

<http://lettres-lca.enseigne.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article104>

Nouveaux programmes de Langues et Cultures de l'Antiquité au collège à la lumière de l'humanisme européen

Date de mise en ligne : jeudi 2 décembre 2010

- Langues et Cultures de l'Antiquité - Actes 2010 -

Copyright © Lettres & Langues et Cultures de l'Antiquité - Tous droits

réservés

Nouveaux programmes de Langues et Cultures de l'Antiquité au collège à la lumière de l'humanisme européen, par Patrice SOLER, Inspecteur général des Lettres.

Sommaire

- [« Humanisme » ?](#)
- [Inventons une origine](#)
- [Quelle « découverte » de \(...\)](#)
- [Quels recueils de textes \(...\)](#)
- [« Rome n'est plus dans Rome \(...\)](#)
- [Latin et langue vernaculaire](#)
- [Traduire](#)
- [Conclusion](#)

En exergue, une phrase maîtresse qui ouvre les réflexions de Heinz Wismann dans *L'Avenir des langues*, Le Cerf, 2004, essai qu'il est urgent de méditer, en particulier la partie III, « Les humanités modernes » à cette phrase, en effet, pourrait être écrite au tableau dans toutes les classes de langues anciennes : « Nous avons avec les textes anciens le cas le plus extrême d'un éloignement au coeur même de ce qui est familier. [...] Mais cette familiarité est à redécouvrir [...] Il n'y a pas de mise à distance plus féconde pour rendre opérante *une éducation à l'autonomie* » (p. 20) (c'est moi qui souligne, en référence directe avec le socle commun).

Pourquoi donc ce détour par l'Italie des années 1420 et du XV^e siècle, et de là par l'Europe entière ? En quoi nous importe-t-il de savoir ce que fut l'étude des textes anciens et ses finalités chez les humanistes ? C'est que les termes *humanisme*, *culture humaniste*, sont bien portés, ils parent de leur prestige programmes et discours. Mais si l'on veut réellement penser ces mots, si l'on veut s'interroger sur les finalités de ces nouveaux programmes (proposent-ils une éducation ?), on ne peut éviter l'effort de se mettre en perspective avec les humanistes-pédagogues comme Désiré Erasme de Rotterdam.

Il fut durant des siècles « maître de la jeunesse européenne », « l'autorité morale et intellectuelle la moins contestée de cette Europe », selon Jean-Claude Margolin, *Erasme, précepteur de l'Europe*, Julliard, 1995, et en particulier un grand pédagogue des langues anciennes, multipliant les conseils pédagogiques auprès d'un vaste réseau de correspondants auxquels il dédie ses opuscules, entretenant de liens avec des professeurs, des fondateurs d'institutions en plusieurs lieux, voyageant lui-même beaucoup, et observant beaucoup la diversité des peuples et des moeurs européens : il y a là des textes à faire découvrir aux élèves, selon une liberté pédagogique qui peut justement se réclamer de lui, et selon une des visées de l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité affirmée par le préambule. Erasme écrit les *Colloques* ou formules de brefs dialogues entre maître et écoliers ou entre écoliers.

« Humanisme » ?

Rappeler d'abord, ce que l'on entend par *studia humaniora*, *humaniores litterae*. Deux remarques, donc. Ce sont les « disciplines qui rendent plus homme », puisque Erasme, par exemple, nous dit « *Homines non nascuntur, sed*

figuntur », l'humanité des individus et des sociétés n'est pas un donné, elle est à créer sans cesse, selon une reprise féconde d'un legs ancien. Cette acception, nous la faisons volontiers nôtre.

Les comparatifs *humaniores, humaniora*, se comprenaient aussi dans une polarité qui distinguait les « disciplines humaines » et « disciplines divines », *auctores*, textes et savoirs de et sur l'Antiquité païenne, et textes scripturaires et sciences religieuses se référant à des *auctores* d'un autre ordre. L'Ecole républicaine adhère sans doute à ce partage.

