

Outil pédagogique



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
SECONDAIRE

avenue E. Mounier 100 – 1200 BRUXELLES

Activités complémentaires au 1^{er} degré :

Latin

D/2007/7362/3/20

Si le présent document a pu être réalisé avec, nous l'espérons, de nombreuses pistes qui feront des cours de langues anciennes un outil dynamique, actuel et enrichissant au premier degré...

Si ce document a pu allier la théorie à la pratique...

Si ce document vous invite à l'audace et à la créativité....

Si ce document vous encourage à aller toujours plus loin, à porter les élèves au-delà d'eux-mêmes, à toujours chercher, à s'émerveiller, à questionner...

Si ce document permet de mieux intégrer l'acquisition des compétences minimales et de faire davantage prendre conscience aux jeunes de la richesse et des ressources de la langue française...

... c'est grâce au travail, à la recherche, à la pratique, au professionnalisme de plusieurs personnes. Qu'elles en soient ici profondément et chaleureusement remerciées.

Thomas Debrux a mis son expérience de conseiller pédagogique dans la rédaction de la deuxième partie du document pour montrer comment une véritable hétérogénéité peut être présente dans les cours de langues anciennes du premier degré. Son article est le reflet d'un travail qu'il a mené en parallèle sur les langues anciennes et sur l'organisation et les enjeux du premier degré.

Dans la troisième partie du document, Les langues anciennes au service de la langue maternelle, François-Xavier Druet nous fait partager son expérience de conseiller pédagogique et de professeur aux Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur, et le résultat de la réflexion menée par Interfaces, aux mêmes facultés,

Les membres de la commission du secteur des langues anciennes, par leurs idées, leur pratique, leur dynamisme, leurs encouragements, leur convivialité, ont apporté une aide précieuse dans l'élaboration du document. Plusieurs membres ont proposé des séquences de cours, la plupart du temps expérimentées en classe. Un merci chaleureux à Bénédicte Baudhuin, Thomas Debrux, Frédéric Dewez, Patrizia De Zan, Stéphanie Donnez, Catherine Jenard, Jean-Marie Parizel, Marion Vandebosch, ainsi qu'à Marie-Eve Duquenne qui, sans faire partie de la commission de secteur, a apporté de nombreuses idées et des références abondantes, en particulier pour ce qui concerne l'étymologie et la séquence sur les cadrans solaires.

Les rencontres multiples avec des professeurs, leurs questions et leurs suggestions, nous ont permis de mieux cibler les difficultés dont il fallait parler, et nous avons été très encouragés par leur souci de progresser, de travailler en équipe, de rechercher de nouvelles pistes pédagogiques qui permettent de répondre aux exigences du décret.

Un énorme merci à toutes ces personnes : nous espérons que, grâce à elles, nos élèves maîtriseront mieux l'essentiel... Peut-on rêver qu'il ressemble à celui que Renaud évoque dans une de ses plus célèbres chansons ?

*L'essentiel à nous apprendre
C'est l'amour des livres qui fait
Que tu peux voyager d'ta chambre
Autour de l'humanité,*

...

*Quand j'serai grande j'veux être heureuse,
Savoir dessiner un peu,
Savoir me servir d'une perceuse,
Savoir allumer un feu,
Jouer peut-être du violoncelle,
Avoir une belle écriture,
Pour écrire des mots rebelles
A faire tomber tous les murs*

Marie-Bernadette Mars,
Responsable du secteur des langues anciennes

Table des matières

Table des matières	5
Introduction.....	7
Les activités complémentaires : ce qu'elles sont, ce qu'elles ne sont plus.....	7
Les activités complémentaires : trois opportunités à saisir.....	7
PARTIE 1 : « BALISES ».....	9
Perspectives.....	11
Un apprentissage au jour le jour de la précision, de la rigueur, de la logique, de l'induction, un entraînement à l'abstraction.....	12
Travailler à tout prix le transfert.....	12
Pour une meilleure maîtrise du français.....	13
Pour une meilleure maîtrise des langues.....	14
Une place pour le rêve, l'imaginaire, les histoires, les récits.....	15
Un apprentissage à la tolérance, à la citoyenneté, à la démocratie, à travers une langue qui renvoie aux sources de l'Europe.....	15
Une occasion de travailler en interdisciplinarité.....	16
Une activité qui s'adresse à toutes et à tous, une perspective que des échecs précédents ne perturbent pas, une optique où l'on est sensible à une meilleure équité sociale.....	17
PARTIE 2 : « PRATIQUES ».....	19
Organisation du document.....	21
Le présent document est rédigé selon trois axes.....	21
Exercices et séquences de cours.....	23
En introduction : quelques tableaux pour mieux systématiser.....	23
Description d'exercices divers.....	30
Description de quatre séquences.....	53
Gestion de l'hétérogénéité de nos classes et attitudes propices à l'apprentissage.....	101
Le statut de l'erreur.....	101
La mémorisation.....	104
Structurer les apprentissages en utilisant les différents types d'intelligence.....	108
La version.....	111
Les langues anciennes au service de la langue maternelle.....	113
L'acquisition de données linguistiques factuelles.....	114
L'acquisition d'une attitude d'approche de la langue.....	114
L'acquisition de compétences polyvalentes (parfois aussi appelées « transversales »).....	115

Introduction

Les activités complémentaires : ce qu'elles sont, ce qu'elles ne sont plus

Les activités complémentaires «visent à assurer à tous les élèves la maîtrise des socles de compétence» (art.10*). Elles sont donc des « activités de soutien ou de renforcement » (art. 2*) du domaine de la formation commune dont elles relèvent. Les activités complémentaires visent donc à assurer la maîtrise, par tous les élèves, des compétences de base. Cet objectif de réussite massive des jeunes fréquentant le 1er degré inscrit celui-ci dans la ligne de l'enseignement du fondement «dont il constitue la troisième étape du continuum pédagogique»(art. 3*).

Les activités complémentaires « ne constituent en aucun cas un prérequis pour quelque option que ce soit au deuxième degré » (art. 10*). Elles ne peuvent être l'occasion d'une présélection des élèves vers des filières déjà hiérarchisées par des «compléments» («français fort », «langue moderne »...) devenant de réels renforcements dualisants.

L'objectif des activités complémentaires change.

Hier, « activités au choix », elles avaient pour fonction d'ouvrir des perspectives aux élèves en leur offrant la possibilité de découvrir des secteurs d'activité non familiers et dans lesquels ils pouvaient s'épanouir, se découvrir un projet d'apprentissage scolaire, voire un projet professionnel.

Aujourd'hui, les activités complémentaires doivent poursuivre l'objectif d'acquisition des compétences de base. Mais des méthodologies alternatives sont préconisées pour y parvenir par d'autres voies que celles communément utilisées dans les cours généraux.

Les activités complémentaires : trois opportunités à saisir

La **diversité des méthodes** et des situations utilisées dans les AC pour soutenir l'apprentissage des compétences de base donne l'occasion à l'enseignant d'observer les stratégies que ses élèves ou qu'un groupe d'élèves utilisent pour s'approprier ou pas une situation nouvelle. Si ces **observations** permettent de détecter celles qui aboutissent, elles permettent aussi d'identifier celles qui ne sont pas utilisées ou celles qui n'aboutissent pas.

(voir H.Gardner**). Ainsi établies, lors des diverses activités proposées, ces observations vont permettre à l'équipe des professeurs d'intégrer davantage les manières d'apprendre de leurs élèves dans leur **dispositif pédagogique d'apprentissage et d'adapter les ajustements d'apprentissage en conséquence.**

Très souvent perçues comme des fautes, les erreurs commises par un élève lors d'une production sont sanctionnées puis corrigées par l'élève. Or, dans un certain nombre de cas, ces erreurs sont révélatrices d'un état des connaissances de l'élève. Par essence, elles permettent de fonder de nouveaux apprentissages. Etant donné que les AC visent l'acquisition des compétences de base par d'autres chemins que ceux empruntés par les cours généraux, **donner aux erreurs ce nouveau statut** est une belle opportunité pour développer un véritable **projet d'apprendre** avec l'élève ou avec le groupe d'élèves.

En même temps que les AC vont faire appel à des chemins d'apprentissage différents pour atteindre les compétences de base, ce serait une belle opportunité d'**évaluer** la maîtrise de celles-ci en utilisant des méthodes différentes. Sachant que si cette diversité des chemins d'apprentissage vise à impliquer davantage l'élève dans un projet d'apprendre, ne serait-il pas intéressant d'aller au bout du raisonnement en l'impliquant dans l'évaluation de ses apprentissages? **Permettre à l'élève de s'exercer à évaluer ses productions** peut non seulement l'aider à mieux cerner les vrais acquis de ses apprentissages mais aussi à changer progressivement les représentations qu'il peut avoir de l'évaluation souvent perçue comme une sanction. Ce rôle plus actif de l'élève dans l'évaluation n'enlève rien aux missions du professeur plus particulièrement dans le processus de la certification des études. Il reste celui qui fournit les informations recueillies dans ses cours et nécessaires au conseil de classe pour décider de la certification des études de l'élève.

*Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire MB 31-08-2006

** H.Gardner « Intelligences multiples » publié en 1983 traduction française « les formes de l'intelligence » Ed.O.Jacob 1997

PARTIE 1 : « BALISES »

Perspectives

Comment un cours de langues anciennes va-t-il se présenter à partir de septembre 2007 ? En quoi va-t-il consister ? Que peut-il être, que ne peut-il pas être ?

Rappelons tout d'abord que l'objectif à atteindre, par la majorité des élèves, est **l'acquisition des socles de compétences à quatorze ans** définis antérieurement et que **toutes les activités organisées au premier degré doivent concourir explicitement à atteindre ce but**. Il s'agit donc, pour chaque activité complémentaire proposée, d'analyser précisément en quoi elle répond à cette démarche. Même si les cours de langues anciennes sont reliés au domaine du français -puisque'il a été choisi de relier chaque activité complémentaire à un seul domaine-, ils sont une approche originale, une occasion particulière, privilégiée, d'aborder autrement un ensemble large de compétences à acquérir. Réduire le cours de latin ou de grec à un « double » du cours de français n'est pas ce qui est demandé et n'a pas de sens face à l'esprit du décret : imposer quatre heures d'activités complémentaires, c'est donner l'occasion de pouvoir « faire les choses autrement », l'occasion d'aborder des notions par une démarche originale, et surtout, en ce qui concerne les langues anciennes, c'est donner aux élèves l'occasion de pouvoir acquérir ces compétences par des cours pour lesquels ils n'arrivent pas en humanités avec une image déjà constituée par l'école primaire, des cours où ils n'ont pas un passé de réussite ou d'échec. Il s'agit donc bien de proposer une initiation au latin et éventuellement au grec, mais cette initiation doit être faite de manière telle que l'ensemble des compétences à acquérir au premier degré, et plus particulièrement celles à acquérir par le biais du cours de français, soient atteintes.

Depuis longtemps, le grec et le latin ne sont plus enseignés pour apprendre à parler ces langues. De plus, ils sont devenus des cours choisis par des élèves issus de tous les milieux sociaux et culturels, notamment suite à leur imposition au moins en première année. Leur aspect culturel extrêmement riche en fait d'excellents outils d'analyse de divers mécanismes sociaux, de réflexion sur la citoyenneté, et leur système linguistique privilégie de nombreux transferts cognitifs, notamment mis en évidence à la suite des études de De Ketele sur les capacités cognitives de base¹. Cependant, si de nombreuses pratiques vont dans ce sens à l'intérieur des cours, elles restent sans doute trop souvent ponctuelles, pas assez systématiques, pas assez souvent organisées : elles ne font pas toujours partie de la « mémoire » que sont les notes écrites des élèves et ne font pas toujours l'objet d'évaluations systématiques. C'est notamment le cas du travail sur l'étymologie : un certain nombre de professeurs affirment « faire » de l'étymologie mais, dans les documents de cours ou dans les documents d'évaluation, on ne trouve pas toujours trace de ces pratiques ou parfois, quand une question porte sur ce domaine, il est simplement demandé aux élèves de « citer » des dérivés, ce qui, inévitablement, cautionne un champ lexical bien maîtrisé – lié au milieu social et culturel - et n'apprend rien à ceux et celles qui maîtrisent moins bien le vocabulaire français... à qui on a peut-être cru donner le goût de la langue en faisant bloquer par cœur des définitions...

Il est donc essentiel de ne jamais perdre de vue que le latin au premier degré participe à l'acquisition des socles de compétence. Comment travailler pour qu'il soit au service d'une meilleure intégration de chaque élève, tant du point de vue intellectuel que social et culturel ?

¹ *Langues anciennes et les capacités cognitives de base, F.P.E. n° 25, Liège, août 1989*

Un apprentissage au jour le jour de la précision, de la rigueur, de la logique, de l'induction, un entraînement à l'abstraction...

Etudier du latin, c'est d'abord et avant tout comprendre les textes qui ont été écrits dans cette langue, tels qu'ils nous sont parvenus. C'est donc apprendre à les lire. Apprendre à les traduire. Apprendre à respecter le message transmis, la pensée de quelqu'un d'autre.

L'apprentissage du latin, par son système lexical, grammatical et morphologique, parce qu'il s'agit d'une langue flexionnelle notamment, place immédiatement les élèves face à des situations-problèmes à résoudre. Par une série de démarches incontournables.

