se sont partiellement inspirés.

Depuis les années Vingt et Trente du siècle passé, lorsque le philologue américain Milman Parry a montré le statut traditionnel des poèmes homériques, relevant de la combinaison d'expressions et de thèmes récurrents et/ou répétés *verbatim*, avec une structure métrique régulière (Parry 1928a, 1928b, 1930 et 1932), une attention toute nouvelle a été consacrée aux traditions de poésie orale encore vivantes. Les études comparatives menées par Parry et par Albert Bates Lord sur l'épopée serbo-croate ont permis de postuler que les performances des anciens aèdes étaient axées sur une composante d'improvisation à partir d'un répertoire de thèmes et/ou de structures mémorisés (Lord, 1960 et 1991). C'était l'empathie qui reliait ces chanteurs à leurs publics: les uns satisfaisaient les attentes des autres par des exécutions toujours variées. Le texte des poèmes homériques (*Iliade* et *Odyssée*) apparaît aux interprètes d'aujourd'hui de plus en plus comme le produit d'une tradition de poésie orale qui s'est cristallisée sous l'effet de plusieurs facteurs, dont l'introduction de l'écriture alphabétique depuis le 8^e siècle, tout en restant néanmoins relativement vivante au moins jusqu'à ce que ces pratiques d'écriture deviennent dominantes, vers le 5^e-4^e siècle av. J.-C. (Gentili, 1984; Nagy, 1992 et 1996; Di Donato 1999; Cerri, 1999¹⁰; Nagy, 2009 et 2011).

⁹ Pour un approfondissement sur les critères d'élaboration des hexamètres français dans la traduction de l'*Iliade*, voir Brunet (2014).

¹⁰ Cerri (1999), p. 93: L'errore che [...] è necessario evitare è pensare a un testo unico e normalizzato già in età arcaica. Probabilmente non è lecito ipotizzarlo nemmeno per l'età classica, né ancora per l'età ellenistica. Diversi testi omerici si saranno andati fissando in località diverse: il nostro risale a uno o più di essi. [L'erreur qu'il est nécessaire d'éviter est de penser à un texte unique et normalisé déjà à l'époque archaïque. Probablement il n'est pas licite de le penser même pas pour l'époque]

Lors de la lecture publique, ces sentiments d'empathie et, finalement, d'identification auraient pu ne pas se déclencher si la performance avait été strictement respectueuse des techniques anciennes, et cela en raison de la grande différence du contexte historico-culturel. Grâce à certains aménagements cependant, l'enseignante interviewée et sa collègue de musique ont permis aux interprètes et au public de «vivre» leur performance, c'est-à-dire de l'adapter à leur sensibilité afin d'expérimenter un type d'empathie comparable à celle que devaient vivre des spectateurs anciens lors de récita-tions aédiques.

Les élèves de musique sont parvenus, par exemple, à produire des improvisations instrumentales et vocales en suivant les suggestions évoquées par le texte traduit en français:

Ens. 3 Il y avait différents types de percussions. Il y avait des instruments de type ancien, très proches, donc une simple percussion. Et puis, et puis, ce qui était plus proche, une sorte de cithare, luth, orientale. Mais il y avait aussi des instruments modernes, donc: la guitare électrique, la batterie fonctionnelle et puis une contrebasse et puis une voix. La voix était ... rejoignait plutôt le monde ancien ... [...] Une jeune fille qui chantait, qui faisait des mélodies et qui modulait [...].

Du point de vue historico-philologique, le recours à des instruments modernes a creusé un écart entre la performance des élèves et ce qu'aurait pu être une performance ancienne. Cet écart prend cependant tout son sens lorsqu'on se met dans la perspective des interprètes: leur but était d'éveiller de l'empathie qui amènerait eux-mêmes et leur public à ressentir des sentiments d'identification par rapport à l'objet joué.

Consciente des difficultés posées par une lecture qui combine des aspects rythmiques et des aspects mélodiques, l'enseignante interviewée a, quant à elle, orienté ses élèves vers une lecture axée principalement sur les aspects rythmiques. Voici les raisons de ce choix:

Ens. 3 Il est bien question de comprendre la répartition en brèves, donc, aspect rythmique et aussi l'aspect mélodique. On n'a pas dans nos performances, on n'a pas mis ça en pratique parce qu'en réalité, c'est extrêmement difficile du point de vue de la performance vocale [...] de maîtriser le rythme, la lecture du texte et de faire des petites montées mélodiques en fonction des accents...