Mais chez Erasme, chez Pic de la Mirandole, « l'humanisme » ainsi compris repose lui-même sur une ontologie que nous avons perdue de vue, et qui fonde ce discours : *figere* ? L'homme ne s'autoproduit pas pour autant, *causa sui* ! Qu'on pense au « divin plasmateur » de Rabelais, dans la lettre de Gargantua à Pantagruel (la vulgate scolaire fait de Rabelais un anticlérical précurseur des « Lumières », et expulse par là toute référence à sa spiritualité). Peut-on en prendre et en laisser chez Erasme, en ignorant ou feignant d'ignorer l'esprit profondément religieux qu'il est et la masse de ses travaux de traducteur et de commentateur des Ecritures ?

En tout cas, cette notion de « discipline » (*litterae*) est un enjeu de ces programmes : ils sont novateurs, en effet, en proposant à l'enseignement du grec et du latin des visées nombreuses, histoire des arts, bases pour l'étude des langues vivantes, « archéologie » des disciplines scientifiques ; et ils sont sertis, en quelque sorte, dans un tableau aux entrées historiques nombreuses et exigeantes. Sans compter que s'ils ne sont nulle part dans le socle, obligation leur est faite d'entrer en résonance avec tous ses piliers ! Ces enseignements sont-ils donc *une* discipline ? Un ensemble de disciplines ? Qu'est-ce qui fait leur cohésion ?

Nous devons ne pas escamoter ces questions, et aider les professeurs à les résoudre.

Inventons une origine.

Pour donner sens à un enseignement, qui est toujours chose datée, et tout particulièrement celui-ci en raison de son objet même l'Antiquité, il importe de le situer dans la durée, et de nous situer par rapport à ce que fut une (?) « discipline » à des moments de son histoire.

Initions nos élèves en effet, dès le collège, à se mettre en perspective, par exemple avec les apprentis latinistes ou hellénistes d'autres temps, ceux des XV^e et XVI^e siècles : à cet égard, le grand Désiré, Erasme de Rotterdam, auteur de méthodes et de réflexions sur l'apprentissage des langues anciennes, devrait trouver aisément la place qui lui revient. Une des nouveautés de ces programmes est d'initier, je tiens à ce mot, les élèves de latin et de grec à une attitude de l'esprit : la nouveauté n'est pas tant de « découvrir directement et personnellement la richesse et la fécondité de textes fondateurs qui ont nourri la pensée, la création artistique, la vie politique et sociale », que de mettre au présent ce verbe *nourrir*, que d'inviter les élèves par les textes anciens à « mettre en perspective les représentations du monde qui lui sont proposées quotidiennement dans notre société de la communication ». Ainsi les élèves apprendront-ils à s'engager dans des « allers et retours à travers l'histoire entre les mondes grec et romain et les mondes contemporains » (Préambule, § 2).

« Inventer » donc une origine qui n'est pas donnée d'emblée, mais qui est visée de façons différentes, pour des motifs différents au long des siècles, en France ou en Roumanie, en Allemagne ou en Italie.

Proposer à nos élèves d' « inventer » chaque jour une origine, de se mettre sur la piste pour partir à sa recherche, un tel langage me paraît entre tous mobilisateur : « Langues et culture de l'Antiquité, ou sur la piste d'une origine ». Et

sur ce point, tant les humanistes italiens qu'Erasme, si peu présent Erasme, malgré « Erasmus » (l'élargissement de la latinité prévu par le programme doit encourager à le découvrir) ont à nous dire. Que voulait-on faire apprendre en effet en Italie dans la première moitié du XV^e siècle, et de là en Europe, et comment ? Dans cette trop rapide mise en perspective, un nom par exemple devrait apparaître, nom aujourd'hui bien connu en France, celui de Brunni, Léonardo Brunni, l'Arétin, chancelier de la république florentine, traducteur du célèbre essai de saint Basile, *Sur la manière de tirer profit des lettres helléniques*, et auteur d'un traité d'éducation, *Les études et les lettres*.

Je recommande à cet égard le livre passionnant d'Eugenio Garin, *L'éducation de l'homme moderne, 1400-1600*, « Pluriel », Hachette-Littérature, dont j'ai distrait quelques citations, pour commencer à mettre en perspective ces programmes avec ce que l'on appelle « l'humanisme européen ».

Bonne occasion pour redonner sens à cette expression usée, fleur fanée de la rhétorique épideictique qui célèbre l'Europe.