- Lire attentivement. Observer attentivement.
- Distinguer l'essentiel de l'accessoire.
- Ebaucher des hypothèses.
- Exclure certaines de ces hypothèses, en privilégier d'autres.
- Choisir une de celles-ci, et justifier ce choix.
- Faire découvrir des principes à partir d'observations ou des applications à partir de principes.
- Imaginer, par conséquent, une stratégie pour décoder un message.
- Une stratégie où s'allie observation, rigueur, logique, déduction ou induction, où se développe l'abstraction.

La capacité de voir les liens logiques d'un ensemble, d'énoncer les idées principales d'un texte, de les traduire, de les organiser sous forme de plan, de schéma, de résumé sont des activités intellectuelles qui doivent être travaillées aux cours de langues anciennes, dès la première année.

Toutes ces démarches sont excessivement importantes pour l'ensemble des compétences à acquérir au long du premier degré, que ce soit dans la manière d'aborder la lecture d'un texte, de n'importe quel texte, dans des domaines scientifiques, dans la lecture de documents, tout simplement dans la résolution de n'importe quel problème.

Travailler à tout prix le transfert...

Mais, si ces apports sont incontestables, si les professeurs en sont convaincus, en est-il de même pour les élèves et ces apprentissages sont-ils réutilisés dans d'autres contextes ?

Au premier degré, il faut sans doute plus qu'ailleurs travailler avec les élèves le transfert, il faut leur apprendre à prendre conscience de leurs modes de fonctionnement et à utiliser, dans d'autres situations, ce qu'ils ont appris à maîtriser quelque part. Toutes les études montrent que cela ne se fait pas spontanément : certains l'apprennent plus tôt, d'autres plus tard. C'est une fonction essentielle du premier degré de s'assurer que la majorité des élèves est capable de voir les analogies entre deux situations et de réutiliser dans un autre contexte les compétences acquises dans une situation particulière. Dans les cours de latin au premier degré, il faut prendre le temps. Le temps de...

privilégier l'analyse d'une démarche sur la recherche d'une solution rapide ;

privilégier l'analyse des erreurs sur le fait de trouver, peut-être par hasard, la bonne réponse ;

privilégier l'analyse des points communs entre la démarche utilisée lors d'une version et lors d'un exercice de mathématique, par exemple ;

privilégier la mise en évidence des ressemblances entre la précision requise pour comprendre les nuances d'un texte ancien et celles d'un article, d'un texte français ;

privilégier le regard que les élèves peuvent poser sur leurs pratiques et qui les aidera à les reproduire le plus souvent possible, le plus efficacement possible ;

privilégier les questions ouvertes plutôt que des questions fermées, qui n'attendent qu'une seule réponse.

Une partie peut-être importante du travail sera perdue si le professeur ne travaille pas le transfert avec ses élèves. La place du latin et du grec dans les humanités, et notamment au premier degré, ne se justifie pas pour apprendre à parler ces langues, mais pour apprendre, à travers elles, toute une série de mécanismes, de démarches qui pourront être appliquées dans d'autres situations : il est donc essentiel que les élèves apprennent à bien exploiter les acquis de ces cours. Parmi ces acquis, nous n'avons pas encore parlé de l'utilisation d'outils : tout au long du travail de décodage d'un texte ancien, même si, au début, il ne s'agit que de quelques phrases, que de textes courts, les élèves apprennent à utiliser des outils divers, et cet apprentissage est un précieux acquis : consultation de lexiques, de dictionnaires, d'ouvrages de références grammaticales, d'atlas, recherche intelligente de documentation. Là aussi, par le biais du latin, nous rejoignons des compétences visées dans le tronc commun du premier degré.

Pour une meilleure maîtrise du français...

Dans le décret, le latin est complémentaire du cours de français. A un moment où l'on insiste plus que jamais sur la lecture, sur l'écriture, il semble important de mettre en évidence le fait que, sur le plan lexical, près de quatre-vingts pour cents des mots français sont formés sur des racines latines² ; sur le plan syntaxique, la grammaire française garde des traces nettes de ses origines latines.

Cela implique qu'une importance particulière doit être accordée aux exercices d'étymologie : l'étude du vocabulaire des langues anciennes ne peut pas se concevoir sans une réflexion enrichissante, tant théorique que concrète, sur l'évolution des mots grecs et latins ; ce travail au quotidien avec les élèves vise une amélioration du vocabulaire français, de l'orthographe, de la compréhension des termes, et il doit être réalisé de telle manière que les exercices ne cautionnent pas des savoirs déjà en place, mais fournissent aux élèves des outils pour mieux maîtriser la langue française. Dans ce cadre-là, une étude systématique des principaux préfixes utilisés en latin et en grec et conservés dans le vocabulaire français présente un

² Bouffartigue J. et Delrieu A.-M., *Trésors des racines latines*, Paris, 1981, éd. Belin

intérêt incontestable : un tel travail vise une amélioration de la maîtrise du champ lexical de ces différentes langues, par un travail régulier sur le découpage des mots pour favoriser la compréhension et l'orthographe. Dès le premier degré, l'attention peut également être attirée sur un nombre restreint de suffixes fréquents, qui, eux, donnent aux mots leur nature et, très souvent, un sens précis. Certains exercices présentés plus loin mettront cette activité en évidence.

Certains phénomènes du français ne s'expliquent que par l'origine latine et sont mieux compris et utilisés quand on se réfère à leur parcours historique. Nous pensons ici aux formes des pronoms relatifs et des pronoms personnels, survivance des déclinaisons latines, à l'emploi du subjonctif après un verbe de volonté, à la proposition participiale...

Et surtout, au long du premier degré, dans chaque exercice de version, dans chaque traduction, même d'une simple phrase, dans chaque exercice de transposition d'une structure grecque ou latine dans un français correct, est présent le travail régulier, approfondi, essentiel, effectué dès la première année sur l'écriture française. Un travail basé sur le respect de la pensée d'autrui, sur la compréhension des nuances, sur la recherche de l'expression correcte, équivalente, judicieuse, belle qui corresponde au style et au message du texte ancien étudié.

Pour une meilleure maîtrise des langues...

Ce que nous avons dit à propos de l'étymologie et des structures est également valable pour la maîtrise d'autres langues modernes que le français. Le vocabulaire grec ou latin se prête au jeu des comparaisons et des subtilités dans différentes langues modernes, germaniques ou romanes, parlées ou apprises par nos élèves. Les exercices qui montrent le *voyage* des mots à travers l'espace et le temps conviennent particulièrement bien à un âge où l'on est heureux de découvrir, de voir s'ouvrir de nouvelles perspectives, à un âge où l'on est curieux et enthousiaste. Cette préoccupation est essentielle, d'autant plus que les élèves d'origine étrangère sont de plus en plus nombreux à choisir une langue ancienne, et celle-ci participe à l'intégration et à la valorisation d'autres cultures et d'autres langues, souvent complètement absentes des humanités.

De plus, l'objectif à court terme d'un cours de latin diffère fondamentalement de l'objectif à court terme d'un cours de langue moderne. Alors que, dans ce dernier cas, le professeur doit viser pour ses élèves une compréhension et une expression les plus rapides et les plus efficaces possibles, le professeur de latin ou de grec n'a jamais à former des jeunes qui auront à parler latin et à communiquer dans cette langue. Le professeur de latin a le temps... Le temps d'étudier les faits de langue, le temps de se pencher sur la linguistique au-delà de la grammaire, le temps d'appréhender les phénomènes importants qui font d'une langue quelque chose d'unique, le temps d'insister sur des particularités qui font la richesse d'un système linguistique, le temps de se soucier de toutes les démarches en jeu lorsqu'un jeune est en contact avec une autre langue que la sienne. Si, nous le rappelons, tout cela est accompagné d'un réel travail sur le transfert, c'est tout l'ensemble de notre enseignement qui sortira plus riche de cette multiplicité d'objectifs, visés à travers l'apprentissage de diverses langues, certaines privilégiant la communication, d'autres la formation

Une place pour le rêve, l'imaginaire, les histoires, les récits...

L'apport extraordinaire de la mythologie a pour conséquence d'introduire au cœur des cours de langues anciennes l'imaginaire, le récit : le professeur a le droit de « raconter des histoires », d'accorder une place de choix au rêve.

La période de 12 à 14 ans est un âge privilégié pour l'enthousiasme, pour la curiosité, pour l'éveil intellectuel, pour l'imaginaire, pour la découverte...

Les personnages et les faits mythologiques parlent de la Grèce ou de Rome, de leurs sociétés, de leurs institutions. C'est l'image même sous laquelle les Grecs et les Latins se représentaient à leurs propres yeux qui est présente dans la mythologie. Quand les auteurs latins mettent en scène un héros, c'est l'imaginaire de l'héroïsme qui apparaît. Quand des écrivains grecs évoquent l'Olympe, c'est leur conception du monde, de la vie ou de la mort qui est en jeu. Il ne s'agit pas d'introduire de la philosophie dès le premier degré, mais l'amorce d'une réflexion sur ce qu'une société nous dit d'elle-même par ses mythes. Si on explique aux jeunes élèves la chronologie des dieux et qu'on leur précise que Cronos dévorait ses propres enfants, un récit cruel et sauvage peut leur montrer comment les anciens essayaient de dire leur désarroi devant le temps qui vient à bout de tout.

Au-delà et à côté des mythes, les textes grecs ou latins contiennent également bien d'autres récits, de grandes histoires comme les histoires du quotidien. Les élèves doivent aussi être intéressés par ces choses de la vie.

On atteint là des questions universelles, fondamentales. On touche à l'expression humaine face à quelque chose qui dépasse les hommes. On fait accéder les jeunes à une démarche de sens et d'expression artistique. A travers cela, ce sont les bases d'une réflexion critique et d'une prise de distance face à des situations toujours actuelles qui sont mises en place.

Un apprentissage à la tolérance, à la citoyenneté, à la démocratie, à travers une langue qui renvoie aux sources de l'Europe...

Le contenu idéologique des textes anciens prête à réflexion, par tout ce qui nous est dit de noble ou de mesquin, par les recherches du monde ancien et par ses erreurs, par le regard posé sur l'homme. On trouve dès l'antiquité des textes à portée humaine et démocratique, qui réagissent à des excès et à des injustices et qui peuvent être étudiés au premier degré. Cela est possible soit par l'étude de petites phrases authentiques toutes simples mais significatives, soit par la traduction française de certains textes, soit par une présentation d'un texte qui alterne les passages traduits et ceux à traduire, mais qui, tous, mettent en relief certains faits de la vie antique. Ainsi, quand on rencontre par exemple les trois mots latins qui constituaient le nom d'une personne, on peut faire prendre conscience aux élèves que seuls certains privilégiés avaient un nom et que d'autres personnes, les esclaves par exemple, n'ont pas toujours eu ce droit. On ne peut pas lire la phrase où Solin explique que les éléphants qui ont une taille plus élevée sont plus nobles sans se demander si les Romains appliquaient aussi ce raisonnement aux hommes et si, aujourd'hui encore, l'apparence

physique n'est pas bien souvent privilégiée face à des qualités de cœur ... L'esclavage, les principes de la démocratie, la violence lors des jeux du cirque, les interrogations sur la nature, la place de la femme dans la société... Les sujets ne manquent pas pour introduire une véritable réflexion et une vraie culture du débat. Les cours de grec et de latin amènent souvent à plus de tolérance, et cela sans grand discours mais au jour le jour, par la confrontation des différences : différence des fondements d'une langue, qui ne fonctionne pas comme la nôtre – c'est d'ailleurs souvent la seule langue flexionnelle qu'ils rencontreront...peut-être dans leur vie ! -, différence dans les coutumes, différence dans les loisirs, dans les manières de faire, de penser, de vivre ...

Les langues grecque et latine s'inscrivent dans un contexte social, politique, culturel, économique qui a eu d'énormes répercussions sur la constitution d'une grande partie de l'Europe et du bassin méditerranéen. Nos racines sont là, dans la langue, dans les institutions, dans l'art, dans la mythologie, dans l'histoire, dans les conquêtes, dans les découvertes, dans la constitution de la Cité : voir cela de près, à travers des textes de l'époque, être capable d'étudier peu à peu les enjeux d'une attitude, d'une décision, les valeurs défendues par une loi, par une prise de position, exercer la capacité d'analyse à propos de situations où interviennent des notions aussi essentielles que la liberté, la démocratie, l'art, le respect des peuples, le respect des personnes, bref, acquérir un esprit critique nous semble d'une extrême importance dans la société actuelle, dans la construction de l'Europe d'aujourd'hui et dans la formation à une attitude citoyenne.

Une occasion de travailler en interdisciplinarité.

Un cours de latin ou de grec au premier degré est une ouverture vers d'autres cours, d'autres techniques : expression artistique, recherche de textes français, utilisation de l'informatique, introduction à l'art... Il permet donc aisément de travailler en interdisciplinarité avec d'autres cours, aussi bien théoriques que pratiques. Certaines écoles, parfois même qui ne proposent pas l'enseignement général, ont mené des expériences fort intéressantes au sein de cours techniques ou professionnels : nous pensons notamment à une exposition sur la coiffure dans l'antiquité, réalisée en collaboration entre des étudiants de l'enseignement général et une section de l'enseignement professionnel en option coiffure.