En tant que chanteuse lyrique, elle a pu par ailleurs guider ses élèves dans un travail sur la maîtrise de leur voix et de leurs corps qui leur a permis de faire vivre les passages de l'Iliade lors de la lecture publique.

Ens. 3 On [...] a travaillé d'abord en se préparant bien à la maîtrise de la diction, de la métrique, pour être à l'aise [...] On a travaillé autant dans la salle en occupant l'espace de diverses manières pour trouver ce qui était plus confortable pour eux. [...] Et puis [...], je leur ai donné des trucs pour la concentration [...] pour pas se laisser divertir par un public. [...] Il est absent et présent, ce public. Donc, il faut savoir le tenir à distance [...] On a travaillé, du coup, le souffle. Et puis -je dirais- pour être plus précise [...] je leur ai donné des conseils de chanteuse, en fait, c'est-à-dire se concentrer, selon la technique vocale que j'ai, sur l'articulation des consonnes, sur la diction des consonnes plus que sur les voyelles.

L'enseignante rapporte aussi que, dans le but de rendre leur exécution plus percutante, les élèves de première année ont décidé de lire plusieurs fois leur passage (en l'occurrence les trois vers de la rencontre entre Priam et Achille au livre 24 de l'Iliade).

Ens. 3 En fait, ils ont retenu trois vers, mais ils l'ont dit en boucle. [...] Ils l'ont répété plusieurs fois, ça s'est avéré très intéressant parce qu'on entendait les mêmes mots.

En d'autres termes, ils ont eu recours à une technique de répétition qui, sous une forme différente, était déjà propre à l'épopée grecque archaïque. Dans les poèmes homériques, certains vers se trouvent en effet répétés en des contextes narratifs divers pour évoquer les mêmes thèmes: ces répétitions sont considérées, depuis les études de Parry (1928a, 1928b, 1930 et 1932), comme les indices d'une technique de mémorisation propre à la tradition orale. Les choix interprétatifs des élèves, issus de leur désir de rendre la performance plus percutante, se révèlent une manière intéressante de s'approprier ces techniques et ces grands thèmes par le biais d'un détour mis en gestes et en voix.

c) Obstacles et réussites

classique, ni encore pour l'époque hellénistique. Différents textes homériques se seraient fixés progressivement dans des localités différentes: le nôtre remonte à l'un ou à plusieurs de ceux-ci (notre traduction)].

Comme il a été déjà souligné, l'obstacle principal auquel les enseignantes et les élèves se sont confrontés réside dans le fait que les différentes classes n'ont pu se rencontrer que lors de la performance publique:

Ens. 3 Ça a un peu perturbé les élèves [...] Mais tout en même temps [...] tout cela a été surmonté. [...] Et c'est dans l'enregistrement, après coup, qu'on entend vraiment le décalage rythmique, voilà: la voix fait des choses et puis la percussion vient juste avant ou juste après. Mais au moment, du point de vue du vécu, ça a été très ... très positif en fait [...] c'était plutôt une réussite

Quant aux effets sur le moyen terme de cette expérience de détour à plusieurs dimensions, l'enseignante relève avoir observé, lorsque ses élèves de troisième année ont lu par la suite d'autres extraits épiques en vue de la préparation à l'examen de maturité, que leur capacité de compréhension des extraits s'était nettement améliorée:

Ens. 3 Ils ont compris l'importance de la métrique: ils l'utilisent maintenant pour ... pour comprendre, traduire, éventuellement, le texte qu'on est en train de lire, à savoir l'*Odyssée*. [...] pas juste la métrique, mais le fait de, voilà, de vivre le rythme. Je pense que la métrique seule, c'était quelque chose très important que l'on puisse se l'approprier comme ça. Mais le fait de vivre le rythme de l'hexamètre dans une performance, ils l'ont incarné, tout simplement. Ils l'ont intégré avec une autre [...] type de mémoire.

d) Bilan intermédiaire

En guise de bilan intermédiaire, on peut souligner les deux points suivants:

