

La situation de la femme dans l'Antiquité gréco-romaine

– Point de vue de l'enseignement secondaire –

Chantal Janssens

1. Le thème de la Femme: une nouveauté dans les programmes scolaires?

De nombreux textes antiques dans lesquels la femme, déesse ou mortelle, joue un rôle essentiel ont fait partie *depuis toujours* des extraits traités dans l'enseignement secondaire. On n'a pas attendu, bien sur, la rénovation des structures et des programmes européens pour présenter aux élèves Ulysse devant Nausicaä ou Pénélope; les adieux d'Hector et Andromaque; les personnages tragiques d'Antigone, Iphigénie ou Electre; les couples célèbres de Philémon et Baucis ou de Pyramus et Thisbe; la confrontation de Coriolan avec sa mère; les prises de bec entre Caton et L. Valerius à propos de la loi Oppienne (Lex Oppia) et de la coquetterie des femmes; Enée se débattant entre Junon, Didon et son destin; les amours de Catulle et Lesbia; les redoutables Livie et Messaline....

On pourrait donc penser que *le thème de la femme* n'est certainement pas une nouveauté dans l'enseignement du grec et du latin.

En fait, il serait bien plus exact de dire que *le sujet* de la femme n'est pas une nouveauté, alors que le fait de traiter des problèmes de la femme *de manière thématique* est assurément relativement récent.

Le fait nouveau, et si j'ose dire, le progrès didactique, ne consiste donc pas tant dans le *choix* des textes que dans la manière de les *grouper*, de les *aborder* et de les *traiter*. Tous ces aspects découlent d'une *optique de lecture* bien différente de celle qui préside à la lecture traditionnelle des auteurs. Mais nous reviendrons plus tard sur cette comparaison. Acceptons pour l'instant l'intérêt intrinsèque de l'approche thématique.

2. Pourquoi choisir précisément le thème de la position de la femme?

Et demandons-nous tout de suite pourquoi, au sein de la lecture thématique, le thème de la femme dans ses différentes facettes occupe une place aussi privilégiée,

tant dans les manuels scolaires que dans les choix individuels qu'opèrent les professeurs.

2.1. La réponse est évidente: *le thème de la femme est à l'honneur dans notre société*

Dans l'espace de quelques générations, la position de la femme dans le monde, et en particulier dans les pays industrialisés, a changé de manière si fondamentale que cette évolution suscite de nombreux remous et débats.

Nous retrouvons déjà le thème de la position de la femme dans l'article 26 de la "Déclaration des droits de l'homme" et il figure à l'article 10 de la "Convention pour l'abolition de toutes les formes de discrimination à l'égard de la femme", promulguée par l'ONU en 1979.

Le "Projet de programme et de budget pour l'année 1988-89", publié lors de la 24^e session de la Conférence générale de l'UNESCO, tenue à Paris en 1987, contient un programme spécial pour "l'égalité des chances des jeunes filles et des femmes en matière d'éducation", élaboré autour de quatre axes principaux. Le même document prévoit un "grand programme" en 16 points à propos de la "condition des femmes".

Ce même thème se retrouve dans *les décisions adoptées par le Conseil Exécutif* à sa 126^e session, tenue à Paris du 13 mai au 19 de juin 1987.

Quant au *Parlement Européen*, depuis 1979 il mène une véritable "campagne pour la femme", créant des commissions spéciales et émettant de nombreux avis à l'intention du Conseil de l'Europe. Il est conscient qu'il n'existe aucun terrain d'activité de la Communauté qui n'influence pas de manière directe ou indirecte le mode de vie, la situation professionnelle, le budget et la santé de la femme. En 1984 il a adopté un projet pour stimuler l'égalité des chances pour les femmes. Il vise surtout un changement dans les mentalités, à travers l'enseignement et les médias, en attendant de nouvelles dispositions juridiques.

De leur côté, les femmes ont appris à s'organiser et à attirer l'attention de l'opinion publique sur leurs initiatives. Nous connaissons des "Conseils des femmes" au niveau national et nous constatons un nouveau style dans la propagande politique.

2.2. A l'actualité du thème dans la société correspond un véritable *boom dans la littérature scientifique de la philologie classique et de l'histoire ancienne* depuis une quinzaine d'années, aux Etats Unis d'abord et surtout, mais aussi en Europe.