Nous aurions pu consacrer bien plus qu'un paragraphe à l'ouverture à la dimension artistique. Les oeuvres architecturales, sculpturales et théâtrales sont nombreuses dans l'antiquité : elles permettent d'entamer une véritable réflexion sur l'esthétique et la beauté, de faire découvrir des œuvres d'art, d'amener à la distinction entre « le coup de cœur » et l'appréciation basée sur la connaissance du contexte, d'affiner la sensibilité des jeunes face à la création artistique, de leur faire à leur tour exprimer une émotion, un message, un sentiment. Au-delà du contexte de l'antiquité, les mythes anciens ont laissé une influence profonde, ils ont marqué de nombreuses époques et de nombreux lieux. Là aussi, les cours de langues anciennes peuvent profiter de cet apport extraordinaire au domaine artistique pour faire travailler les élèves sur la variété des supports, sur la variété des formes de l'expression artistique, sur la variété des interprétations d'un même sujet, sur les enjeux de reprendre tel mythe plutôt qu'un autre dans tel contexte. Parler des divinités de l'antiquité, par exemple, peut être l'occasion de présenter quelques techniques artistiques dès la 1^o année, la sculpture, la peinture, le travail de la fresque ou de la mosaïque... ; l'occasion de donner des clés de lecture d'une œuvre artistique en montrant que les divinités étaient la plupart du temps identifiables à un objet, à un attribut, comme les saints dans les églises par exemple ;

l'occasion de montrer que la reprise d'une divinité dans un contexte, c'est utiliser un symbole, avec toute sa force évocatrice : l'antiquité parlera davantage si on montre une statue de Cérès surplombant la Chambre du commerce (Board of Trade) de Chicago, une tour au design architectural moderne...

Une activité qui s'adresse à toutes et à tous, une perspective que des échecs précédents ne perturbent pas, une optique où l'on est sensible à une meilleure équité sociale...

Des élèves qui arrivent dans le secondaire avec un « passé » parfois négatif dans d'autres branches qu'ils ont étudiées les années précédentes et où ils ont rencontré des échecs se retrouvent sur un pied d'égalité avec d'autres aux cours de grec et de latin. Là, pas de matières sur lesquelles ils ont déjà été interrogés, pas de pré-requis oubliés, pas de notions supposées connues, pas de souvenirs d'échecs précédents. Les cours de grec ou de latin ne s'appuient plus sur des connaissances françaises préalables incontournables : ils sont au service du français et ce n'est pas le français qui est à leur service. Dans ce sens, les cours de grec et de latin sont parfois des lieux de réussite surprenants : il arrive que des élèves aient là des résultats nettement meilleurs qu'ailleurs, qu'ils reprennent alors confiance en eux, et que la structuration indispensable à la langue grecque ou latine les aide vraiment à progresser et à structurer toute une série d'autres matières ou d'autres domaines. Mais, une fois de plus, il est important que les écoles et les professeurs soient attentifs à cette dimension, et qu'ils concrétisent bien ce souci de s'adresser à tous et à toutes.

Lorsque le latin est imposé à l'ensemble des élèves de première année comme activité au choix de l'école, le type d'élèves qui, par la suite, choisit cette option se modifie : on rencontre des groupes beaucoup plus hétérogènes, venant de milieux sociaux diversifiés, de traditions, de langues, de pays différents. Ces groupes présentent souvent une très grande richesse culturelle qui doit être intégrée et exploitée dans notre enseignement. Une dernière chose à laquelle il nous semble important de veiller est le fait que, même si ce n'est plus toujours présenté avec autant d'insistance qu'à une époque, le premier degré reste aussi un degré d'observation : à ce titre, le latin y trouve sa place, pour que tous les élèves aient l'occasion de manipuler concrètement cette langue. Si les élèves n'ont pas eu eux-mêmes l'occasion, au premier degré, de se confronter à un choix futur et de percevoir ainsi leurs goûts et leurs aptitudes face à une matière nouvelle, le choix d'une option en troisième dépendra beaucoup plus du milieu social et culturel, et sera marqué par le phénomène de sélection que l'on veut justement éviter.

PARTIE 2 : « PRATIQUES »

Organisation du document

Ce document souhaite être une aide concrète pour mettre en évidence, au jour le jour, au cours le cours, l'apport exceptionnel que peut constituer un cours de langues anciennes au premier degré, apport au domaine du français, bien sûr, mais aussi apport au domaine des mathématiques et des sciences par l'apprentissage de la précision, de la rigueur, de la recherche et de la sélection d'hypothèses, du choix d'une explication, apport à l'apprentissage d'une langue moderne par le travail linguistique et la réflexion sur les mécanismes de fonctionnement d'une langue, apport aux cours d'histoire, de géographie, de sciences humaines par l'analyse de documents, par la recherche et l'énonciation de questions.

Le présent document est rédigé selon trois axes.

La première partie présente, après quelques schémas qui résument les enjeux de divers exercices ou de diverses manières d'évaluer, des pistes possibles, présentées de deux manières : tout d'abord une série d'exercices plus ponctuels, qui peuvent être réalisés à partir de quantité de textes anciens, et trois séquences de cours beaucoup plus élaborées. Les exercices et les séquences attachent énormément d'importance et à la langue latine et à la langue française. La question que nous avons à l'esprit pour rédiger cette première partie était vraiment : « Comment travailler pour que les élèves découvrent ou entretiennent le plaisir de lire et d'écrire ? » Les phénomènes linguistiques évoqués dans cette première partie ne sont pas là comme une préparation à une option future, mais parce qu'il n'est pas possible de travailler une langue sans en connaître les rudiments, ce qui en fait sa spécificité et sa richesse, et ils sont également choisis en fonction du travail possible entre le latin et le français. Nous avons voulu cette partie pratique : un cadre sert de titre aux exercices et donne des renseignements aux professeurs. Il se présente chaque fois de la manière suivante :

Type d'exercice	Savoirs associés, Référence	Le mot, la phrase, le texte	Capacités exercées en latin	Capacités transversales
-----------------	-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------	-------------------------

Nous avons préféré reprendre la distinction « le mot, la phrase, le texte », qui nous semblait, pour le latin, donner aux professeurs une indication plus judicieuse que « lire, écrire, comprendre, parler » : quand on travaille sur l'étymologie, par exemple, ou sur une figure de style, ces quatre activités nous paraissent être rencontrées.

Chaque exercice comporte deux parties :

une sorte de fiche technique, réservée aux professeurs, qui explique l'enjeu de ce qui est proposé, qui donne les indications minimales pour reproduire le même type d'exercice avec d'autres matériaux, d'autres textes ;

une fiche pour les élèves, prête à l'emploi, qui peut être photocopiée telle quelle, mais qui montre aussi comment, concrètement, illustrer ce qui a été présenté dans la fiche technique.

Les séquences sont conçues à partir de trois textes peu connus. En les sélectionnant, nous avons voulu attirer l'attention sur différentes choses. Il nous semble important de mettre en évidence la manière dont les Grecs ou les Romains vivaient au jour le jour, et les trois textes concernent donc plutôt la vie quotidienne avec, chaque fois, une perspective de questionnement en arrière-fond. La première séquence est un extrait d'une chanson du Moyen-Age, très jolie petite chanson d'amour ; la deuxième séquence, à travers une trentaine de très courtes phrases de cadrans solaires, a pour objectif d'introduire les élèves à une réflexion sur la manière dont les anciens vivaient leur relation au temps ; la troisième séquence propose un texte de Pliny l'Ancien sur le hérisson, à travers un extrait qui, très simplement, montre l'importance de l'observation dans une démarche scientifique et du rapport de l'homme à la nature.

La deuxième partie du document analyse la manière de gérer l'hétérogénéité des classes et de prendre en compte la diversité des modes d'apprentissage. Elle se veut un aller-retour entre la théorie et la pratique et suggère de nombreux exemples précis liés à nos matières. Accepter tous les élèves au premier degré, tous les professeurs le souhaitent, mais les outils de prise en compte des différences font souvent défaut. Cette partie paraît donc importante dans un document qui concerne le premier degré.

La troisième partie concerne ce que l'on appelle les « compétences négligées ». Résultat d'un travail effectué par Interfaces, dans le cadre des facultés universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur, ces perspectives nous paraissent fort intéressantes dans les cours de latin ou de grec. Là aussi, théorie et vécu sur le terrain se croisent et s'enrichissent.

Tout au long du document, nous avons veillé à privilégier une image vivante de l'antiquité. C'est un point qui nous tient à cœur... Nous sommes convaincus que les élèves prendront du plaisir à percevoir le mieux possible comment les Romains et les Romaines vivaient, quelles étaient leurs préoccupations, ce qui faisait leurs joies et leurs tristesses, quelle était leur vie au jour le jour... Cela ne se conçoit pas sans une attention à des points particuliers.

1. **Les textes ou les phrases étudiées doivent être authentiques** : pourquoi étudier le latin ou le grec si on ne trouve pas dans des milliers de pages les lignes qui feront vibrer nos élèves ? Partir de phrases telles qu'elles ont été rédigées à leur époque, que ce soit dans l'antiquité, au moyen-âge ou plus tard, est un gage d'insertion dans la culture aussi bien qu'un défi pour les élèves, cela a un aspect « message codé » qui nous vient de bien loin et nous a été transmis tel quel... C'est tout simplement respecter la personne qui a écrit cette phrase, son époque, et le code qu'elle a utilisé.
2. **La typographie privilégie toujours le « i » et le « u » en minuscules, le « l » et le « V » en majuscules**. Il convient donc de ne pas reprendre des caractères qui datent d'une époque où on alignait le latin sur le français.
3. Toujours dans un souci d'authenticité, mais aussi de déchiffrement plus général des informations données, nous tâcherons de présenter **un ensemble cohérent de références**, et d'attirer l'attention des élèves sur ces données. Cela nous semble important pour l'ensemble des sources, tant pour les textes que pour les illustrations, tant pour les livres que pour les sites informatiques.

Exercices et séquences de cours

En introduction : quelques tableaux pour mieux systématiser...

La première question qui se pose est inévitablement : « Quels exercices privilégier ? Selon quels points de repère ? » Nous proposons un tableau qui met en évidence des critères susceptibles d'orienter le choix des exercices : l'authenticité du latin, la fréquence des phénomènes... A l'aide d'une série de questions, nous suggérons d'analyser la présence de ces critères dans les exercices proposés aux élèves et de voir de cette manière si les exercices sont intéressants à la fois pour un aspect linguistique formateur et à la fois pour ce qui est ici nommé l'intérêt culturel et qui regroupe aussi bien l'étymologie que d'autres capacités importantes à travailler.

Ce tableau se présente sous trois formes différentes :

- les critères sont d'abord explicités de manière théorique par des questions ;
- ensuite, des exemples et des contre-exemples empruntés à des cours et des manuels viennent illustrer la théorie ;
- un troisième tableau vide est proposé comme outil de travail pour les professeurs ; en étant rempli au fur et à mesure de la progression dans l'année, il mettra en évidence la présence ou l'absence des critères choisis.

Le quatrième tableau est d'un autre type : il reprend des éléments de la langue latine qui paraissent importants surtout pour travailler les liens entre le latin et le français. Sont notamment repris, dans ce tableau, les éléments de la langue latine qui ont laissé des traces en français.

Tableau 1 : Quels exercices privilégier ? Selon quels points de repère ?		
Théorie		
	DU CÔTÉ DE LA LINGUISTIQUE...	DU CÔTÉ DE LA CULTURE...
1. L'authenticité du latin	Les phrases proposées sont-elles originales, ont-elles été écrites telles quelles en grec ou en latin ? Des formes n'ont-elles pas été modifiées ?	Le support (texte grec ou latin, documentation...) donne-t-il une représentation correcte du monde antique ? Permet-il à l'élève de percevoir des éléments (linguistiques, littéraires, historiques, culturels...) caractéristiques du monde antique et, dans la mesure du possible, de les comparer avec le monde actuel ?
2. La fréquence d'un phénomène	Tel phénomène grammatical est-il fréquent ? Telle déclinaison, telle conjugaison est-elle fréquente ? Tel temps se rencontre-t-il souvent ? Telle préposition est-elle souvent utilisée ? Tel mot de vocabulaire est-il fréquent (en grec, en latin ou en français) ?	Le support donne-t-il des informations sur des éléments fréquents des civilisations antiques ? Permet-il de travailler des notions importantes dans d'autres civilisations ? Tel mot de vocabulaire a-t-il un intérêt historique (fréquence en français, dans d'autres langues...) ?
3. L'exercice d'une démarche transversale	L'exercice proposé peut-il être comparé à une autre langue pour en exploiter les ressemblances ou les différences ? Les démarches en jeu sont-elles nécessaires dans le parcours de l'élève ? Sont-elles importantes ? Peuvent-elles être transférées ?	L'exercice proposé peut-il être transféré dans une autre branche ? Les démarches en jeu sont-elles nécessaires et importantes dans d'autres domaines, pour l'élève ? Rejoignent-elles des attitudes intéressantes pour d'autres domaines ?
4. Les liens avec l'exercice de version	L'exercice, même ponctuel, a-t-il comme priorité la compréhension de textes grecs et latins ? Demande-t-il aux élèves de « passer » du grec/latin au français et non du français au grec/latin ? Propose-t-il d'identifier des formes grecques ou latines plutôt que d'en composer ?	L'exercice privilégie-t-il le passage d'un type de langage à un autre (langue flexionnelle-langue non flexionnelle) ? Favorise-t-il la qualité de l'expression, tant orale qu'écrite ? Permet-il un travail sur la traduction française ? Un travail de réécriture ?
5. Un sens, un intérêt « palpable » pour l'élève	Le professeur est-il sûr que l'élève perçoit les démarches exigées ? Qu'il en comprend l'importance ? Qu'il voit dans quelles autres situations ces démarches pourront lui être utiles ? L'élève sait-il à quoi sert l'exercice, à court, à moyen et à long terme ?	L'élève perçoit-il les démarches exigées, leur importance et leur intérêt, dans des domaines autres que la langue ? L'élève perçoit-il dans quelles circonstances des qualités comme la rigueur, la logique, la précision, l'aptitude à formuler des hypothèses, l'esprit critique, lui seront utiles ?