1. Ce détour à plusieurs dimensions a été mis en place dans le but d'amener les élèves impliqués dans le projet à développer des compétences plurilingues et interculturelles au sujet de l'*Illiade*. Les contraintes de la performance publique, obligeant à ancrer la lecture et/ou l'interprétation du texte dans la mémoire du corps et de ses techniques, ont induit l'enseignante interviewée à élaborer une démarche didactique qui permettrait, aux élèves hellénistes, de consolider leurs acquis au niveau de la langue originale et, à tous les élèves (hellénistes et non hellénistes), de parvenir à une compréhension historico-culturelle des vers homériques.
2. Le détour se situe non seulement au niveau des dimensions culturelle et linguistique, mais aussi, et surtout, au niveau des dimensions textuelle et performative, comme l'a relevé également la première analyse (*Rencontrer Patrocle quand on a dix ans*).

4 Conclusion

Notre recherche visait à observer la manière dont la notion de détour était mobilisée et opérationnalisée dans les scénarios didactiques, ainsi qu'à analyser la façon dont les enseignantes se positionnaient par rapport au travail sur la lecture de l'*Illiade* en vue de la performance publique. Nous pouvons conclure en relevant les éléments suivants.

Tout d'abord, nous avons observé quatre typologies de détour au lieu de deux: si le détour orienté vers la dimension culturelle s'est confirmé comme central, deux autres dimensions s'ajoutent à la dimension linguistique: la textuelle, qui englobe les aspects linguistiques tout en les dépassant et qui met en avant les aspects du genre de manière plus holistique, et la performative, liée à l'oralisation, à la voix et au corps.

La *dimension culturelle* a constitué une opportunité pour les enseignantes pour confronter les élèves à la représentation d'une société éloignée, leur faire connaître des valeurs différentes et les accompagner dans une démarche de découverte, d'acceptation et de relativisation de ces traits socioculturels. Toutefois, dans les deux cas, probablement parce que l'éloignement était très grand, les trois enseignantes ont cherché dans le texte des contenus proches des élèves: Patrocle, comme emblème de l'amitié dans un poème de guerre et Hélène comme voix féminine dans un univers masculin.

La *dimension textuelle* s'est révélée être extrêmement importante, bien qu'une différence soit à relever entre les classes de primaire et celles du secondaire II. Pour les premières, le travail textuel a été nettement privilégié et la *dimension linguistique* formelle a été intégrée dans un niveau plus global. Une telle approche est définie en didactique de français comme approche par les textes et les genres (Dolz, Noverraz & Schnewwly, 2001). Dans les classes de gymnase, confrontées à la langue originale, c'étaient par contre les dimensions linguistiques et surtout poético-métriques qui ont permis, dans un deuxième temps, une appropriation globale du texte et du genre.

Enfin, la *dimension performative* a été placée par les enseignantes au cœur de la démarche et la performance publique a été perçue comme le moment culminant d'un parcours d'appropriation du texte. Cette dimension performative a mis l'accent sur l'importance de deux éléments didactiques: tout d'abord l'ancrage du travail textuel et culturel dans une situation réelle de communication où les élèves sont devenus les acteurs de la transmission du texte et de la culture; ensuite, l'exploitation de la dimension orale et oralisée du texte qui est de plus en plus mise en avant dans des approches récentes en didactique du français (Gagnon et al., 2021) et des langues anciennes (Dell'Oro & Kolde, 2020).

Par ailleurs, l'oralisation du texte a donné lieu à des démarches didactiques spécifiques: le travail sur la prononciation et la fluidité pour le premier groupe, le travail sur les aspects métriques, mais aussi de la voix, du souffle, du corps et des instruments pour le deuxième groupe. Une telle démarche est paradoxalement plus proche de la performance originale de *l'Illiade*, comme les études de Parry et al. l'ont démontré, et a permis de rapprocher davantage les élèves non seulement du texte mais aussi des modalités originales de sa performance – et par là, de sa réception.