Citons seulement à titre d'exemple notoire, le *Womens's Classical Caucus* fondé en 1974, qui organise un colloque annuel sur le thème de la situation de la femme dans l'antiquité.

Citons aussi la *bibliographie* impressionnante sur ce sujet, rassemblée et commentée par SARAH B. POMEROY, publiée dès 1973 dans la Revue *Arethusa* sous le titre "Selected Bibliography on Women in Antiquity (*Arethusa* 6(1973), 125-152, reprise et complétée pour la période successive (1973-1981) dans "Women in the Ancient World" paru en 1984 (*The Arethusa Papers*, ed. by J. Pesadotto and J.P.

Sullivan, New York 1984, p. 345-372). Pour le reste, je vous renvoie au brillant exposé du professeur A. Cameron.

2.3. A part le fait de société et l'intérêt soudain du monde scientifique pour les thèmes relatifs à la femme dans l'Antiquité gréco-romaine, il convient de prendre en considération un phénomène propre à l'enseignement secondaire lui-même. Dans les écoles mixtes, ce sont plutôt les garçons qui fuient vers les sections mathématiques et scientifiques, de sorte que, particulièrement dans les classes supérieures, *les sections gréco-latines son souvent peuplées en majorité par des jeunes filles*. Selon les statistiques officielles de l'enseignement rénové en Belgique Neerlandophone pour l'année scolaire 1986-87 le nombre de filles en dernière année excède de 15% celui des garçons pour le latin et de 14% pour le grec. Mais le phénomène est beaucoup plus prononcé dans certaines écoles que dans d'autres. Or, il est bien connu que l'intérêt des jeunes filles pour les textes militaires et scientifiques est généralement plutôt limité, alors que les sujets touchant à la vie sociale et familiale les intéressent beaucoup.

Ne perdons pas de vue non plus qu'il y a de plus en plus de professeurs féminins et que le phénomène s'accroîtra encore à l'avenir, à en juger d'après les statistiques concernant la population des facultés universitaires.

Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que le thème de la position de la femme dans l'Antiquité soit fort bien représenté dans les lectures de l'enseignement secondaire.

3. Aspects Didactiques

Voyons maintenant quelle peut être *la place* du thème de la femme *dans le curriculum* de grec et de latin: quels textes choisir à quel moment? comment les aborder?

Tous les manuels, conçus de manière plus ou moins thématique, consacrent un chapitre au rôle de la femme.

Dans les classes inférieures les élèves recevront un certain nombre d'informations sur la femme romaine à travers la lecture des textes, mais sans que ces informations soient vraiment systématisées, complétées ou confrontées aux situations actuelles. Le professeur doit encore consacrer trop de temps à l'enseignement grammatical pour pouvoir épiloguer longtemps sur le contenu du texte.

Pour les élèves plus avancés, la mise en valeur du contenu des textes gagne en importance. *Le but final* serait de présenter les différents aspects du problème (la femme vis-à-vis de l'homme, son rôle au sein de la famille comme organisatrice de la maison et comme éducatrice, sa condition juridique, sa position sociale — professionnelle ou non —, son rôle politique — en premier plan ou en coulisses —, sa place dans l'économie, dans la vie artistique, dans le monde des sports, etc.) et tout

ceci à travers l'évolution historique dans l'Antiquité et comparé aux situations ultérieures, celles du 20^e siècle en particulier.

On se rend compte immédiatement que voilà-là un but bien *utopique*, ne fut-ce que par *l'étendue du sujet*. Je reviendrai plus tard sur d'autres aspects utopiques, d'ordre plus strictement didactique. Si on ne peut exiger que le professeur soit vraiment complet, il est cependant souhaitable qu'il choisisse les textes de manière suffisamment représentative pour ne pas afficher *une image historiquement fausse*, soit parce qu'elle mélange les époques sans faire de distinction, soit parce qu'elle ne montre qu'une seule facette de la vie des femmes.

Les manuels offrent généralement un grand nombre de textes concernant des aspects variés, mais négligent quelquefois de se préoccuper de la chronologie des auteurs.

Certains manuels prévus pour les cours d'histoire offrent des textes concernant la position de la femme dans l'Antiquité. Il serait fort souhaitable que les professeurs d'histoire et de langues anciennes se concertent sur le moment à choisir et la manière de présenter les problèmes et en arrivent, si cela est possible dans leurs programmes respectifs, à un projet didactique commun ou à une forme de *travail interdisciplinaire* (intégré).