<p>6. La marge de liberté dans la composition de la réponse</p>	<p>L'élève a-t-il une certaine marge de liberté pour présenter sa réponse ou tout est-il préparé par le professeur ? L'élève a-t-il autre chose à faire que de remplir un tableau ? Que d'écrire un cas, une fonction, un temps, un mode ?</p>	<p>L'élève apprend-il, au-delà d'un exercice linguistique, à observer à classer à analyser des informations ? L'élève apprend-il à construire une réponse ?</p>
<p>7. La recherche d'une démarche</p>	<p>L'exercice peut-il être résolu de plusieurs manières différentes ? L'ensemble des exercices donnés ne renforce-t-il pas toujours les mêmes caractéristiques chez les élèves ? L'exercice apprend-il à l'élève à choisir, entre différentes méthodes, une qui est efficace ?</p>	<p>L'élève a-t-il l'occasion de confronter sa personnalité, ses aptitudes personnelles, ses représentations, à des défis, à des problèmes à résoudre ? A-t-il l'occasion de vérifier, parmi plusieurs démarches, celles qui lui conviennent le mieux, celles qu'il est bon qu'il utilise de manière plus large ?</p>

Tableau 2 : Quels exercices privilégier ? Selon quels points de repère ? Exemples et contre exemples																																										
	EXEMPLES	CONTRE EXEMPLES																																								
1. L'authenticité du latin	<i>Galli ante solis occasum ad urbem Romam perueniunt</i> . (Tite-Live, V, 47)	<i>Iuppiter, Saturni filius, deorum hominumque pater, caelum et terram imperio regebat.</i> (D'après A.Lantoine, <i>Abrégé de l'histoire grecque</i> , éd.Armand Collin, 1914)																																								
2. La fréquence d'un phénomène	« Donne le génitif singulier des noms suivants : ...mons...nauis...rex...miles... »	« Déclinez les noms suivants au génitif singulier et au génitif pluriel : ...adulescens...aedilis...rex...miles... »																																								
3. L'exercice d'une démarche transversale	« A partir de tel texte latin et en faisant référence à des formes précises, explique trois différences entre le fonctionnement du français et celui du latin »	« Complète le tableau des terminaisons suivantes : <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td></td> <td>1° décl.</td> <td>2° décl.</td> <td>3°</td> </tr> <tr> <td>décl.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Nomin.</td> <td>aqua</td> <td>dominus</td> <td></td> </tr> <tr> <td>miles</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Accus.</td> <td>aqu...</td> <td>domin...</td> <td></td> </tr> <tr> <td>milit...</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Génitif</td> <td>aqu...</td> <td>domin...</td> <td></td> </tr> <tr> <td>milit...</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Datif</td> <td>aqu...</td> <td>domin...</td> <td></td> </tr> <tr> <td>milit... »</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		1° décl.	2° décl.	3°	décl.				Nomin.	aqua	dominus		miles				Accus.	aqu...	domin...		milit...				Génitif	aqu...	domin...		milit...				Datif	aqu...	domin...		milit... »			
	1° décl.	2° décl.	3°																																							
décl.																																										
Nomin.	aqua	dominus																																								
miles																																										
Accus.	aqu...	domin...																																								
milit...																																										
Génitif	aqu...	domin...																																								
milit...																																										
Datif	aqu...	domin...																																								
milit... »																																										
4. Les liens avec l'exercice de version	« Voici une série de phrases comportant chacune plusieurs groupes nom+adjectif de la 1° classe. Les adjectifs et participes sont en italiques. Par une flèche, relie-les au nom dont ils sont les déterminants. « Daedalus interea Creten <i>longumque perosus</i> exilium <i>tactusque loci natalis</i> amore clausus erat pelago » (Ovide, <i>Métamorphoses</i> , VIII, 183-185 <i>flauam</i> modo pollice <i>ceram</i> mollibat <i>lusuque suo mirabile</i> patris impediabat opus (id, 198-200)	« Formez l'imparfait des verbes suivants.» <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td></td> <td>Thème</td> <td>Voyelle thémat.</td> </tr> <tr> <td>Suffixe</td> <td>Désinence</td> <td></td> </tr> </table> capere pugnare aperire incolere ... »		Thème	Voyelle thémat.	Suffixe	Désinence																																			
	Thème	Voyelle thémat.																																								
Suffixe	Désinence																																									
	EXEMPLES	CONTRE EXEMPLES																																								
5. Un sens, un intérêt « palpable » pour l'élève	« Explique l'orthographe française de x mots qui se terminent par -tion, -sion, -ssion, -xion en te basant sur la forme latine adéquate et précise le sens de ces mots en partant de l'infinitif présent	« Traduisez <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>le butin (abl.sg)</td> <td>les</td> </tr> <tr> <td>supplices (acc.pl)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>les ennemis (gén.pl.)</td> <td>les villes</td> </tr> </table>	le butin (abl.sg)	les	supplices (acc.pl)		les ennemis (gén.pl.)	les villes																																		
le butin (abl.sg)	les																																									
supplices (acc.pl)																																										
les ennemis (gén.pl.)	les villes																																									

	latin." »	(gén.pl) le désespoir (dat.sg) les peines (gén.pl) »
6. La marge de liberté dans la composition de la réponse	« A partir de tel texte latin, explique les différentes fonctions de l'accusatif »	« Complète le tableau suivant avec tous les exemples du texte : acc.CDV acc.compl direction acc.sujet d'un infinitif »
7. La recherche d'une démarche	« Traduis les phrases suivantes. »	« Dans les phrases suivantes : encadre le verbe ; souligne en bleu le sujet ; souligne en rouge les CDV ... »

Certains points du tableau nécessitent sans doute quelques précisions. Même si, théoriquement, les professeurs sont bien d'accord sur le fait que, aujourd'hui, il s'agit toujours de travailler dans le sens du latin ou du grec vers le français et non l'inverse –ou, autrement dit, de travailler dans le sens de la version et non dans le sens du thème- il est fréquent, dans les cours, de demander aux élèves de composer des formes latines ou grecques. Les tableaux où les élèves doivent décliner des formes, où ils doivent accorder des adjectifs, où ils doivent donner la forme latine correspondant à un verbe français, sont encore très fréquents. Le côté formatif de ce genre d'exercices a peut-être été prisé à certaines époques, mais il est, depuis plusieurs années, en décalage avec les objectifs du cours de langues anciennes, et surtout d'un cours de langues anciennes au premier degré. En effet, il n'a jamais été prouvé que les élèves qui réussissaient ce genre de performances réussissaient mieux la version. D'ailleurs, souvent, les professeurs qui maintiennent ce genre d'exercices le justifient en assurant : « C'est là que les élèves gagnent des points, parce qu'en version ils ne sont pas toujours forts... » L'objectif de l'enseignement est-il donc de gagner des points ? Nous avons à former les élèves, à les rendre curieux, à les éveiller au savoir, à leur apprendre à réfléchir, à exercer des compétences. Plutôt que de demander aux élèves de composer des formes latines, il semble bien plus formatif de leur proposer, par exemple, une série de mots qui présentent la même finale et de leur demander de classer ces mots. Il s'agit là d'un exercice qui, directement, est transférable lors de la version, et cet exercice favorise de nombreuses capacités transversales : identifier la nature des mots, choisir des critères de classement, classer les informations... De même, plutôt que de demander d'accorder un adjectif, ce que les élèves n'auront jamais à faire dans la découverte d'un texte latin ou grec, il paraît bien plus judicieux de travailler sur des séries de noms et d'adjectifs latins ou grecs, en partant de situations fréquentes dans les textes ; on peut soit demander aux élèves de préciser, parmi trois ou quatre adjectifs ou participes, lesquels peuvent s'accorder avec un nom et de justifier leur réponse, ou on peut partir de phrases authentiques, même simples, en choisissant un adjectif ou un participe et en demandant de la même manière avec quel nom il peut s'accorder ; on a là un type d'exercice qui met en pratique des démarches identiques à celles de la version, et les élèves en voient bien plus le sens que si on leur demande de remplir un tableau de déclinaisons.

Tableau 3 : Quels exercices privilégier ? Selon quels points de repère ? Grille d'évaluation d'exercices							
	EXERCICE 1	EXERCICE 2	EXERCICE 3	EXERCICE 4	EXERCICE 5	...	
1. L'authenticité du latin							
2. La fréquence d'un phénomène							
3. L'exercice d'une démarche transversale							
4. Les liens avec l'exercice de version							
5. Un sens, un intérêt « palpable » pour l'élève							
6. La marge de liberté dans l'élaboration de la réponse							
7. La recherche d'une démarche							

Ce tableau est destiné aux professeurs et permet de faire apparaître, de manière claire et schématique, la présence, l'absence ou la fréquence des critères proposés. Il est donc un outil de travail qui aide à mieux évaluer ses propres pratiques.

Tableau 4 : Analyse des capacités exercées

<i>SAVOIRS ASSOCIÉS</i>	<i>CAPACITÉS EXERCÉES EN LATIN</i>	<i>CAPACITÉS TRANSVERSALES</i>
Noms réguliers et fréquents de la 1 ^o , 2 ^o et 3 ^o déclinaisons	observer les bases d'un système flexionnel, repérer les différentes possibilités de finales, classer par déclinaisons et donc identifier les différentes fonctions	observer, repérer, classer, identifier, lire
Adjectifs réguliers et fréquents des deux classes Comparatifs et superlatifs irréguliers	observer les variantes de cas, genre, nombre, repérer les accords selon la grammaire et le sens comparer deux systèmes morphologiques différents (celui du français et celui du latin), transposer en français les nuances des comparatifs et superlatifs latins, construire des outils pour mieux comprendre le vocabulaire français	exercer la rigueur, la précision et la logique comparer passer d'un type de langage à un autre construire des outils de travail lire, parler
Pronoms (en fonction des textes vus) personnels et relatifs	observer les variantes de cas, genre, nombre, comparer les déclinaisons latines et françaises (pr.personnels et relatifs), transposer en français les observations	observer , exercer la rigueur, la précision, la logique comparer parler
Verbes esse, verbes réguliers et fréquents – présent, imparfait, parfait, plus-que-parfait	observer les parties d'une forme verbale (radical, suffixe, terminaison), repérer les caractéristiques sémantiques, temporelles, modales, actives et passives, personnelles, transposer en français ces observations	exercer la rigueur, la précision, la logique, comparer passer d'un type de langage à un autre parler
Vocabulaire	restituer, identifier, analyser les rapports sens-forme entre le latin et le français	restituer, identifier exercer la précision, la rigueur, la logique construire des outils
Propositions infinitive, relative, cum historique, ablatif absolu	repérer, identifier des structures essentielles en latin analyser le mode de fonctionnement du latin transposer en français les observations	repérer, identifier analyser le fonctionnement de diverses langues (latin, français, langues modernes) passer d'un type de langage à un autre

Description d'exercices divers

Comme nous l'avons dit dans l'introduction générale, nous présentons ici une série d'exercices courts, assez ponctuels, qui peuvent être réalisés dans le cadre de séquences plus longues et qui peuvent être adaptés selon les textes choisis.

Chaque fois, nous mettons en évidence un aller-retour avec le français et nous avons tenté de varier les approches : parfois l'exercice porte sur le lexique, parfois sur l'orthographe, parfois encore sur la comparaison de documents... Les activités principales du cours de français, lire, écrire, parler, comprendre, nous paraissent rejointes. Comme il s'agit, pour le latin, de travailler avec des élèves qui sont au début de leur apprentissage, il nous a semblé plus judicieux de préciser aux professeurs si l'exercice proposé portait davantage sur le mot, sur la phrase ou sur le texte.

Nous avons également mis en évidence, dans les intitulés, l'apport de chaque exercice dans le cadre précis du latin et dans un cadre plus général. Il est évidemment souhaitable que ces exercices soient intégrés dans des séquences de cours plus vastes et soient répétés aussi souvent que possible, mais il est tout aussi important de se rendre compte que des choses très ponctuelles peuvent être mises en place facilement. Si on y fait attention, nombreuses sont les occasions où ce travail complémentaire entre le latin et l'acquisition des compétences de base se rejoint, et nous espérons que ces exercices y contribueront, en étant notamment proposés de manière systématique.

Comme nous l'avons dit également, chaque exercice comporte deux parties.