L'analyse des données a également relevé des éléments importants concernant l'approche didactique de la lecture de *l'Illiade*. Tout d'abord, le choix des traductions ou adaptations a joué un rôle essentiel, notamment pour leurs éléments stylistiques: une adaptation qui gardait en partie les comparaisons, procédé emblématique de *l'Illiade*, pour les classes de primaire, et une traduction qui cherchait à reconstituer le rythme du poème épique à travers l'adoption de l'hexamètre français, pour les classes de gymnase. Les enseignantes se sont montrées conscientes de la difficulté que la lecture d'un texte comme *l'Illiade* comportait et ont mis en œuvre différents procédés pour accompagner les élèves dans cette lecture. Toutefois, une différence est à relever entre les classes du primaire et celles du gymnase. Dans le premier cas, les enseignantes ont mis en avant l'adoption d'une lecture participative (qu'elles définissent explicitement comme «lecture-plaisir»): dans un premier temps elles ont fait la lecture aux élèves, ont encouragé une posture de lecteur détendue et informelle et ont renoncé à l'évaluation. Le processus adopté passe d'abord par une compréhension globale et relativement superficielle, mais qui permet aux élèves d'instaurer un rapport personnel et détendu avec le texte, alors que la compréhension détaillée et l'interprétation sont arrivées dans un deuxième temps, avec les passages choisis pour la lecture, qui ont progressivement fait l'objet d'une compréhension plus détaillée (la «compréhension fine»).

Chez l'enseignante du gymnase, il n'y a pas de trace explicite d'une volonté de faire émerger l'aspect émotionnel, voir plaisant de la lecture : le rapport au texte est construit pour permettre à l'élève d'adopter une posture de lecteur analytique, capable progressivement de saisir toutes les particularités du genre et de la langue homériques, à travers notamment de la compréhension et de la pratique de la métrique. Dans les deux cas, une démarche didactique d'étayage à la lecture est présente et finement construite dans une logique de progression.

Les résultats de notre recherche ne nous permettent pas d'affirmer, faute de données, que le défi représenté par la lecture publique de *l'Illiade* a effectivement été relevé par les élèves; toutefois, nous pouvons sans autres attester qu'il a été magistralement relevé par les enseignantes.

Bibliographie

- Armand, A. (1997). *Didactique des langues anciennes*. Paris, France: Bertrand-Lacoste.
- Armand, F. (2014). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec: idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. In M. Potvin, M.-O. Magnan & J. Larochelle-Audet (Éds.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (pp. 172-182). Québec, Canada: Fides Éducation.
- Aron, P. & Viala, A. (2005). *L'enseignement littéraire*. Paris, France: PUR.
- Augé, D. (2013). *Refonder l'enseignement des langues anciennes*. Grenoble, France: Ellug.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompont-Gaillard, P. & Philippou, S. (2014). Developing intercultural competence through education – Développer la compétence interculturelle par l'éducation. In J. Huber & C. Reynolds (Éds.), *Council of Europe Pestalozzi Series, No. 3*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Bemporad, C. (2014). Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire. *Études de Lettres* n°1, p. 65-83.
- Blanchet, P. & Chardenet, P. (2011). Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables. In P. Blanchet et P. Chardenet (Éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp. 73-83). Paris, France: Éditions des archives contemporaines.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris, France: Fayard.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel-Paris, Suisse-France: Delachaux et Niestlé.
- Brunet, Ph. (2014). Principes de scansion de l'hexamètre en français. *Anabases* 20. 121-136. URL: <http://journals.openedition.org/anabases/4953>; DOI: <https://doi.org/10.4000/anabases.4953>.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.
- Calvet L.-J. (2002). *Le marché des langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris, France: Plon.
- Canfora, L. (2012). Prolusione. In Canfora, L. & Cardinale, U. (2012). *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco in Italia e nel mondo* (pp. 25-32). Bologna, Italie : Il Mulino.
- Cerri, G. (1999). Introduzione. in Omero. *Iliade* (pp. 63-94). Milano, Italie : BUR.
- Chaves, R.-M., Favier, L. & Péliissier, S. (2012). *L'Interculturel en classe*. Grenoble, France: PUG.
- Coste, D., Moore D., & Zarate G., (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.
- Cuq, J.-P. and I. Gruca (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, France: PUG.
- Dell'Oro, F. & Kolde, A. (2020). Le défi des langues anciennes à l'oral dans les écoles de Suisse romande. In: F. Dell'Oro (éd.), *Méthodes et modèles de l'apprentissage des langues anciennes, vivantes et construites, hier et aujourd'hui* (pp. 67-100). Lausanne, Suisse: Cahiers du CLSL n° 62
- Di Donato, R. (1999). *Esperienza di Omero. Antropologia della narrazione epica*. Pisa, Italie: Nistri Lischi.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit; Notes méthodologiques*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Dufays, J.-L., Ledur, D. & Gemenne, L. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoires, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles, Belgique: De Boeck & Larcier.
- Gagnon, R., Martinet, C., Bourdages, R., & Detcheverry, C. (2021). Stratégies d'apprentissage de la compréhension de textes oraux et écrits: en vue d'une clarification des concepts pour l'enseignement. *Forum Lecture. Forumlecture.ch: littérature dans la recherche et la pratique / Ileseforum / forumlettura*, 1/2021, 14. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/726/2021_1_fr_gagnon_et_al.pdf.
- Galisson, R. (1987). *De la langue à la culture par les mots*. Paris, France: CLE International.
- Gentili, B. (1984). *Poesia e pubblico nella Grecia antica: da Omero al V secolo*. Bari, Italie: Laterza [ed. aggiornata Feltrinelli: Milano 2006].
- Hawkins, E. W. (1987). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Ko, M. (2000). *Enseigner les langues anciennes*. Paris, France: Hachette.
- Kolde, A.-M., Bemporad, C., Fidanza-Jacobi, C., et Vorger, C. (2019). Enseigner une langue à la lumière d'autres langues. *Babylonia* 2: 15.
- Lord, A.B. (1960). *The Singer of Tales*. Cambridge MA, USA: Cambridge University Press.
- Lord, A.B. (1991). *Epic Singers and Oral Tradition*. Foreword by Gregory Nagy, Ithaca-Londres, USA-Angleterre: Cornell University Press.
- Nagy, G. (1992). Homeric Questions. *Transactions of the American Philological Association*. 122. 17-60.