Le lecteur trouvera ci-joint *un exemple de choix de textes* sur la position de la femme en Grèce, mais, faute de temps, nous ne nous étendrons pas sur cette liste.

Une remarque s'impose cependant. Il va de soi qu'il serait impensable de lire avec les élèves tous les textes indiqués! D'autre part, en se limitant trop, on n'arrivera pas à l'image d'ensemble désirée. Il convient donc de souligner ici l'intérêt pédagogique que peut représenter *la lecture de certains textes en traduction*, à côté d'autres en version originale. Si nous voulons accorder au contenu des textes la place qui lui revient dans une méthodologie actualisée et tenir compte du nombre d'heures de plus en plus limité que nous accordent les structures rénovées, il faudra bien vaincre la répulsion traditionnelle du philologue pour tout ce qui n'est pas le texte original...

La femme en Grèce – choix de textes

DOMAINE

La jeune fille	Hom., Od. VI 81-285 (Nausicaa); Eurip., Iphig. en Aul. 1211-1252 (amour de la vie); Longos, Daphnis et Chloé I (Chloé est amoureuse)
L'épouse	Hom., Il. VI 392-502 (adieux d'Hector et Androm.); Theognis 181-192 (le mariage est une affaire d'argent); Eurip., Alceste 328-368 (plainte d'Admète); Eurip., Médée 230-251 (le mariage est néfaste pour la femme); Platon, Rép. VIII 590 a (la

	femme trahit son mari); Xén. Cyrop. V 1,2-7; VI 1, 45-50; VI 4, 1-11 et VII 3,2-16 (Abradatas et Panthée)
La séductrice	Hom., Od. X 325-387 (Circé séduit Ulysse); Hésiode, Op. 42-82 (Pandore)
La courtisane	Xén., Banquet II 1-12 passim (joueuse de flûte et danseuse)
La femme lesbienne	Sappho, Ode I 2, I 1, I 27, I 35, V 93, V 96; fragm 140, 141
La femme au foyer	Xén., Econ. VII 4-X 13 (rôle de la femme); Théocr., Syrac. XV 15-20 (qui doit faire les courses?)
La mère	Hom., Il. I 357-427 (Thétis console Achille); Simon., Fragm. 37 (plainte de Danae); Soph., Electre 516-551 et 558-592 (conflit entre Clyt. et Electre); Xén., Memor. II 2, 5-6 (relation mère-enfant)
L'éducation	Plat., Prot. 325 c-d (éducation des jeunes enfants); Rép. 451 c-452 a (même éducation pour garçons et filles); Lois 804 d-805 a (coéducation); Plut., Lyc. XIV (éducation à Sparte)
L'esclave	Hom., Od. XIX 467-504 (la nourrice)
La voyante	Esch., Les Perses 176-200 (songe d'Atossa); Esch., Agam. 1256-1267 et 1279-1284 (prédiction de Cassandre)
La philosophe	Stob., Floril. I 62-63; LXXIV 19,32,49,53,61; Floril. Monac. 269; Eclog. Phys. I 10, 13; Clem. d'Alex., Strom. IV 7,9,19 (fragm. des Pythagoriciennes); Lettres des Pythag., publiées par C. Orelli (Leipzig 1815) et R. Hercher (Paris 1873), traduites par M. Meunier (Paris 1932)
La politique	Soph., Antig. 450-468 (la conscience prévaut sur la loi); Aristophane, Lysistrate (contre la guerre); L'assemblée des femmes (les femmes à l'Assemblée du peuple)

Voyons maintenant comment aborder les textes. Ce qui importe beaucoup est de *motiver les élèves* pour la lecture d'un thème particulier. Cette motivation peut s'obtenir par divers procédés didactiques, par exemple:

- le professeur demande aux élèves de *chercher de la documentation* sur un thème restreint de la situation actuelle de la femme; cette documentation est ensuite rassemblée et traitée par des équipes selon les indications précises du professeur; enfin, chaque équipe présente ses conclusions;
- le professeur *organise un débat* sur un aspect déterminé du problème actuel (par exemple: la femme au foyer comparée à celle qui travaille à l'extérieur), éventuellement sur un fait marquant qui vient de se produire à propos d'une femme;
- le professeur *montre un film* ou des extraits de film, par exemple "I Claudius" pour introduire le sujet de la position de la femme à Rome, ou

bien "Iphigénie" ou "Electre" de Cacoyannis, "Medea" de Pasolini, etc., s'il s'agit de lire des textes grecs.