- La « description » est destinée au professeur et explicite l'enjeu de l'exercice, l'effet visé, la compétence travaillée, la manière dont l'exercice a été composé.
- La deuxième partie, tout simplement intitulée « exercice », à la fois illustre de manière extrêmement concrète ce qui est expliqué dans la partie « description », et à la fois présente une ou deux feuilles qui peuvent être proposées telles quelles aux élèves. Selon les exercices, nous avons plus ou moins privilégié la recherche d'une démarche ou la systématisation d'un phénomène, mais nous nous sommes plutôt placés en début d'apprentissage. A chaque professeur de voir quelle progression il décide d'adopter, au long du premier degré, pour apprendre à ses élèves comment résoudre le mieux possible des situations de plus en plus complexes.
- Il peut arriver qu'une feuille de synthèse soit ajoutée, quand elle nous semble nécessaire pour que l'exercice soit réalisé dans les meilleures conditions possibles. C'est le cas, notamment, pour l'exercice sur les préfixes latins.

Type d'exercice	Savoirs associés, Référence	Le mot, la phrase, le texte	Capacités exercées en latin	Capacités transversales
Etymologie	-	Le mot	Maîtriser le rapport sens-forme	Maîtriser le vocabulaire français Maîtriser le rapport sens-forme Maîtriser la distinction entre « mot traduit » et « dérivé »

Description

Cet exercice est centré sur

- la distinction entre la traduction d'un mot et l'identification de dérivés ;
- le rapport entre le sens d'un mot et sa forme.

Après quelques notions théoriques, des mots latins ou grecs sont proposés, avec chaque fois trois séries de trois mots français : l'élève doit identifier le groupe de dérivés.

En général, parmi les trois groupes proposés, un groupe reprend trois mots qui présentent un rapport de sens uniquement, un autre groupe comporte des mots qui n'ont que des ressemblances formelles, le troisième rassemble des dérivés.

Exemple :

Le mot latin *aqua, ae, l'eau* est à l'origine des mots français

aquarelle, aquarium, maritime	0
aquatique, aqueduc, Aquarius	0
aquarium, aquarelle, actif	0

Exercice : à propos de l'étymologie.

Parmi les trois solutions proposées, coche celle qui est correcte.

Quand un mot français dérive d'un mot latin, il a normalement

la même racine et un sens proche 0

la même racine et le même nombre de lettres 0

un sens proche et la même nature (nom, adjectif ...) 0

Le préfixe *-omni-* signifie l'*homme* 0

tout 0

soit *l'homme*, soit *tout* selon les mots 0

Le mot latin *aqua, ae, l'eau* est à l'origine des mots français

aquarelle, aquarium, maritime 0

aquatique, aqueduc, Aquarius 0

aquarium, aquarelle, actif 0

Le mot latin *sol, solis, le soleil* est à l'origine des mots français

solitaire, soldat, solaire 0

tournesol, solarium, parasol 0

sol, sole, soleil 0

Le mot latin *caput, capitis, la tête* est à l'origine des mots français

capitale, capter, catapulte 0

capture, capitale, chevelure 0

décapiter, capitaine, capitale 0

Le mot latin *ager, agri, le champ* est à l'origine des mots français

agriculture, agricole, agronome 0

champ, champêtre, garde-champêtre 0

agraire, chant, champignon 0

Le mot latin *liber, libri, le livre* est à l'origine des mots français

libraire, livre, librairie 0

libre, libérer, livre 0

livre, bouquin, volume 0

Type d'exercice	Savoirs associés Référence	Le mot, la phrase, le texte	Capacités exercées en latin	Capacités transversales
Etymologie	-Le supin	Le mot	Mémoriser des temps primitifs qui ont influencé l'orthographe française Maîtriser le rapport sens-forme	Maîtriser le vocabulaire français : le rapport sens-forme et l'orthographe

Description

L'exercice propose de faire des aller-retour entre le supin de verbes et l'orthographe française de la finale de certains noms : -sion, -ssion, -tion, -xion, -ction.

L'orthographe française de la finale en –ion doit être justifiée d'après le supin du verbe latin correspondant. Les mots français proposés sont intégrés à des phrases qui sont proches de l'univers habituel des élèves ou qui sont reprises à certains cours (sciences, mathématiques...)

L'exercice peut reprendre des temps primitifs que les élèves doivent avoir mémorisés et d'autres qui sont précisés dans un vocabulaire annexe, où les élèves doivent repérer l'information dont ils ont besoin. Dans la présentation de l'exercice, les verbes qui ne font pas partie du vocabulaire latin mémorisé habituellement au premier degré ont été donnés, par ordre alphabétique. L'exercice présuppose que le professeur a expliqué la régularité du supin des verbes de la première classe et la constante de l'orthographe –ation ; aucun verbe de la première classe n'est donc noté et il est évident que, en première, le professeur n'insiste pas sur une exception éventuelle.

Exemple :

- Ecris correctement la finale des mots incomplets par une des formes –sion(s), -ssion(s), -tion(s), -xion(s), -ction(s).
- Justifie l'orthographe française en précisant l'infinitif et le supin du verbe latin qui est à l'origine du nom français.

« **Pour mon cours de math, je dois encore effectuer une série de divi.....** »

J'ai noté la finale en lien avec le verbe latin dont le supin est

Exercice : étymologie et supin

- Ecris correctement la finale des mots incomplets en choisissant une des formes –sion(s), -ssion(s), -tion(s), -xion(s), -ction(s).
- Justifie l'orthographe française en précisant l'infinitif et le supin du verbe latin qui est à l'origine du nom français.

« **Pour mon cours de math, je dois encore effectuer une série de divi.....** »

J'ai noté la finale en lien avec le verbe latin..... dont le supin est

« **En sciences, je dois étudier pour demain les phénomènes de fu....., de liquéfa....., d'évapora....., de sublima.....** »

J'ai noté la finale en lien avec le verbe latin dont le supin est

J'ai noté la finale en lien avec le verbe latin dont le supin est

J'ai noté la finale en lien avec le verbe latin dont le supin est

J'ai noté la finale en lien avec le verbe latin dont le supin est

« **Je vais à une réunion : j'ai reçu une convoca.....** »

J'ai noté la finale en lien avec le verbe latin dont le supin est

« **J'ai pris pour midi une bonne petite colla.....** »

J'ai noté la finale en lien avec le verbe latin dont le supin est

« **J'ai reçu des précisions pour la mi..... dont on m'a chargée.** »

J'ai noté la finale en lien avec le verbe latin dont le supin est

« **Au théâtre, j'ai passé cet après-midi une audi.....** »

J'ai noté la finale en lien avec le verbe latin dont le supin est

« **Il me semble que j'ai une bonne vi..... des choses.** »

J'ai noté la finale en lien avec le verbe latin dont le supin est

« Dans ce village, on organise encore régulièrement une proce..... »

J'ai noté la finale en lien avec le verbe latin dont le supin est

« En latin, nous avons lu un texte sur l'érup..... du Vésuve qui a détruit Pompéi. »

J'ai noté la finale en lien avec le verbe latin dont le supin est

« J'ai lu un article sur l'expul..... d'étrangers qui ont été reconduits dans leur pays. »

J'ai noté la finale en lien avec le verbe latin dont le supin est

« Quand il lit un texte, sa voix a des infle..... que j'aime bien. »

J'ai noté la finale en lien avec le verbe latin dont le supin est

« J'ai entendu à la radio que quelqu'un avait fait de la déten..... préventive. Tu sais ce que ça veut dire ? »

J'ai noté la finale en lien avec le verbe latin dont le supin est

« J'ai beaucoup de satisfac..... à vous voir faire cet exercice correctement ! »

J'ai noté la finale en lien avec le verbe latin dont le supin est

Vocabulaire

fundere, fundo, fudi, fusum, verser
mittere, mitto, misi, missum, envoyer
diuidere, diuido, diuidi, diuisum, diviser
rumpere, rumpo, rupi, ruptum, rompre, briser

pellere, pello, pepuli, pulsum, pousser
flectere, flecto, flexi, flexum, courber, incliner
ponere, pono, posui, positum, placer, poser
detinere, detineo, detinui, detentum

Type d'exercice	Savoirs associés Référence	Le mot, la phrase, le texte	Capacités exercées en latin	Capacités transversales
Exploitation d'un texte	Aurelius Victor, <i>De Viris illustribus</i>	Le texte		Lire, écrire, parler, écouter Observer, repérer Comparer

Description

1. Le professeur choisit un texte ou en ensemble de textes. Ici, un extrait de Aurelius Victor, *De Viris illustribus*
2. Le professeur lit ce texte, le relit, ensuite les élèves le traduisent. (parler-écouter)
3. Suggestion de préparation : à partir d'un vocabulaire donné, les élèves recherchent différentes hypothèses (démarche mentale : observer-repérer)
4. Le professeur définit les savoirs associés
5. La traduction est élaborée : traduction, reprise de la traduction, questionnement sur le texte, petit exercice de version sur une partie du texte (lire-écrire)
6. Exercices :
 - a. *Comparaison entre un texte et une peinture*
Il s'agit de retrouver le passage latin correspondant à une peinture (lire-parler-écouter ; de plus, la deuxième compétence du latin, le commentaire de texte, est exercée)
 - b. *Exercices d'étymologie*
 - i. Il s'agit de retrouver dans un texte français construit des mots dérivés de racines latines présentes dans les mots du texte latin et de recopier ces mots tels quels.
 - ii. A partir des mots latins, on retrouve des mots français, en utilisant éventuellement un dictionnaire, et on crée des phrases où le sens du mot latin apparaît clairement.
7. Compréhension du texte
 - a. Favoriser un échange actif de questions-réponses entre le professeur et les élèves, à propos du sens du texte : on veille à la rédaction de phrases complètes (écrire)
 - b. Imaginer un travail "culturel" sur les Etrusques (individuel ou en groupe) (écrire/ parler pour une présentation orale).
 - c. Se réappropriier le contenu en dessinant la scène, en la mimant, en mettant en dialogue... (communiquer)

Exercice : exploitation d'un texte

Texte

11 1 Porsenna rex Etruscorum cum Tarquinius in urbem restituere temptaret et primo impetu Ianiculum cepisset, Horatius Cocles (illo cognomine, quod in alio proelio oculum amiserat) pro ponte sublicio stetit et aciem hostium solus sustinuit, donec pons a tergo interrumperetur, cum quo in Tiberim decidit et armatus ad suos transnavit. 2 Ob hoc ei tantum agri publice datum, quantum uno die ambire <uomere> potuisset. Statua quoque ei in Vulcanali posita.

12 1 Cum Porsenna rex urbem obsideret, Mucius Cordus, uir Romanae constantiae, senatum adiit et ueniam transfugiendi petiit necem regis repromittens. 2 Accepta potestate in castra Porsemiae uenit ibique purpuratum pro rege deceptus occidit. 3 Apprehensus et ad regem pertractus dextram aris imposuit, hoc supplicii a rea exigens, quod in caede peccasset. 4 Unde cum misericordia regis abstraheretur, quasi beneficium referens ait trecentos aduersus eum similes coniuirasse. 5 Qua re ille territus bellum acceptis obsidibus deposuit. 6 Mucio prata trans Tiberim data, ab eo Mucia appellata. 7 Statua quoque ei honoris gratia constituta est.

13 1 Porsenna Cloeliam nobilem uirginem inter obsides accepit, quae deceptis custodibus noctu castris eius egressa equum, quem fors dederat, arripuit et Tiberim traiecit. 2 A Porsenna per legatos repetit reddita est. 3 Cuius ille uirtutem admiratus cum quibus optasset in patriam redire permisit. 4 Illa uirgines puerosque elegit, quorum aetatem iniuriae obnoxiam sciebat. Huic statua equestris in foro posita.

Aurelius Victor, De Viris illustribus

Documents iconographiques



Fresque du 16^{ème} siècle par Taumaso Lauretti



"Die Brücke" (auteur inconnu)

Type d'exercice	Savoirs associés Référence	Le mot, la phrase, le texte	Capacités exercées en latin	Capacités transversales
Traduction de l'ablatif absolu	Phrases reprises à différents textes	La phrase	Maîtriser la structure de l'ablatif absolu Identifier l'opposition présent-parfait au participe	Maîtriser les structures des propositions subordonnées Exprimer avec nuance la pensée d'un auteur

Description

La théorie de l'ablatif absolu a été vue et des exemples ont été rencontrés dans des textes. L'exercice met en évidence la diversité des structures françaises qui permettent de traduire le mieux possible les nuances de la structure latine de l'ablatif absolu, et permet notamment de travailler sur l'équivalence entre une proposition circonstancielle et un complément : « *après que la ville ait été prise* » ou « *après la prise de la ville* »....

L'exercice présente, de manière théorique tout d'abord et sous forme de tableau, quelques éléments qui seront la base du travail des élèves :

- les notions qui peuvent être exprimées par un ablatif absolu,
- deux brèves définitions du mot « améliorer » appliquées au contexte de la traduction de l'ablatif absolu

Des exemples illustrent chacun des points abordés.

Ensuite, une dizaine de phrases dans lesquelles se trouve chaque fois un ablatif absolu sont proposées. Elles sont également traduites, sauf l'ablatif absolu. Les élèves doivent rédiger les traductions, en respectant à la fois le temps du participe et les nuances qui peuvent être exprimées dans chacune des phrases. La variété des extraits permet de donner aux élèves des notions plus complètes, plus variées de la civilisation antique. Si le vocabulaire des ablatifs absolus de ces phrases n'a pas été vu, il faut soit permettre l'utilisation d'un dictionnaire, soit ajouter le vocabulaire à cet exercice, ce qui semble préférable pour que les élèves aient le temps de traduire plus de phrases et ainsi de mieux maîtriser la traduction de l'ablatif absolu.