Quelques points et enjeux à dégager.

Quelle « découverte » de l'Antiquité ?

On n'avait pas attendu les « humanistes » pour connaître le grec en Europe, et en Italie en particulier, depuis longtemps en effet les textes étaient traduits. Alors « que voulaient dire réellement ces hommes [...] lorsqu'ils prétendaient à une 'découverte' de l'Antiquité, alors même qu'une partie importante des textes était déjà connue et consultée assidument ? [...] Il faudra parler d'une autre découverte, de la découverte dans les textes anciens d'un nouveau sentiment de l'Antiquité, assez différent de l'ancien pour justifier la prétention à des retrouvailles absolument originales avec un monde jusqu'alors inconnu » (p. 92-93).

L'humaniste cherche en effet à découvrir le sens et les usages des mots au moyen des outils critiques pour rétablir la dimension historique, et « le souci de comprendre ces hommes dans un langage qui était le leur. La réhabilitation de l'Antiquité en tant que telle, c'est-à-dire du sens retrouvé des traits humains originaires, des dimensions historiques réelles, telle fut la découverte de l'antique réalisée par les humanistes, leur découverte de l'homme individualité historiquement concrète et susceptible d'être définie. Etudier les Anciens, cela signifie acquérir toujours davantage une conscience historique, et une conscience critique, devenir capable de se jauger soi-même et de jauger autrui, embrasser les vastes dimensions du monde des hommes et de son développement, comprendre que l'humanité constitue une société à la fois multiple et unitaire, progressant dans un effort qui se prolonge dans le temps, et triomphe de l'espace » (pp. 94-95).

Trois remarques dès lors, qui sont des résonances avec les nouveaux programmes. D'abord, le souci de l'histoire : il encadre littéralement les entrées thématiques et la déclinaison de « l'homme romain » dans un continuum historique ; d'où le tableau synoptique, à la majesté toute romaine et la progression historique : c'est ce qu'il conviendra d'expliquer aux élèves en leur présentant l'ensemble du tableau. D'autre part, ce souci commun avec les humanistes de retrouver la dimension historique suppose que le savoir sur la Grèce et Rome soit tenu à jour : et cette exigence ne saurait être éludée au motif que le cours s'adresse à des élèves de 5^e ! Enfin, l'introduction des « mots-clés » répond à l'exigence des humanistes, puisqu'en eux langue et histoire se rencontrent. C'est cela qui en fait une pièce essentielle dans l'architecture nouvelle : loin de devoir impressionner comme « trop ambitieux » pour le collège, ils doivent au contraire être appréhendés dans toute leur concrétude, grâce au lumineux de *Idées romaines* initiateur Georges Dumézil : il y donne à voir tout ce que la pensée politique, morale, juridique et religieuse des Romains doit à des opérations manuelles de pesée ou d'arpentage. Les mots-clés ou la balance et le cordeau. Il faut recommander aussi le volume *L'homme romain*, sous la direction de Michel Meslin, au Seuil, qui semble avoir été conçu pour ces

programmes.

Quels recueils de textes ?

En continuité avec les programmes précédents, ceux-ci font reposer l'apprentissage sur les textes tirés des oeuvres elles-mêmes : c'est donc l'accès direct autant que possible, et le plus tôt possible, aux sources, affirmé dès le §1, et décliné aux § 2-3 d'un préambule qui décidément n'a rien de convenu. On a posé, et on reposera la question de la finalité globale des apprentissages des langues anciennes au collège aujourd'hui. Acquérir en un cursus cohérent et progressif la possibilité d'accéder aux sources, voilà la réponse : pouvoir identifier des sujets de tableaux historiques ou mythologiques dans un musée du monde ; comprendre l'intérêt des pièces exhumées lors de fouilles locales ; garder une distance critique vis-à-vis des mots-projectiles de l'actualité médiatique, lourds d'enjeux politiques et sociaux, et propices à des manipulations ; s'aider du latin dans l'apprentissage d'une LV, romane en particulier ; avoir des points d'appui pour observer les rapports du religieux et du politique dans la cité, etc. Les programmes offrent donc aux élèves des collèges d'aller aux sources, c'est-à-dire d'abord aux textes, littéraires ou non ; exploitons en effet les inscriptions diverses, car elles ont le double intérêt d'être du texte authentique et aussi un objet, avec son matériau, ses codes, son histoire, ses fonctions, son contexte d'origine et ses vicissitudes souvent ; en elles se croisent fortement et de façon accessible les *res* et les *verba* (voir par exemple Paul Corbier, *L'épigraphie latine*)