Après la lecture et l'actualisation des textes, *l'apothéose* peut être, par exemple, *d'aller au théâtre* avec les élèves, voir l'Antigone d'Anouilh, Britannicus de Racine, Lysistrata de Hugo Claus, etc., selon les occasions qui se présentent, ou bien de leur faire *écouter de la musique*, telle que "Aeneas and Dido" de Purcell, les "Carmina Catulli" de Carl Orff, etc., selon ce que l'on aura lu.

4. La lecture thématique: un progrès didactique?

Revenons maintenant sur l'expression "*progrès didactique*", que nous avons employée à propos de la *lecture thématique en général*. Car les constatations didactiques que nous avons pu faire ne s'appliquent pas plus particulièrement au thème de "la situation de la femme dans l'Antiquité" qu'à d'autres thèmes, pourvu qu'ils présentent un lien avec le monde actuel.

Pourquoi tenons-nous tant au principe de la lecture thématique?

Chaque nouvelle mode suscite forcément une moue de scepticisme parmi les traditionalistes et un grand courant d'enthousiasme parmi les amateurs de nouveautés. Et il est probable qu'ici, comme en toutes choses, la vérité se trouve dans le juste milieu—*aurea mediocritas*—chaque forme didactique présentant des avantages comme des inconvénients.

4.1. Certes, il est vrai que la *lecture traditionnelle d'une oeuvre en tant qu'oeuvre* permet d'offrir aux élèves des extraits plus longs et plus nombreux, qui lui feront mieux connaître l'auteur et son livre. Cette lecture devrait permettre de mettre en valeur des éléments tels que la composition de l'ensemble, la technique narrative ou le développement du raisonnement, la personnalité et le point de vue personnel de l'auteur, les éléments propres au genre littéraire, les antécédents, l'impact du cadre socio-culturel sur l'oeuvre et vice-versa, éventuellement l'influence exercée par l'auteur et son oeuvre dans le domaine des idées, de la littérature ou des arts plastiques dans des périodes ultérieures, etc.

Tout ceci représente pour l'élève une formation culturelle et artistique qui n'est certes pas à dédaigner. Mais, soyons francs. Ce tableau esquissé n'est-il pas quelque peu utopique? Est-ce bien de cette façon-là que se lisaient et se lisaient encore les auteurs antiques? Ne devons-nous pas plutôt avouer que dans bien des cas le professeur se souciait fort peu de donner à l'élève cette précieuse image d'ensemble et que, bien au contraire, lisant page par page et n'arrivant pas au bout de l'oeuvre à la fin de l'année scolaire, nombreux sont les élèves qui n'ont jamais connu le dénouement de l'Antigone ou de la conjuration de Catiline... Tant est vrai que, paradoxalement, les élèves des sections scientifiques, qui eux lisaient les textes en traduction au lieu d'en déchiffrer péniblement des extraits, avaient une bien meilleure

compréhension de l'oeuvre et en gardaient un souvenir beaucoup plus vivace que les élèves des sections gréco-latines et latines traditionnelles.

S'ils n'avaient pas eu la formation particulière procurée par l'étude de la langue et le décodage du texte original, ils avaient par contre acquis bien plus d'éléments utiles à la formation de leur personnalité en tant qu'homme et citoyen.

Eux avaient disposé du temps nécessaire pour comprendre par exemple quel genre de symbole est Antigone, en quoi consiste le tragique de la tragédie grecque, pourquoi cette tragédie de Sophocle contient un hymne à la grandeur humaine, quelle est la relation entre Sophocle, les sophistes et le conflit entre le νόμος et la δική.

Ils avaient probablement aussi entendu parler de l'Antigone de Jean Anouilh. Ils pouvaient comprendre sans difficulté pourquoi le premier acte des colonels après le coup d'état militaire en Grèce avait été d'interdire la représentation d'Antigone au festival d'Athènes.