- Nagy, G. (1996). *Poetry as Performance: Homer and Beyond*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Nagy, G. (2009). *Homer the Classic*. Cambridge, MA-Londres, USA-Angleterre: Center for Hellenic Studies.
- Nagy, G. (2011). *Homer the Preclassic*. Berkeley-Los Angeles-Londres, USA-Angleterre: University of California Press.
- Parry, M. (1928a). *L'épithète traditionnelle dans Homère. Essai sur un problème de style homérique*. Paris, France: Les Belles Lettres.
- Parry, M. (1928b). *Les formules et la métrique d'Homère*. Paris, France: Les Belles Lettres.
- Parry, M. (1930). Studies in the Epic Technique of Oral Verse-Making I. Homer and the Homeric Style. *Harvard Studies in Classical Philology*. 41. 73-147.
- Parry, M. (1932). Studies in the Epic Technique of Oral Verse-Making II. The Homeric Language of an Oral Poetry. *Harvard Studies in Classical Philology*. 43. 1-50.
- Perregaux, C., Goumoëns, C. de, Jeannot, D. & De Pietro, J.-F. (2003). *Introduction des méthodologies EOLE*, Neuchâtel, Suisse: CDIP, 17-32.
- Perregaux, C. (2004). Enseigner et apprendre le français en contextes plurilingues: un détour par d'autres langues. *La Lettre de l'AIRDF* 36: 53-56.
- Plan d'études romand (2010), Français cycle 2, Fribourg, Suisse: CIIP.
- Romano, A. (2010). Accento melodico. *Enciclopedia dell'Italiano*. Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani II. 10-11 en ligne ici https://www.treccani.it/enciclopedia/accento-melodico_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/
- Rouxel, A. (2000). Lecture cursive/lecture analytique construire la complémentarité. In M.-J. Fourtanier, et al. (éd.) *Recherches en didactique de la littérature*, France: Rennes, PUR: 75-79.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. *Repères* 19: 9-38.
- Waquet, F. (1998). *Le latin ou l'empire d'un signe. XVI^e-XX^e siècle*. Paris, France: Albin Michel

Auteurs

Chiara Bemporad est professeure en didactique des langues étrangères et secondes à la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud. Ses domaines de recherche portent sur la didactique des langues et cultures et la didactique de la littérature dans les contextes plurilingues.