Avec la lecture directe des sources, nous refaisons le geste des humanistes : « Un changement profond se réalise en Italie au XV^e siècle et dans tout le reste de l'Europe au siècle suivant » (E. Garin, *op. cit.*, p. 22), mais jusqu'à un certain point. Qu'allait-on chercher en effet dans les textes ? On familiarisait les apprentis avec la langue ancienne « à travers l'étude des diverses disciplines redécouvertes parmi celles qui pouvaient encore être considérées comme l'expression la plus avancée du savoir » (p. 24). Erasme est l'auteur d'un traité qui eut une immense fortune dans la *ratio studiorum* des jésuites notamment, *De duplici copia rerum et verborum, La double abondance des mots et des choses* : les paradigmes grammaticaux, l'acquisition du vocabulaire (*verba*) ne permettent pas seulement l'abondance oratoire, ils permettent d'accroître un bagage encyclopédique (*res*) ; on en a une idée avec deux exemples qu'il donne dans un traité, *De ratione studii, La méthode pour étudier*, qui a contribué à faire d'Erasme le « précepteur de l'Europe » (titre du livre passionnant de Jean-Claude Margolin, Julliard, 1995) : il y exploite à fond un texte de Virgile, un autre de Térence, dans une visée « tentaculaire ».

Que dit notre préambule ? « Tous les aspects de la culture antique sont abordés dans le cours, l'histoire des idées, des sociétés, le fait religieux, la culture scientifique et technique » (p 2.). Les textes, en effet, sont au centre, dans la diversité des entrées. N'est-ce pas là un propos encyclopédique ? Et avec quelles visées ? Cette citation nous confronte donc à l'encyclopédisme humaniste (rappelons la lettre de Gargantua à Pantagruel). Ils faisaient des textes anciens des sources d'authentiques enseignements ; posons la question devant et avec les élèves : « Quelles sortes de savoirs allons-nous chercher, nous, aujourd'hui, auprès des textes anciens, et dans quelle(s) visée(s) ? ». Il importe en effet d'apprendre à réfléchir en classe aux types de connaissances disciplinaires que nous demandons aux textes anciens, pour nous garder d'une forme de *libido sciendi* où est tombé et peut tomber cet enseignement : accumuler des connaissances de toute sorte en mobilisant toute sorte de ressources par Internet, mais à quelle(s) fin(s) ? ... En revanche, de l'étude des textes et des témoignages divers sur les savoirs antiques, « histoire d'animaux » (5°), « astronomie, géographie, cartographie » (4°), mais aussi architecture, omniprésente dans l'entrée « vie privée, vie publique », nous pouvons faire une solide et mobilisatrice initiation à l'archéologie des matières étudiées au collège, scientifiques tout particulièrement ; cela placera en effet les « langues et cultures de l'Antiquité » dans une visée délibérément interdisciplinaire, essentielle dans le socle. Cette exigence était un trait caractéristique de l'humaniste.

« Rome n'est plus dans Rome ».

Par cette citation, je voudrais marquer la nécessité de prendre très au sérieux une orientation délibérément donnée à ces enseignements, « les allers et retours à travers l'histoire entre les mondes grec et romain et les mondes contemporains. [...] Tous les prolongements, littéraires, musicaux, figurés, doivent être également considérés comme autant d'incitations à remonter jusqu'aux textes anciens » (p. 2).