Bien entendu, il ne s'agit pas ici de sous-estimer la formation apportée par l'étude purement linguistique des langues anciennes et par le décodage des textes originaux. L'introduction de taxonomies raffinées, comme celle de Benjamin BLOOM, nous a suffisamment démontré à quel haut niveau de prestation intellectuelle se situaient la compréhension et la traduction d'un texte antique. Il n'y a donc point besoin de plaider pour défendre la supériorité de la lecture en version originale, surtout pas dans un milieu de philologues.

Si, malgré notre conviction de l'importance capitale de l'aspect linguistique dans un cours de langues classiques, nous avons cependant décrit les désavantages d'une forme imparfaite de lecture traditionnelle des oeuvres d'auteurs et souligné les avantages d'une formule laissant beaucoup de temps au commentaire, c'est parce que dans le monde technologique dans lequel nous vivons de plus en plus, une démonstration de la valeur formelle de l'étude des langues anciennes suffit de moins en moins à justifier notre place dans l'enseignement. Nous ne pouvons survivre que si nous arrivons à convaincre que nous offrons cela, mais aussi plus que cela. Si nous arrivons à convaincre que l'objet de notre étude fait partie du monde actuel, que nous n'étudions pas le monde antique par curiosité pour le passé, mais qu'à travers l'image que nous livrent les textes antiques nous étudions *l'homme et ses problèmes de toujours*, problèmes individuels ou de société. Si nous arrivons à convaincre que ces textes sont très intéressants, parce que par comparaison ils permettent à l'élève une réflexion sur les problèmes d'aujourd'hui, en lui proposant des modèles soit semblables soit dissemblables.

4.2. Dans cette optique il est manifeste qu'une lecture thématique est *plus appropriée au but recherché*, et donc plus efficace qu'une lecture systématique des oeuvres d'auteur, dont nous ne voulons cependant pas nier l'intérêt pédagogique.

Elle partira en effet d'un thème qui intéresse déjà les élèves parce qu'il fait partie de leur monde ou pour lequel il est aisé d'éveiller leur intérêt. Elle partira en tout cas d'un thème dont l'intérêt ne se borne pas au monde antique.

Elle ne débutera pas par le décodage d'un texte inconnu, sans préambule, mais par des procédés didactiques variés qui permettent d'aiguiser l'attention, tels que ceux que nous avons cités plus haut.

Après quoi les élèves entament la lecture du texte avec la curiosité d'en découvrir plus sur le sujet proposé, un sujet par lequel ils se sentent déjà concernés.

La confrontation de plusieurs textes d'auteurs différents leur apprendra à apprécier les nuances dans des textes complémentaires ou à se forger une opinion personnelle en comparant et en soupesant des points de vue contradictoires.

La lecture thématique est donc une approche méthodique qui, sans altérer d'aucune façon l'importance attribuée à la formation linguistique, permet de centrer la lecture sur des sujets dont l'actualité est indéniable et de faire passer le problème avant l'auteur.

Plus aisément que la lecture des auteurs, elle permettra donc de montrer aux élèves le caractère universel de certains problèmes humains ou sociaux ou la continuité d'un thème dans la culture européenne ultérieure, qu'il s'agisse d'une conception philosophique, de l'organisation de la société, de la littérature ou des arts plastiques.

Cet aspect n'est pas négligeable, car il rejoint les préoccupations de l'UNESCO et de la Communauté Européenne, qui recommandent d'insérer dans toute forme d'enseignement une dimension mondiale ou plus spécifiquement européenne. En outre, il introduit dans le cours de langues anciennes un volet d'histoire, de sociologie, de sciences politiques, de psychologie, de philosophie, d'histoire de l'art, de littératures étrangères, etc. Il offre de ce fait un grand nombre de possibilités de coördination avec d'autres matières scolaires et d'autres cours et d'organisation de formes d'enseignement intégré. Il permet donc non seulement de retrouver, de perpétuer, mais je dirais même d'améliorer la notion classique "d'humanités".

4.3. Mais si *l'approche thématique* des textes présente des avantages pédagogiques incontestables, elle n'est cependant pas exempte de *dangers*. Et c'est précisément parce qu'elle requiert de la part des enseignants un très haut niveau d'aptitudes méthodologiques et didactiques et un immense bagage culturel, qu'elle risque de tourner à la caricature dans la pratique.