Exercice : traduction de l'ablatif absolu.

Après avoir appris à reconnaître l'ablatif absolu (cf. feuille de théorie), apprenons à le traduire correctement.

1. Traduire littéralement	Commencer d'abord par le nom puis par le participe	
<i>Capta urbe</i> , les deux esclaves se précipitèrent en cachette vers la maison de leur maîtresse.	La ville ayant été prise, ...	
<i>Currente passim uictore</i> , les deux esclaves se précipitèrent en cachette vers la maison de leur maîtresse.		Le vainqueur courant partout, ...
2. Améliorer la traduction en sachant que l'ablatif absolu peut marquer une notion de temps *** une notion de cause ** une notion d'opposition *	Améliorer = transformer par une proposition subordonnée en respectant le contexte de la phrase	
Capta urbe, ... Currente passim uictore, ...	Après que la ville ait été prise, ... Comme la ville avait été prise, ... Puisque la ville avait été prise, ...	Comme le vainqueur courait partout
	Améliorer = parfois transformer le participe par un nom quand c'est possible. Cela allège la phrase française.	
Capta urbe, ... Currente passim uictore, ...	Prendre ⇒ la prise Après la prise de la ville, Suite à la prise de la ville,	Courir ⇒ la course Mais ici impossible, on ne va pas dire : « suite à la course du vainqueur »

Traduis les ablatifs absolus de façon littérale puis transforme ta traduction.

1. Eiusmodi tabulae uibrabant cum Trimalchio intrauit et **detersa fronte** unguento manus lauit; **spatioque minimo interposito**... Pétrone, *Satiricon*, 47
Les tables étincelaient lorsque Trimalchion entra et ... il lava ses mains avec du parfum ; et
....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.(...) securum somnos **igne iuuante** sequi (...) Tibulle, I, 10, v. 37 et v.39
(...) poursuivre en sécurité les sommeils, ... ou (...) sombrer dans le sommeil, ...

.....

.....

.....

3. Quelques extraits de Pétrone, *Satiricon*, CXI. Il s'agit de l'histoire de la dame d'Ephèse.

Haec, cum uirum extulisset, non contenta (fuit) funus passis prosequi crinibus...
Alors que son mari était mort, cette dame, ne se contenta de suivre l'enterrement

.....

.....

.....

Visa pulcherrima muliere, turbatus substitit.
....., troublé, il s'arrêta.

.....

.....

.....

At illa **ignota consolatione** laceravit uehementius pectus
Mais celle-ci,, se griffa la poitrine avec plus de violence.

.....

.....

.....

Vis, **discusso muliebri errore**, quam diu licuerit, lucis commodis frui ?
Ne veux-tu pas,, profiter des avantages de la lumière autant que cela t'est permis ?

.....

.....

.....

Nec **deformis aut infacundus iuuenis castae uidebatur, conciliante gratiam ancilla ac dicente**...
Le jeune homme ne paraissait à la chaste femme ni moche ni incapable de parler,

.....

.....

.....

praeclusis foribus

.....

.....

.....

Type d'exercice	Savoirs associés Référence	Le mot, la phrase, le texte	Capacités exercées en latin	Capacités transversales
Traduction de la proposition infinitive	Phrases reprises à différents textes	La phrase	Maîtriser la structure de la proposition infinitive Identifier l'opposition présent-parfait du verbe principal	Maîtriser les structures des propositions subordonnées Exprimer avec nuance la pensée d'un auteur

Description

Des exemples de propositions infinitives ont été rencontrés dans des textes, la structure a été identifiée (verbe à l'infinitif, sujet à l'accusatif) et les exemples traduits. L'exercice met en évidence la recherche d'une structure française qui permet de traduire le mieux possible la structure latine de la proposition infinitive et la fréquence plus élevée de cette structure par rapport au français.

L'exercice part d'exemples de phrases françaises où une proposition infinitive peut être remplacée par une proposition à l'indicatif introduite par la conjonction « *que* » et, à partir de là, propose une brève réflexion sur la concordance des temps. Ensuite, sous une forme plus théorique, les types de verbes qui se construisent en latin avec une proposition infinitive sont repris.

La deuxième partie consiste en une série d'exercices : les propositions principales sont traduites et les élèves doivent identifier le sujet de l'infinitif et traduire cette structure en utilisant une proposition complétive à l'indicatif introduite par « *que* », en respectant la concordance des temps.

Cet exercice a été proposé en 1^o année et seul l'infinitif présent a été étudié. Exceptionnellement, les phrases ne sont pas authentiques et reprennent le vocabulaire vu dans d'autres textes. L'exercice peut être transposé facilement selon le texte étudié avec les élèves. Les propositions principales sont traduites, à la fois pour cibler l'exercice sur les propositions infinitives et pour pouvoir être proposé tel quel en une heure de cours.

Exercice : Pour que la proposition infinitive n'ait plus beaucoup de secrets pour toi...

En français, la proposition infinitive existe, comme complément de certains verbes qui marquent une perception (voir, entendre...) : je vois les élèves travailler ; j'entends les oiseaux chanter ; je vois.....

A la place de la proposition infinitive, on aurait chaque fois pu avoir une proposition avec un verbe à l'indicatif introduit par «que».

Transpose les phrases ci-dessous.

Je vois les élèves travailler = je vois que

J'entends les oiseaux chanter = j'entends que

J'ai vu mon amie arriver = j'ai vu que

Entends-tu le train partir ? = entends-tu que

As-tu vu quelqu'un passer ? = as-tu vu que

Je vois le soleil briller = je vois que

Nous remarquons que, dans la proposition subordonnée, le temps du verbe conjugué est

un PRESENT si.....

un IMPARFAIT si.....

Chaque fois que tu traduiras une phrase latine avec une proposition infinitive, tu dois respecter cette règle de concordance des temps.

En français, peu de verbes peuvent se construire avec une proposition infinitive.

En latin, par contre, la proposition infinitive est souvent utilisée :

- après un verbe qui marque une perception (uidere, audire, sentire...)
- après un verbe qui marque une déclaration (dicere, scribere, respondere...)
- après un verbe qui marque une opinion (scire, nescire, credere, consentire...)

Nous allons immédiatement prendre l'habitude de remplacer la proposition infinitive latine par une phrase à l'indicatif :

- nous ajoutons « que » après le verbe introducteur ;
- nous remplaçons l'infinitif par un indicatif...
 - présent si le verbe principal est au présent
 - imparfait si le verbe principal est au passé.

<i>Gaius sentit calere ignem.</i>	<i>Gaius se rend compte...</i>
<i>Puer uidet niuem esse albam.</i>	<i>L'enfant voit...</i>
<i>Consul scribit hostem urbem capere uelle.</i>	<i>Le consul écrit...</i>
<i>Consul scripsit hostem urbem capere uelle.</i>	<i>Le consul a écrit...</i>
<i>Marcus nescit seruuum uinum bibere.</i>	<i>Marc ne sait pas...</i>
<i>Mater respondet ignem calere.</i>	<i>La mère répond...</i>
<i>Consul uidet ciuem accurere ad praetorem.</i>	<i>Le consul voit...</i>
<i>Consul uidit ciuem accurere ad praetorem.</i>	<i>Le consul a vu...</i>
<i>Gaius credit consulem epistolam scribere.</i>	<i>Gaius croit...</i>
<i>Cicero credit ueritatem semper uincere.</i>	<i>Cicéron croit...</i>
<i>Cicero credidit ueritatem semper uincere.</i>	<i>Cicéron a cru...</i>
<i>Medicus scit naturam hominem sanare</i>	<i>Le médecin sait...</i>
<i>Sentio uos scribere.</i>	<i>Je me rends compte...</i>
<i>Video uos laborare bene !</i>	<i>Je vois...</i>

Type d'exercice	Savoirs associés Référence	Le mot, la phrase, le texte	Capacités exercées en latin	Capacités transversales
Comparaison de textes et de documents iconographiques	Textes traduits de Juvénal, <i>Satires</i> , III, 193-196 et 199-202, Pline le Jeune, <i>Lettres</i> , V, 6, 14-23 et Apulée, <i>Métamorphoses</i> , II, 4 (1-2)	Le mot	Mémoriser les noms des habitations latines (villa, insula, domus) et leurs caractéristiques Repérer dans un texte et dans une illustration les éléments qui permettent d'identifier et de classer	Lire, comparer Entamer une réflexion critique (ici sur les modes d'habitat et sur les classes sociales)

Description

Les élèves ont mémorisé les noms et les caractéristiques de trois types d'habitations romaines, la *villa*, l'*insula* et la *domus urbana*. Un document présente, en français, trois extraits de textes et trois illustrations.

Les élèves doivent identifier le type d'habitation dont parle chaque texte et la mettre en relation avec une illustration, en justifiant leurs choix par le repérage de mots précis du texte.

Exercice : Après avoir observé soigneusement les documents suivants, complète le tableau ci-dessous

Repère dans chaque texte un mot qui te permet d'identifier avec certitude le type d'habitat et note ce mot.

Documents : 3 textes et 3 plans/illustrations

TYPE DE MAISONS ROMAINES	N° DE PLAN OU D'ILLUSTRATION	N° DU TEXTE
.....	N°.....	mot repère: N°.....
.....	N°.....	mot repère : N°.....
.....	N°.....	mot repère : N°.....

TEXTES

Texte n° 1 : Juvénal, *Satires*, III, 193-196 et 199-202.

Nous, nous habitons une ville qui repose en grande partie sur une mince poutrelle. C'est ainsi que le gérant pare aux écroulements ; et quand il a camouflé la fissure d'une vieille crevasse, il nous invite à dormir en toute sécurité – quand la catastrophe nous pend au nez ! (...) Le troisième étage est en feu, et toi tu n'en sais rien encore. Depuis le rez-de-chaussée, c'est la panique : mais celui qui rôti le dernier, c'est le locataire qui n'est protégé de la pluie que par une tuile où les tendres colombes viennent pondre leurs œufs.

Texte n° 2 : Pline le Jeune, *Lettres*, V, 6, 14-23

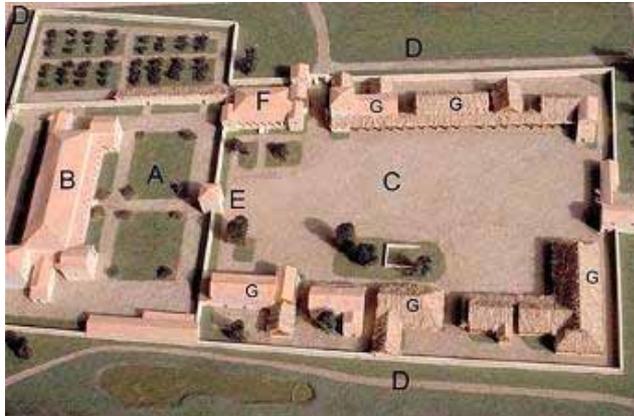
Au début du portique s'avance une salle à manger en saillie. Ses portes donnent sur le bout de la promenade, sur le pré et une grande partie de la campagne. Ses fenêtres donnent d'une part sur un des côtés de la promenade, d'autre part sur les bosquets et la verdure de l'hippodrome adjacent. À peu près en face du milieu du portique se trouve un appartement en retrait qui entoure une petite cour ombragée par quatre platanes.

Texte n° 3 : Apulée, *Métamorphoses*, II, 4 (1-2)

L'atrium était d'une très grande beauté. À chaque angle, quatre colonnes supportaient chacune une statue, image de la Victoire. La déesse, ailes déployées, n'était pas en marche, mais elle effleurait de la plante de ses pieds, frais comme la rosée, une boule mobile et, s'y posant sans s'y fixer, semblait prendre son envol.

ILLUSTRATIONS

Illustration n°1



Maquette de Musée

Bernard H., d'Abbeville

Illustration n°2

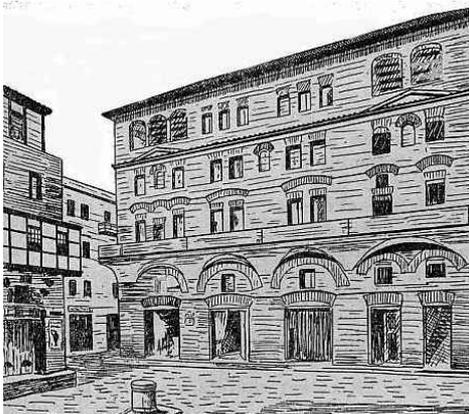
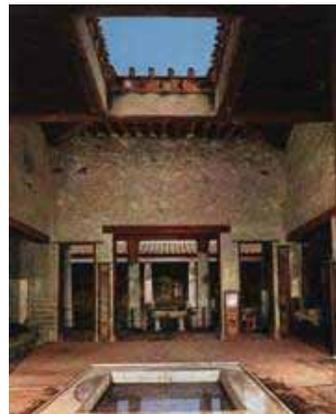


Illustration tirée de P. Grimal,
La Vie à Rome dans l'Antiquité, Que sais-je

Illustration n°3



Demeure des Vetii (Pompéi)

Type d'exercice	Savoirs associés Référence	Le mot, la phrase, le texte	Capacités exercées en latin	Capacités transversales
Travail sur le lexique et la nature des mots		Le mot	Repérer dans les mots latins les préfixes et les suffixes et identifier leur sens	Repérer dans les mots français les préfixes et les suffixes et identifier leur sens

Description

Préfixes et suffixes en disent beaucoup sur la nature et la catégorie des mots latins, mais ne sont pas toujours étudiés systématiquement, alors qu'il s'agit là d'une aide précieuse pour l'acquisition progressive d'un lexique tant en latin qu'en français.