. « Prolongements » ? C'est le mot qui apparaît dans les programmes de lycées ; mais pour illustrer vigoureusement ces enseignements souvent en butte à l'incompréhension et aux préjugés, il importe de ne pas hésiter à faire des « prolongements » des acheminements » ! C'est encore l'invention d'une origine, en effet. C'est une « attitude » essentielle, pour reprendre la terminologie du socle. Par exemple, les deux derniers stages interacadémiques se sont déroulés peu après « la journée de droits des femmes » : ce jour-là, Hélène Cixous était interrogée au magazine matinal de « France-Culture » à propos de son essai *Le rire de Méduse* : belle occasion de revenir sur cette figure (voir aussi l'histoire des arts), en montrant pourquoi elle est choisie comme *médiation* pour dire une réflexion à nos contemporains !

Erasme, j'y ai fait allusion, montrait comment exploiter à fond un texte ; en particulier, il invitait à confronter les coutumes des Anciens et les usages modernes. Il y a là un enjeu de formation : habituons en effet nos élèves à poser la question : « Quels usages fait-on de tel aspect de la Grèce ou de la Rome antique, dans notre pays, dans notre région, dans tel pays d'Europe ? » « Et quels usages a-t-on faits à telle époque ? »

La réception des oeuvres (au sens large) des Romains et des Grecs est une dimension nouvelle en effet à construire, en restant en permanence curieux des usages actuels de l'antique. Pourquoi, par exemple, Régis Debray s'intéresse-t-il dans un essai récent à la *benignitas*, à la *philanthropia*, si ce n'est parce qu'il en a besoin pour penser la notion de fraternité dans un monde où l'on parle plutôt de « solidarité » ? En 1903, le président de la République inaugure à Clermont-Ferrand la statue de Vercingétorix par Bartholdi : la gauche républicaine laïque utilise le chef gaulois pour montrer que la France n'est pas intrinsèquement catholique, puisque son histoire ne démarre pas avec Clovis ; mais en rappelant aussi qu'il a été choisi par ses soldats il devient une référence contre la droite aristocratique qui se réclame de Clovis ; sous l'occupation, le maréchal Pétain sollicite le vaincu d'Alésia, tandis que les gaullistes font de Vercingétorix l'ancêtre du résistant de Gaulle (voir Christian Goudineau, *Le Dossier Vercingétorix*, Actes-Sud, 2001 et signalons aussi ses récits « antiques » chez le même éditeur ; voir aussi Christian Amalvi, *De l'art et la manière d'accommoder les restes de l'histoire de France : de Vercingétorix à la Révolution*, Albin Michel, 1998).

On prendrait quantité d'exemples : si, par exemple, Erasme a été durant des siècles « précepteur de l'Europe », orientons résolument l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité vers une meilleure compréhension de ce que l'on appelle « Europe ». George Steiner demande simplement « Qu'est-ce alors que la 'notion d'Europe' ? » au début de son petit essai *Une certaine idée de l'Europe* (Actes Sud, 2005). Outre les cafés, mais ici il n'y a rien à dire du côté de l'Antique, elle se caractérise comme le seul continent que l'on parcourt à pied : « Les composantes intégrales de la pensée et de la sensibilité européennes sont fondamentalement pédestres » (p. 28), dit-il avant de mentionner les « péripatéticiens », le « pied », l'« enjambement »... ; « L'histoire européenne est faite de longues marches. Les soldats d'Alexandre ont marché à pied, de la Grèce continentale aux frontières de l'Inde et du désert libyen. *L'Anabase* de Xénophon [...] » est ainsi mise en perspective avec d'autres longues marches (p. 30).

François Julien vient de faire paraître *L'invention de l'idéal et le destin de l'Europe* (Le Seuil, 2009), qui éclaire vigoureusement les rapports actuels entre la Chine et l'Occident : la notion d'idéal est une invention de l'Europe, et l'Europe est lassée des idéaux ; en face la Chine observe cette Europe en mal d'idéal... Ce sinologue va donc remonter jusqu'au vocabulaire grec à l'origine des mots « idée », « idéal ». Le théâtre royal de la Monnaie de Bruxelles (à dessein, je sors de France) remonte *Iphigénie en Aulide* et *Iphigénie en Tauride* de Glück cette saison 2009-2010. Au même moment, dans cette même ville, les Musées royaux des Beaux-Arts donnent à voir les oeuvres du peintre belge Paul Delvaux (1897-1994), qui transposent les agoras, temples, statues antiques, Pygmalion, Pénélope ou les Sirènes dans un univers onirique, surréaliste et anachronique. Pourquoi De Chirico peint-il ces

Combats de Centaures en 1909 ou *Le Retour d'Ulysse* (dans sa petite baignoire) en 1968 ? Il se fend même d'une inscription latine *Et quid amabo nisi quod aenigma est ?* dans son autoportrait de 1911. A Bâle, en 2008, a eu lieu une exposition dont le formidable catalogue, *Antike im Kino*, est une mine pour l'exploitation au cinéma de sujets antiques.