En effet, dans bien des cas le professeur, qui n'a reçu au niveau universitaire qu'une formation purement philologique, se concentrera surtout sur la préparation des textes au niveau lexicologique et grammatical, éventuellement sur la présentation de l'auteur et de l'oeuvre dont il lit un extrait, mais *négligera de se documenter sérieusement sur le problème* qu'il a choisi.

On constatera bien souvent que non seulement dans ses commentaires, mais déjà dans le choix des textes le professeur se laisse guider par l'idée qu'il se fait *spontanément* sur le thème choisi. Or cette conception peut laisser à désirer pour différents motifs et à différents niveaux. D'une part elle peut être basée sur une *information partielle et déficiente*, d'autre part elle peut être teintée de *subjectivisme*.

Et ces défauts peuvent se situer à un *double niveau*. L'enseignant peut manquer d'information ou se montrer trop subjectif, soit en ce qui concerne le monde antique, soit et surtout en ce qui concerne les périodes ultérieures et plus particulièrement le monde actuel.

4.3.1. *Considérons d'abord le dernier cas*

4.3.1.1. Il n'est pas impensable, par exemple, qu'après avoir lu quelques textes grecs ou latins au sujet de la femme, choisis un peu au hasard dans le curriculum des auteurs traditionnels ou parmi le matériel repris dans les manuels scolaires, un professeur se contente en guise d'actualisation de brosser en quelques phrases banales la situation de la femme dans le monde actuel, qu'il se contente de proposer aux élèves *une image un peu simpliste du problème basée sur des lieux communs* et non sur des faits précis et des données exactes, statistiques au besoin.

Ce danger est loin d'être imaginaire, car il faut bien avouer que l'enseignant — philologue est surtout à l'aise sur son propre terrain, qu'il s'y retrouve mieux dans les éditions de texte, les encyclopédies, les grammaires et les dictionnaires que dans les sources de l'histoire contemporaine, celles du sociologue, du juriste ou du spécialiste des mass-media.

Et peut-on lui en vouloir? Il connaît sans doute mieux les agissements de Livie que ceux de Indirah Gandhi, de Golda Meir ou de Margareth Thatcher, mieux le rôle financier de Crassus que celui de Maxwell, d'Agnelli ou de De Benedetti.

Organiser en classe un débat sérieux ou une discussion intéressante autour de la confrontation des situations antiques et modernes exigera donc de lui une préparation détaillée, un travail de recherche sur le sujet, auquel il n'a pas été préparé directement par ses études, au même titre que par ex. les étudiants en histoire, en sociologie ou en sciences politiques.

4.3.1.2. Mais on pourrait aussi tomber dans l'extrême opposée: celle de l'enseignant qui à titre personnel *s'intéresse tout particulièrement à un problème contemporain* et ne peut pas s'empêcher de consacrer une grande partie de l'année à la lecture de textes traitant de ce thème-là, négligeant ainsi d'exploiter pédagogiquement la variété infinie de sujets intéressants offerts par la littérature ancienne. Si, non content d'imposer cette restriction à ses élèves, de surcroît le professeur cherche à leur imposer sa façon de voir, nous sommes en pleine contradiction avec les buts que doit poursuivre notre enseignement. Ce n'est bien sur pas une telle méthodologie qui contribuera à former chez les élèves les attitudes

d'ouverture d'esprit, d'objectivité, d'exactitude, de respect de l'autre, que nous désirons leur inculquer.

4.3.1.3. Et il y a plus encore. *Comment* espérons-nous que le professeur amènera ses élèves à une meilleure compréhension du thème proposé? En résumant lui-même les éléments qu'on peut rassembler dans les textes grecs ou latins qu'il a lu avec eux? En leur offrant ensuite sur stencil un aperçu de la situation actuelle? Certainement pas! Nous espérons, bien sur, qu'il incitera ses élèves à la recherche personnelle, qu'il leur apprendra comment rassembler une documentation valable, qu'il leur assignera certaines tâches à réaliser par équipe, qu'il organisera débats ou discussions.

Ici aussi les choses sont moins évidentes qu'on ne le croit. Car l'organisation efficace du travail par équipe et de la discussion suppose chez l'enseignant une connaissance théorique et pratique d'un *certain nombre de techniques de communication et de compétences agogiques* que sa formation universitaire ne lui a pas fournies. Ici encore, on lui demande d'appliquer des méthodes et des techniques qu'il domine mal.