Antje-Marianne Kolde est professeure en didactique de latin et de grec à la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud. En didactique, elle travaille essentiellement sur la lecture de textes en cours de latin et de grec et sur le rôle de ces deux langues dans l'éducation au plurilinguisme.

Carlamaria Lucci a obtenu une licence et un doctorat en philologie et littératures grecques et latines à l'Université de Pise entre 2004 et 2007. Depuis 2017, elle est assistante-doctorante en didactique du grec et du latin à la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2023 de forumlecture.ch



Die Ilias und der «Umweg» des antiken griechischen Epos: Leseerfahrungen in der Schule

Chiara Bemporad, Antje Kolde und Carlamaria Lucci

Abstract

In diesem Artikel werden Verbalisierungen von Lehrerinnen aus der Romandie analysiert, die 2019 an der öffentlichen Lesung der Ilias teilgenommen haben, die im Rahmen des Europäischen Festivals für Griechisch-Latein an vielen Orten veranstaltet wurde. Wie wir erfahren werden, haben die Lehrerinnen zweier Schüler:innengruppen die Performance, die die öffentliche Lesung darstellt, durch didaktische Szenarien vorbereitet, die mehrfach den Begriff des "Umwegs über andere Sprachen und Kulturen" aufrufen, der daher im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen wird. Der Beitrag ist in vier Abschnitte gegliedert. Der erste beschreibt den Forschungskontext; der zweite definiert den Begriff des Umwegs anhand von Referenzstudien; der dritte analysiert die Interviews mit den Lehrerinnen, in denen sie ihr didaktisches Szenario beschreiben; der letzte Abschnitt diskutiert schlussfolgernd den Begriff "Umweg" im Licht der analysierten Daten und identifiziert vier Typologien: Umwege über die Kultur, über sprachliche Formen, über den Textaufbau und über die performative Dimension.

Schlüsselwörter

Mehrsprachigkeit, Umweg, Interkulturalität, Ilias

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2023 von leseforum.ch veröffentlicht.

L'Iliade e la «digressione» dell'epopea greca antica: esperienze di lettura a scuola

Chiara Bemporad, Antje Kolde e Carlamaria Lucci

Riassunto

Questo articolo analizza le verbalizzazioni degli insegnanti della Svizzera francese che nel 2019 hanno partecipato alla lettura pubblica dell'*Iliade* organizzata in molti luoghi nell'ambito del Festival Europeo Latino e Greco. Come apprenderemo, gli insegnanti di due gruppi di allievi hanno preparato la performance di lettura pubblica attraverso scenari didattici che invocano ripetutamente la nozione di «deviazione attraverso altre lingue e culture», che sarà quindi al centro di questo articolo. L'articolo è diviso in quattro parti: la prima descrive il contesto della ricerca; la seconda definisce la nozione di deviazione sulla base di studi di riferimento; la terza analizza le interviste agli insegnanti che descrivono il loro scenario didattico; l'ultima parte, la conclusione, discute la nozione di «deviazione» alla luce dei dati analizzati e identifica quattro tipologie di deviazioni: deviazioni legate alla cultura, alle forme linguistiche, alla costruzione testuale e alla dimensione performativa.

Parole chiave

Plurilinguismo, deviazione, interculturalità, *Iliade*

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2023 di forumlettura.ch

***The Iliad* and the "detour" of the ancient Greek epic: Reading experiences at school**

Chiara Bemporad, Antje Kolde and Carlamaria Lucci

Abstracts

This article analyses statements made by teachers from French-speaking Switzerland who participated in the 2019 public reading of *The Iliad* held in many venues as part of the European Festival of Greek and Latin. As we will see, these teachers prepared two groups of students for the performance that the public reading represents by means of teaching scenarios which call on the notion of the "detour across other languages and cultures". This will therefore be the focus of this paper, which is divided into four sections. The first describes the research context; the second draws on the literature to define the notion of the 'detour'; the third analyses the teacher interviews where the teaching scenarios are described; and the last section offers a concluding discussion of the notion of the 'detour' in the light of the data analysed, and identifies four typologies: detours across culture, across linguistic forms, across text structure and across the performative dimension.

Keywords

Multilingualism, detour, interculturality, *The Iliad*

This article was published in the 1/2023 issue of *leseforum.ch*