Donc, n'hésitons pas à user de la liberté pédagogique pour « inventer l'origine ». On recommande notamment les travaux de « E.R.A.S.M.E. », (« Equipe de recherche sur la Réception de l'Antiquité : Sources, Mémoire, Enjeux »), groupe de recherche interdisciplinaire de l'Université Toulouse le Mirail : « *Anabases*, dit l'éditorial du numéro 1 de sa revue *Anabases*, est en relation de connivence avec le tour de l'Europe accompli par Erasme à partir de 1492 jusqu'à sa mort en 1536, pour apprendre, enseigner, étudier, traduire, diffuser tout ce qui vient des Anciens, afin de mieux être homme, « soldat », citoyen, savant de son temps, au service de son temps. » (il faut aller sur le site).

Latin et langue vernaculaire

Une thèse répandue chez les humanistes italiens du XV^e siècle, est que « la culture d'un peuple est d'autant plus solide qu'elle est plus consciente d'elle-même », résume Eugenio Garin. « L'étude du grec, nouvellement restaurée, les traductions nouvelles, tout cela répond à ce besoin de retrouver la valeur du langage, de la langue antique aussi bien que de la langue moderne, à travers les diverses variations qui les séparent. [...] L'étude du latin classique ne constitue pas seulement l'unique voie d'accès à une connaissance de leur monde, mais nous permet aussi, dans une confrontation de tous les instants, de nous assurer la possession des structures et des démarches historiques de notre propre langage. » (p. 97). Cela valait de façon urgente en Italie, il est vrai, cela reste une obligation pour nous, comme le prouverait l'essai récent de François Taillandier.

Nous le verrons en particulier dans les ateliers, ces enseignements doivent résolument s'afficher et se construire séance après séance comme une contribution forte à une meilleure connaissance et un maniement plus aisé du français ; à cet égard, les incantations ou les rapprochements sporadiques en cours entre latin ou grec et français ne suffisent pas : il y faut une synergie avec les cours de français, en particulier pour l'acquisition en continu du lexique (atelier 3). Un tableau synoptique des « domaines lexicaux », « notions lexicales » « modalités de mise en oeuvre » pour l'étude du lexique en français est annexé à mon introduction au travail de l'atelier 3 sur l'étude du lexique latin : les entrées par le programme du lexique pour le français doivent servir aussi de critère dans le choix des textes du programme de latin.

Traduire

Je cite encore Eugenio Garin dans une note : « Les « Modernes » [les humanistes] soutiennent que la traduction *verbum verbo*, sous les apparences de la fidélité la plus rigoureuse, est, en réalité, très inexacte car elle ne donne pas le sens des textes, ni même des mots ; [...] il s'agit de comprendre ce que signifie un terme dans un contexte particulier, à une certaine époque, à un certain moment de l'évolution intellectuelle de l'auteur » (p 93). Ici encore, l'exigence des humanistes éclaire la démarche nouvelle d'une initiation à l'activité de traduction, « fondamentale du cours de latin et de grec », dit le passage « Traduire » du préambule. Il préconise donc très tôt la comparaison de traductions : courte et sur des échantillons bien sélectionnés, elle doit être d'un très grand profit pour le français, en aiguisant la perception des différences de système syntaxique, comme le sens de la propriété des termes.