4.3.2. Jusqu'ici nous avons traité des lacunes qui pouvaient se présenter au niveau des relations entre l'enseignant des langues anciennes et le monde actuel. Mais des déficiences peuvent intervenir aussi dans la manière dont il présentera à ses élèves *les problèmes du monde antique*. Préparé surtout à enseigner la langue, il peut être amené à devoir traiter de sujets qu'il ne connaît en somme que fort superficiellement.

Voyons par ex. le thème qui doit nous préoccuper ici: la situation de la femme dans l'Antiquité.

N'avons-nous pas tous en tête un certain nombre d'idées reçues sur le sujet, desquelles nous ne nous méfions pas suffisamment? L'historien recherche incontestablement l'objectivité, mais il ne peut s'empêcher d'appartenir lui-même à un monde déterminé, qui voit les choses et pose les problèmes d'une certaine façon. Comme l'a analysé Ortega y Gasset dans "El tema de nuestro tiempo".

Or, comme le fait remarquer Sarah B. Pomeroy, grande spécialiste de notre thème: "Formely, women in Greece and Rome have been studied from a masculine point of view". Et c'est pourquoi elle entend que son propre cours soit "also a critique of the *sexist bias* inherent in traditional classical scholarship".

Mais il n'y a pas que le sexisme pour brouiller les cartes.... Un bref coup d'oeil sur la littérature scientifique récente suffit pour se rendre compte à quel point il est difficile de se forger une image précise du rôle de la femme dans l'Antiquité.

A en juger par de nombreux ouvrages, le problème du *statut* de la femme à Rome et surtout la question de son *émancipation* (autrement dit: de l'évolution de ce statut à travers les siècles) sont dans aucun doute des thèmes fort *contestés*.

Si d'une part des auteurs comme G. FAU, dans "*L'Emancipation de la femme à Rome*" (Paris, 1978, p. 18) en arrive à la conclusion que l'émancipation de la femme

s'est réalisée sous trois aspects (juridique et politique, social et sexuel), si M. VILLEY, dans "*Le droit romain*" (Que sais-je, Paris 1957³) peut affirmer que dans le droit de Justinien "il n'y a plus d'incapacité fondée sur la raison du sexe" (p. 64), de nombreux faits sociaux, de nombreux passages d'auteurs romains même, s'opposent à l'optimisme de telles affirmations, comme le démontre fort bien Berthe RANTZ dans son article "Aperçu de la situation de la femme à Rome", publié dans *Les Etudes Classiques* T. LVI n° 3 de juillet 1988.

Il ne faut donc pas s'étonner si les femmes, elles, ressentent les mêmes faits d'une autre façon et jugent la situation bien plus sévèrement. Aussi Claudine HERMANN, dans "*Le rôle judiciaire et politique des femmes sous la république romaine*" (Bruxelles 1967) souligne que "les femmes n'ont obtenu qu'à titre exceptionnel l'égalité des droits civils et jamais celle des droits politiques" (p. 121).

Quant à Danielle GOUREVITCH, dans "*Le mal d'être femme*" (Paris 1984, p. 274), elle en arrive à la conclusion amère que le seul terme applicable à l'évolution de la situation de la femme à Rome est celui de "pseudo-émancipation".

Si nous avons cité rapidement ces quelques exemples, c'est pour montrer qu'il n'est pas toujours aisé pour un professeur d'avoir une *connaissance exhaustive et up-to-date* des thèmes antiques qu'il veut traiter.

On peut difficilement exiger de lui qu'il fasse à chaque fois une étude approfondie de tous les aspects d'un problème. Mais on constate d'autre part qu'une image bien incomplète ou un peu forcée risque d'être présentée aux élèves.

Ce danger est renforcé par le fait que les textes destinés à illustrer un thème appartiennent bien souvent à des *périodes différentes* de l'Antiquité et qu'il convient donc d'éviter avec soin les généralisations hâtives.

5. Conclusions

Si nous avons pris la liberté de déborder du sujet, c'est parce qu'il nous tenait tant à coeur de souligner les avantages pédagogiques d'une lecture thématique en fonction des problèmes actuels, par rapport à la lecture systématique des auteurs, ayant du constater si souvent à quel point les autorités, les collègues d'autres spécialités, le monde industriel, les media, les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes *tiennent en peu d'estime* un cours de grec et de latin axé uniquement sur les aspects philologiques et la connaissance de l'Antiquité pour elle-même et combien ils nous reprochent de nous confiner dans un monde qu'ils jugent périmé.