Dans l'exercice proposé, il s'agit de retrouver la signification exacte de différents mots formés sur une même racine. Dans une première colonne figurent des mots latins, dans la deuxième colonne, les mots sont traduits avec un sens plus littéral, plus concret. Quand les élèves sont habitués à ce genre d'exercice, on peut ajouter une troisième colonne, qui reprend la traduction des mêmes mots, mais avec un sens plus abstrait, plus général.

Cet exercice paraît extrêmement riche à plusieurs points de vue.

- En travaillant ainsi, les élèves doivent être extrêmement précis, puisque le sens des différents mots est proche et que les variantes sont liées à un préfixe ou à un suffixe.
- C'est souvent, pour les élèves, l'occasion de découvrir ce jeu des préfixes et des suffixes, aussi bien dans le vocabulaire latin que français, et d'enrichir ainsi leur champ lexical et leur orthographe. De plus, cette activité peut revêtir un caractère ludique quand on pense par exemple à des créations récentes comme Exterminator, Terminator... On peut aussi susciter la créativité des élèves et leur faire composer de nouveaux mots...
- La démarche qui consiste à comprendre le sens d'un mot en identifiant ses différentes parties (préfixe, radical, suffixe) peut être étendue à d'autres langues, des langues germaniques notamment.
- L'étude du vocabulaire apparaît moins austère, plus abordable, quand on a compris le fonctionnement répétitif des préfixes et des suffixes.
- Un travail d'identification de la nature des mots peut être réalisé conjointement, puisque, souvent, un suffixe est lié à une catégorie grammaticale.
- Ce type d'exercice peut être réalisé très tôt, très souvent, puisqu'il suffit de choisir un mot de n'importe quel texte et de chercher alors des mots composés sur la même racine.
- Cet exercice permet aussi de voir la permanence du latin dans le français, à travers la survivance de nombreux préfixes et suffixes qui présentent souvent une ressemblance de forme et de sens.

A la page suivante, nous avons fourni un tableau des principaux préfixes latins encore utilisés en français. Il est suivi de quelques explications quant à sa présentation et son utilisation.

Les préfixes latins

Marque une idée de... Signifie...

IN-*	privation	non, sans, ne pas
RE(d)-	retour, répétition	en arrière, en retour
ne(g)-	privation	non, ne pas, à l'opposé de
di(s)-	éclatement	en séparant, en tous sens
se-	division	en séparant, à part
semi-	division en deux	à demi
A(B)-	éloignement	au loin, loin, à partir de
AD-*	rapprochement	vers, près de
ANTE-	devancement, anticipation	devant, avant
CUM-*	rassemblement	avec, ensemble, en rassemblant toute son énergie
DE-	descente	de haut en bas, hors de → tout à fait, complètement
E(X)-	origine	dehors, hors de, parmi
IN-*	situation ou de direction	dans, dedans
INTER-	situation	entre, parmi
PER-	passage	à travers, jusqu'au bout → tout à fait, complètement
POST-	suite, report	derrière, après
circum-	mouvement circulaire	autour
contra-	opposition	en face de, contre
ob-*	face à face, opposition	devant, tout contre, contre
prae-	devancement, anticipation	devant, avant → tout à fait, complètement
pro-	devancement ou de profit en avant, en faveur de, à la place de	
sub-*	situation ou d'atténuation	sous, dessous ; un peu
super-	situation ou renforcement	sur, au-dessus ; très
tra(ns)-	passage	au-delà, en traversant

* Ces préfixes subissent souvent une assimilation. L'**assimilation** (< *ad-similis*), c'est l'action de devenir semblable en s'approchant : lorsque deux consonnes différentes sont mises en contact, la première tend généralement à s'**assimiler** à la seconde, à devenir aussi semblable à elle que possible, comme justement dans les mots *assimiler*, *assimilation* (*ad.similare* < *assimilare*)

Les mots formés à partir de ces préfixes s'appelaient des "composés" : nous les appellerons plus précisément **PRÉFIXÉS**.

Cette liste de préfixes n'est pas exhaustive. Elle comporte deux groupes :

- les préfixes qui n'existent que dans des préfixés ; nous avons noté les plus fréquents en premier lieu, en majuscules ;
- les préfixes qui sont aussi des prépositions ; parmi eux, nous distinguons :
 - les préfixes les plus anciens et les plus courants qui ont une existence parallèle comme prépositions ; ils ont eu longtemps un sens très concret dans l'espace et dans le temps, ce qui les rend importants à acquérir pour une bonne compréhension du vocabulaire ; ils sont notés en majuscules ;
 - des préfixes moins courants qui existent aussi comme prépositions ; ils sont notés en minuscules.

Le sens des préfixes apparaît très clairement dans les verbes d'état ou de mouvement.

Pour élargir le vocabulaire latin autant que français de nos élèves, il est donc très utile, dans un premier temps, d'examiner les préfixés de *esse, ire, uenire, cedere, ferre, mouere, ponere, -dere...* tant en latin que dans les dérivés français ou autres langues modernes.

Dans l'optique d'une intégration maximale de chacune et chacun, n'est-il pas essentiel de se soucier de l'ensemble des langues étudiées ou parlées dans la classe concernée ?

Le tableau des préfixes latins peut être proposé de diverses manières :

soit les élèves reçoivent la liste exhaustive et ils cochent les préfixes au fur et à mesure qu'ils les rencontrent et doivent les retenir ;

soit les élèves reçoivent un tableau vide et le complètent au fur et à mesure qu'ils rencontrent les préfixes et doivent les retenir ;

soit les élèves reçoivent un tableau avec les diverses idées et significations des préfixes et complètent les préfixes latins au fur et à mesure qu'ils les rencontrent et doivent les retenir ;

soit les élèves reçoivent un tableau avec les préfixes latins et complètent l'idée et le sens des préfixes au fur et à mesure qu'ils les rencontrent et doivent les retenir.

Quelle que soit la formule choisie, cette feuille doit faire partie de notes de cours qui suivent les élèves d'année en année et peut-être complétée sur plusieurs années.

Exercice : Dans la première colonne, par un trait vertical, sépare le préfixe et le reste du verbe. Relie ensuite chaque verbe latin à deux traductions françaises, une dans la deuxième colonne, une dans la troisième colonne.

anteponere	◇	◇	mettre au-dessus	◇	◇	attacher à
apponere	◇	◇	mettre à terre	◇	◇	comparer
componere	◇	◇	mettre dessous	◇	◇	débarquer
deponere	◇	◇	mettre hors de	◇	◇	faire moins de cas de
disponere	◇	◇	placer après	◇	◇	laisser un intervalle de temps
exponere	◇	◇	placer auprès de	◇	◇	mettre à la suite de
imponere	◇	◇	placer à part	◇	◇	mettre à la tête de
interponere	◇	◇	placer dans	◇	◇	mettre à l'intérieur de
opponere	◇	◇	placer devant	◇	◇	placer en tous sens
postponere	◇	◇	placer devant	◇	◇	préférer
praeponere	◇	◇	placer ensemble	◇	◇	préférer
reponere	◇	◇	placer entre	◇	◇	remettre à sa place
seponere	◇	◇	placer en face de	◇	◇	renverser
superponere	◇	◇	placer en séparant	◇	◇	séparer
supponere	◇	◇	ramener en arrière	◇	◇	se dresser contre qqun
transponere	◇	◇	transporter	◇	◇	transplanter

Sachant que le verbe latin *ponere* a donné le verbe français *poser* et que la forme *positum* a donné le nom français *position*, écris, éventuellement avec l'aide d'un dictionnaire français, le verbe et le nom français dérivés des verbes latins. Respecte bien l'orthographe, en regardant notamment la dernière lettre du préfixe.

Apponere		
Componere		
Deponere		
Disponere		
Exponere		
imponere		
interponere		
opponere		
postponere		
praeponere		
reponere		
superponere		
supponere		
transponere		

Description de quatre séquences

Quatre séquences de cours sont présentées ici. La première exploite une chanson du Moyen-âge, la deuxième est construite sur le thème des cadrans solaires, la troisième se veut plus visuelle et concerne les dieux, la quatrième se base sur le texte de Pline l’Ancien qui parle des hérissons. Les trois premières peuvent être exploitées dès la première année, et celle qui reprend les phrases des cadrans solaires est même construite pour pouvoir être étudiée avec les élèves assez tôt dans le courant de la première année.. Elle peut, avec beaucoup d’intérêt, être complétée par une séquence de technologie où les élèves construiraient eux-mêmes un cadran solaire, activité d’ailleurs décrite dans les activités complémentaires de ce domaine. La dernière séquence présente un peu plus de difficulté et il est donc conseillé de la réserver plutôt à une deuxième année.

Dans chaque séquence, une attention particulière a été accordée aux aller-retour entre le latin et le français. Dès le début du document, nous avons précisé que nous ne suivions pas le programme du cours de français, mais son esprit, et que nous essayons de montrer dans ce document comment les compétences visées à travers le cours de latin rejoignent celles visées au cours de français. Le vocabulaire a systématiquement été indiqué par ordre alphabétique, pour que, dès le départ, les élèves soient dans la même situation, à échelle réduite, que celle dans laquelle ils se trouvent quand ils consultent un dictionnaire. Dans un premier temps, une démarche intéressante est d’ailleurs de demander aux élèves de recopier, à côté de chaque mot de vocabulaire, le mot du texte qui s’y réfère : cet apprentissage, un peu fastidieux peut-être, instaure chez les élèves un regard plus systématique sur l’équipement du texte.

Dans chaque séquence, comme nous l’avons fait pour les exercices, une place est réservée au mot, une à la phrase, une au texte.

- A propos du mot, c’est bien sûr l’étymologie qui est spécialement exploitée, avec le souci d’amener les élèves à acquérir une véritable démarche, à leur inculquer aussi le réflexe qui les fera recourir au sens premier des mots, à essayer de trouver par eux-mêmes ce que, parfois, ils croient ne pas connaître. Toutes les démarches proposées pour ce point se basent sur le vocabulaire latin présenté à toutes et à tous, et jamais sur une connaissance préalable d’un vocabulaire français recherché. Il ne s’agit jamais de « faire chercher » des dérivés français, et donc de privilégier par exemple ceux dont le français est la langue utilisée en famille, mais de partir du latin ou du grec pour mieux comprendre le sens des mots français. La démarche est inversée, systématique. Et donne à chacun les mêmes chances de comprendre le sens des mots. De plus, pour que cet exercice ne soit pas artificiel, les mots ont souvent été présentés dans un contexte, dans une expression, et non désincarnés de toute réalité.

- A propos de la phrase, nous avons voulu présenter une figure de style dans chaque séquence. A 12 ans, les jeunes sont sensibles aux mots, ils écoutent des centaines de chansons dont ils connaissent les paroles, et bon nombre de textes sont bien écrits, avec parfois des figures de style qui nous viennent de l'antiquité. Ces figures sont également utilisées sans cesse dans la publicité. Nous les avons présentées simplement, en partant d'exemples concrets, et en incitant les jeunes à écrire eux-mêmes, à composer, à comprendre une technique pour, ensuite, l'utiliser avec créativité.
- Nous avons moins détaillé la démarche d'analyse ou d'étude de textes, parce que la personnalité de chaque professeur l'amènera à privilégier l'étude de tel texte plutôt que de tel autre. Ainsi, la première séquence, à partir d'une chanson du Moyen-âge, peut amener à parler plus longuement de la manière dont la nature peut refléter les sentiments ; mais cette chanson peut être l'occasion d'une activité autre, l'exploitation de thèmes musicaux en lien avec la nature par exemple, ou l'enrichissement mutuel de la littérature et de la peinture.

De manière générale, à travers la construction et la présentation des séquences, nous avons voulu montrer combien les aller-retour entre le latin et le français étaient un enrichissement quotidien de ces deux langues, de ces deux cultures, et combien aussi, si on en a la préoccupation, les multiples compétences développées par l'étude des langues anciennes peut amener chaque élève, sans exception, à mieux trouver une place dans nos écoles et dans notre société.

IAM, DULCIS AMICA

Dans ce texte du moyen-âge qui fait partie des *Carmina Cantabrigiensia*, sans doute écrits aux environs de 1050, par un auteur dont nous n'avons pas gardé le nom, un amoureux s'adresse à celle qu'il aime pour lui dire combien elle lui a manqué et comme il a hâte de la revoir...