Conclusion

1 Pour la grammaire, Erasme, très pragmatique, a cette devise : *quam paucissima, modo sint optima*. Réduisons la peine, en effet, en utilisant quelques règles philologiques simples, propres à donner le réflexe de *repérer toujours les invariants* (apophonie, rhotacisme, etc.) ; dans les mots on mettra chaque fois en relief le radical, entre les déclinaisons on fera vite apparaître les désinences communes, de chaque cas on donnera une vision unitaire : toujours reconnaître le même sous des habits autres, en prenant résolument les distances avec les manuels s'ils reconduisent les morcellements habituels, qui ont fait tant de mal à l'enseignement des langues anciennes. *Cela suppose que les formateurs et les formations académiques en fassent une priorité en aidant les professeurs à (re)trouver ces règles et ces réflexes.*

Et je ferai le lien avec ce que Sylvie Franchet d'Espérey nous a dit, de rompre avec un usage délétère du verbe « construire » dans l'injonction faite aux élèves de « construire la phrase », comme si le texte latin ou grec n'était pas construit ! Apprendre plutôt à formuler au fil de l'analyse des mots des hypothèses, toutes les hypothèses, dont l'éventail progressivement se resserre.

2 E. Garin résume en ces mots un grand humaniste de Bologne : « La culture est amitié, c'est-à-dire un lien d'homme à homme qui ignore le temps et l'espace ». « Faire l'éducation des jeunes gens d'après les classiques, cela consiste alors réellement à leur faire prendre conscience de la communauté humaine dans son évolution et dans son unité » (p. 95). Cela passe par l'étude de la langue, qui constitue le lien humain par excellence, donc par « l'exigence de l'étudier avec une précision rigoureuse, si l'on veut pénétrer jusqu'au cœur des hommes » (p. 97). Belle formulation que l'on peut offrir et commenter aux élèves ! Erasme écrit en 1497 à un ami : « On ne connaît les choses que par le moyen des mots ; celui qui n'a pas de puissance de langage sera nécessairement myope, halluciné et délirant dans son jugement sur les choses » (cité p. 146). La connaissance de langue française, dans une confrontation permanente, doit être en effet un objectif affiché pour chaque séance. Mais la confrontation doit porter aussi sur les langues étrangères, romanes en priorité, de façon non occasionnelle, mais suivie (on consultera à cet égard euromania).

3 Les humanistes italiens liaient très fortement la culture et la vie civile pour former avant tout des *oratores* : Erasme par exemple, reprend le concept à Cicéron, mais l'élargit pour désigner toute activité fondée essentiellement sur l'art de la parole, comme celle d'avocat, d'ambassadeur, de prédicateur, d'homme d'Etat.

Ce n'est plus le cas, de même que les humanistes choisissaient les *auctores* en fonction de l'enseignement moral que l'on en pouvait tirer. De façon large, même si les enseignements de langues et cultures de l'Antiquité relèvent toujours des *artes liberales*, leur place dans le système éducatif a changé. Et à l'intérieur des *artes liberales*, celle du latin et du grec aussi. Mais justement, plus encore peut-être qu'à l'âge humaniste, ces enseignements se trouvent aujourd'hui accomplir leur nature d'arts libéraux.

Erasme nous a laissé un jeu de mots assez facile, mais qui avait beaucoup de prix dans sa pédagogie : *liberi*, adjectif et adjectif substantivé pour désigner les « enfants » par rapport à la famille ; nous honorerons nos élèves en les amenant à réfléchir en quoi ces artes peuvent devenir par ces programmes tout particulièrement *liberales* pour des *liberi*.

Un essai tout récent, *Qu'est-ce que l'esprit européen ?* (« Champs essais ») de Lucien Jaume, qui n'est pas un antiquisant, fait appel dans son avant-propos à cette même notion d'*artes liberales* pour définir ce qu'il préfère appeler « le sens commun européen » ; il fait ainsi référence directe à Cicéron, Quintilien, mais aussi au *De Pictura* de Leon Battista Alberti (un texte capital, qui justifie l'élargissement du corpus, et qui fait le lien avec l'histoire des arts).

4 Ces programmes, enfin, invitent justement à établir des relations : entre texte et image, entre lexique et culture, avec les piliers du socle, avec les autres « disciplines » et compétences interdisciplinaires.

A ces corrélations il faut des connexions : c'est dire que les programmes nécessitent la mobilisation des TICE, comme d'excellents témoignages en ont été donnés dans les trois ateliers chaque fois.

A vous de faire tous ces ponts, d'être des « pontifes ».