Ce changement d'attitude dans l'opinion publique nous force à adapter nos programmes et nos méthodes, à les *mettre au gout du jour*, sous peine de ne plus avoir d'élèves. Plus nous pourrions prouver que la connaissance des langues anciennes et de la civilisation gréco-romaine, telle que nous l'offrons aux élèves, est axée sur le monde d'aujourd'hui, mieux cela vaudra.

Mais nous avons voulu montrer aussi à quel point il était *difficile de bien faire* en se lançant tête baissée dans une nouvelle méthodologie, sans préparation suffisante.

En conclusion nous voudrions donc rappeler que la pédagogie actuelle exige de la part des professeurs, non seulement un immense investissement de dévouement, d'énergie et de temps, mais aussi des compétences extrêmement variées, au niveau de leur propre spécialité, de leur culture générale, mais aussi et surtout au niveau des relations humaines (techniques de différenciation, de discussion, organisation du travail par équipe, coördination, des matières de cours, projets interdisciplinaires, etc.). Or, il est bien évident que *la préparation* qu'ils reçoivent aux universités et aux divers instituts pédagogiques européens n'est *pas toujours satisfaisante* sous cet angle de vue.

Cette constatation n'implique aucune critique envers les enseignants universitaires ou les responsables des instituts pédagogiques. Les premiers sont responsables de la formation philologique des étudiants et s'acquittent honorablement de ce rôle. Les seconds sont tout à fait conscients de la complexité de leur tâche et ne manquent pas d'idées rénovatrices, mais généralement de moyens structurels. Dans de nombreux cas, la formation didactique des étudiants est de trop courte durée et est trop intégrée dans la partie philologique de leurs études, de telle sorte que ceux-ci ne peuvent y consacrer ni le temps ni l'intérêt nécessaire.

Nous voudrions donc terminer en lançant un nouvel appel pour *une réforme urgente et fondamentale de la formation des futurs enseignants*, une réforme qui comporterait un entraînement efficace à l'application des techniques agogiques et des formes didactiques actuelles.

Nous ne voudrions cependant pas conclure sans *nous réjouir de l'évolution récente* dans notre propre pays:

- divers instituts pédagogiques ont déjà rallongé la période de stage des futurs enseignants;
- quelquefois aussi l'horizon s'est élargi: les responsables de la formation pédagogique invitent des personnes externes à leur institut, par ex. des responsables des services éducatifs des musées et des gens de théâtre;
- dans certaines formes de formation d'enseignants l'étude des techniques de comportement figure au programme.

D'autre part *le recyclage des professeurs en fonction* par les inspecteurs de l'enseignement secondaire en collaboration avec les universités ou vice-versa a pris beaucoup d'ampleur sous différentes formes. Citons par exemple:

- les *journées d'étude* consacrées à un thème particulier, soit informatif (par ex. "l'image de la femme dans l'Antiquité"), soit didactique (par ex. la méthode de lecture des textes, la taxonomie et les techniques d'évaluation, la manière de formuler des questions, etc.);

- les projets de recyclage financés par des crédits spéciaux votés par le conseil des ministres en Belgique. Ces projets consistent à *détacher des professeurs* pour un temps déterminé, afin de réaliser des études sur des thèmes pédagogiques ou de préparer du matériel didactique à l'intention des enseignants, par exemple
 - des exercices de grammaire latine sur ordinateur;
 - une anthologie de textes juridiques, avec traductions et commentaires;
 - des commentaires de textes, au sens large du mot (donc pas seulement des explications philologiques)
 - des commentaires accompagnant des séries de diapositives;
- le projet de mettre sur pied à court terme *un institut permanent de recyclage* (comme il en existe en Allemagne), créant du matériel didactique et organisant des sessions régulières pour les enseignants.

Le point de vue que nous avons exposé semblera peut-être peu nuancé à certains lecteurs; ils comprendront cependant que le temps limité qui nous était accordé nous obligeait à nous en tenir aux grandes lignes.

* Comunicação apresentada no Colloquium Didacticum Classicum XII Salisburgense (1988)