<p>Iam, dulcis amica...</p> <p>Ego fui sola in silua et dilexi loca secreta : Frequenter effugi tumultum et uitaui populum multum.</p> <p>Iam nix glaciesque liquescit, Folium et herba uirescit, Philomela iam cantat in alto, Ardet amor cordis in antro.</p>	<p><i>altus, a, um</i> : haut, haute <i>amica, amicae</i> : l'amie <i>antrum, antri</i> : l'antre, la grotte <i>ardere, ardeo, arsi, /</i> : brûler <i>cantare, canto</i> : chanter <i>cor, cordis</i> : le cœur <i>diligere, diligo, dilexi, dilectum</i> : aimer <i>dulcis, is, e</i> : doux, douce <i>effugere, effugio, effugi, /</i> : fuir <i>folium, folii</i> : la feuille <i>frequenter</i> : souvent, fréquemment <i>glacies, glaciei</i> : la glace <i>iam</i> : déjà <i>liquescere, liquesco, licui, /</i> : devenir liquide, fondre <i>locum, loci</i> : l'endroit, le lieu <i>nix, niuis</i> : la neige <i>philomela, philomelae</i> : le rossignol <i>secretus, a, um</i> : secret, secrète <i>silua, siluae</i> : la forêt <i>solus, a, um</i> : seul, seule, solitaire <i>tumultus, tumultus</i> : le désordre, le bruit <i>uirescere, uiresco, uirui, /</i> : verdir, devenir verte <i>uitare, uito</i> : éviter</p>
---	--

Pistes d'exploitation possibles

- Traduction
- Etude de l'opposition présent-parfait linguistiquement (morphologie) et littérairement (effet produit).
- Exploitation stylistique du texte : l'hypallage, exploitation d'un poème de Prévert ; comparaison avec d'autres poèmes français et chansons où la nature est liée aux sentiments
- Étymologie : découverte du sens de quelques mots à l'aide du vocabulaire latin.
- Aperçu de la diffusion du latin, géographiquement et chronologiquement : au moyen-âge, ici au X^e ou XI^e siècle, on écrit toujours des textes poétiques en latin. Traduction de petites phrases latines
- Écriture : composition d'un poème semblable ou rédaction d'un tout petit texte intégrant des mots décodés par l'étymologie.
- Musique : Prokofiev, *Pierre et le loup* ; Beethoven, *Symphonie 6, La Pastorale*. Cette suggestion n'est pas exploitée dans ce document.

IAM, DULCIS AMICA

Dans ce texte du moyen-âge qui fait partie des *Carmina Cantabrigiensia*, sans doute écrits aux environs de 1050 par un auteur dont nous n'avons pas gardé le nom, un amoureux s'adresse à celle qu'il aime pour lui dire combien elle lui a manqué et comme il a hâte de la revoir...

Voici deux couplets de cette chanson, qui disent combien la nature peut refléter les sentiments.

<p>Iam, dulcis amica...</p> <p>Ego fui sola in silua et dilexi loca secreta : Frequenter effugi tumultum et uitavi populum multum.</p> <p>Iam nix glaciesque liquescit, Folium et herba uirescit, Philomela iam cantat in alto, Ardet amor cordis in antro.</p>	<p><i>altus, a, um</i> : haut, haute <i>amica, amicae</i> : l'amie <i>antrum, antri</i> : l'antre, la grotte <i>ardere, ardeo, arsi, /</i> : brûler <i>cantare, canto</i> : chanter <i>cor, cordis</i> : le cœur <i>diligere, diligo, dilexi, dilectum</i> : aimer <i>dulcis, is, e</i> : doux, douce <i>effugere, effugio, effugi, /</i> : fuir <i>folium, folii</i> : la feuille <i>frequenter</i> : souvent, fréquemment <i>glacies, glaciei</i> : la glace <i>iam</i> : déjà <i>liquescere, liquesco, licui, /</i> : devenir liquide, fondre <i>locum, loci</i> : l'endroit, le lieu <i>nix, niuis</i> : la neige <i>philomela, philomelae</i> : le rossignol <i>secretus, a, um</i> : secret, secrète <i>silua, siluae</i> : la forêt <i>solus, a, um</i> : seul, seule, solitaire <i>tumultus, tumultus</i> : le désordre, le bruit <i>uirescere, uiresco, uirui, /</i> : verdir, devenir verte <i>uitare, uito</i> : éviter <i>tumultus, tumultus</i> : le désordre, le bruit <i>uitare, uito</i> : éviter</p>
---	---

1. Traduction. Traduis ce poème, en respectant bien sûr les temps et fonctions du latin, mais aussi le style du texte (choix des mots, des expressions...)

.....

.....

.....

2. Exploitation grammaticale du texte.

A propos des temps...

Classe ici les verbes selon leur temps.

Présent	Parfait

Pour identifier le temps d'un verbe, quel est l'élément le plus important ?.....

.....

Traduis les formes verbales suivantes, en donnant chaque fois le passé simple et le passé-composé quand tu as un parfait latin.

Fuit	Vitaverunt
Liquescunt	Fuerunt
Cantavi	Cantat
Arsit	Vitavit
Dilexit	Cantas
Virescunt	Dilexerunt

...Et sois perspicace pour cette dernière forme...

Effugit

Nous allons maintenant comparer avec le français.

Dans la deuxième colonne, recopie les terminaisons du parfait que tu as rencontrées

1° singulier		
3° singulier		
3° pluriel		

Au fil des siècles, au fur et à mesure que les gens utilisaient le latin, des sons se sont modifiés, des lettres ont parfois disparu, mais le français garde cependant de nombreuses traces du latin.

Dans la 3° colonne, note

- à la 1° singulier, des verbes français qui ont gardé la terminaison - i au passé simple ;
- à la 3° singulier, des verbes français qui ont gardé la terminaison - t au passé simple ;
- à la 3° pluriel, des verbes français où la terminaison latine – *erunt* est devenue - (è)rent au passé simple.

Pourquoi l'auteur du poème a-t-il changé de temps ? Que veut-il exprimer par ce changement ?

A propos des compléments de lieu...

Note ici les trois compléments de lieu du texte et retraduis-les..

.....
.....

3. Exploitation stylistique du texte.

Dans ce texte, recherche les mots qui évoquent la nature.

Quel est le sentiment dominant chez l'auteur ?

Explique en quelques mots comment le texte rend la correspondance entre la nature et le sentiment (images, répétition, vocabulaire...)

Comment as-tu traduit l'expression « *sola in silua* » ? En réalité, que veut dire l'auteur ?

.....
.....

Ce procédé s'appelle un **hypallage**.

Ce nom vient de deux mots grecs : ὑπὸ, en-dessous de, et ἀλλάττω, je change
Il indique que l'on a « changé par en-dessous », que l'on a « échangé » le rapport nom et adjectif : on a accordé l'adjectif avec un nom alors que, pour le sens, cet adjectif concerne un autre nom, ou un mot est complément d'un autre mot que celui duquel il devrait dépendre pour le sens.

Retrouve les hypallages dans les phrases suivantes.

- « Les habitants de l'orgueilleuse Rome » : ce n'est pas Rome qui est orgueilleuse mais ses habitants.
- « Le parfum blond de sa chevelure » : ce n'est pas le parfum qui est blond mais
- « Ce marchand accoudé sur son comptoir avide » (Victor Hugo) : ce n'est pas le comptoir qui est avide mais
- « Un vol noir de corbeaux s'envola au loin » (Emile Zola) : ce n'est pas le vol qui est noir mais
- « *Ibant obscuri sola sub nocte* » (Virgile, *Enéide*, VI, 268) « Ils allaient, obscurs, » : ce ne sont pas les gens qui sont obscurs mais et ce n'est pas la nuit qui est solitaire, mais

L'hypallage est utilisé pour surprendre le lecteur ou l'auditeur, pour l'amuser, pour colorer les mots...

Jacques Prévert, un poète français du XX^e siècle, a construit un poème entier sur des hypallages.

Cortège

Un vieillard en or avec une montre en deuil
Une reine de peine avec un homme d'Angleterre
Et des travailleurs de la paix avec des gardiens de la mer
Un hussard de la farce avec un dindon de la mort
Un serpent à café avec un moulin à lunettes
Un chasseur de corde avec un danseur de têtes
Un maréchal d'écume avec une pipe en retraite
Un chiard en habit noir avec un gentleman au maillot
Un compositeur de potence avec un gibier de musique
Un ramasseur de conscience avec un directeur de mégots
Un repasseur de Coligny avec un amiral de ciseaux
Une petite sœur de Bengale avec un tigre de Saint-Vincent-de-Paul
Un professeur de porcelaine avec un raccommodeur de philosophie
Un contrôleur de la Table Ronde avec des chevaliers de la Compagnie du Gaz de Paris
Un canard à Sainte-Hélène avec un Napoléon à l'orange
Un conservateur de Samothrace avec une Victoire de cimetièrre
Un remorqueur de famille nombreuse avec un père de haute mer
Un membre de la prostate avec une hypertrophie de l'Académie française
Un gros cheval in partibus avec un grand évêque de cirque
Un contrôleur à la croix de bois avec un petit chanteur d'autobus
Un chirurgien terrible avec un enfant dentiste
Et le général des huîtres avec un ouvrier de Jésuites

A la manière de Prévert, compose trois vers basés sur deux hypallages inversés. Recopie également trois vers composés par d'autres de la classe.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Essaie de repérer, dans des chansons que tu aimes bien, cette figure de style et note quelques exemples ici.

4. Exploitation étymologique.

Retrouve le mot latin qui a la même racine que chaque mot français donné. Attention : souvent un mot latin est à l'origine de plusieurs mots français, parfois de natures très différentes : un verbe peut être à l'origine de noms, d'adjectifs...

Altitude	Ardent	Ardeur
Cantate	Egocentrique	Cordial
Egoïsme	(format) in folio	Foliole
Eviter	Fréquence	Fugace
Fréquemment	Herbivore	Glacial
Fugitif	Liquéfaction	Liquide
Populaire	Multiple	Multitude
Prédilection	Nivéäl	Population
Sylvestre [⌘]	Solitude	(Crème) Nivea
Tumultueux	Sylviculture [⌘]	Solitaire

⌘ A une époque, le français a transformé des « i » en « y » pour que l'écriture soit plus décorative.

Complète maintenant les définitions ou les phrases suivantes en reprenant, dans le vocabulaire latin, le sens correct.

Un accueil *cordial* est un accueil qui est fait.....

La *sylviculture* s'occupe spécialement des

Si on me dit que je suis *égocentrique*, c'est parce que je

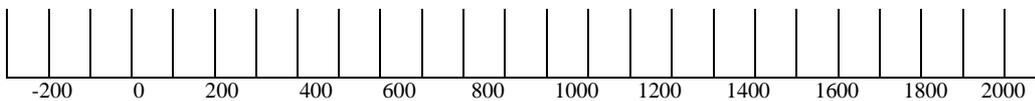
J'ai une prédilection pour ce pays, je plus qu'un autre !

J'ai eu un sentiment *fugace*, une impression qui s'est vite.....

5. Exploitation chronologique : la nature et le latin à travers les âges.

Voici quelques petites phrases où la nature occupe une place importante.

« Vides ut alta stet niue candidum Soracte ? » (Horace, I ^o siècle ACN)	« Vois-tu comme le mont Soracte se dresse, tout blanc à cause d'une ? »
« astrepit silua tremens... » (Ausone, IV ^o siècle PCN)	« Latremblante frémit... »
« Silenus dormit resupinus in antro , ebrius » (Ange Politien, XV ^o siècle PCN)	« Silène, étendu....., ivre.»
Saint-Augustin écrit que rien n'existe dans la nature sans la volonté de Dieu : « ignis, grando, nix , glacies , spiritus tempestatis... » (Saint-Augustin, 354-430)	« ...le feu, la grêle,, le souffle de la tempête... »



- Traduis les mots latins qui sont en gras : ils se trouvaient dans le poème que tu as traduit au début de la séquence et ils se retrouvent ici dans d'autres petits textes.
- Sur la ligne du temps, situe les différents auteurs et le poème « *Iam, dulcis amica* ».
- Réponds à cette question : combien de siècles séparent le texte le plus ancien et le plus récent ?

6. A nos plumes...

A ton tour d'écrire un petit texte, en prose ou en poésie, où tu montres combien la nature peut refléter un sentiment.



Carmina Cantabrigiensia, Manuscrit du XI^e siècle, Gg. 5. 35, conservé à la Bibliothèque Universitaire de Cambridge



Compose un petit texte, en prose (une centaine de mots) ou en poésie (une dizaine de vers), où tu intègres

- trois images de la nature ;
- un hypallage
- un sentiment.

TEMPVS FVGIT...

Depuis de nombreux millénaires, les hommes et les femmes sont fascinés par le temps et cherchent à indiquer la manière dont la vie s'écoule. Les alignements de Carnac, en Bretagne, très bien orientés vers le Sud, sont sans doute déjà une manière de mesurer le temps. Dans la mythologie grecque, le père des dieux, Ouranos, le Ciel, épouse Gaia ou Gê, la Terre, et leur fils s'appelle Kronos, dieu qui fut assimilé à Χρόνος, le Temps. L'histoire nous raconte que Kronos dévore ses propres enfants au fur et à mesure qu'ils naissent, ce qui est une manière imagée de dire que le temps dévore toutes choses, vient à bout de tout.

Dans la vie quotidienne, pendant de nombreux siècles, ce sont les cadrans solaires qui marquent le passage du temps. On en trouve partout, dans de nombreux pays. Beaucoup sont ornés d'une courte phrase, d'une devise, souvent rédigée en latin, même à une époque où le latin n'est plus la langue courante. Que nous disent ces mots qui accompagnent le cours du temps et qui expriment souvent le bon sens des gens qui les ont choisis ?

Nous avons sélectionné ici une trentaine de phrases. Nous les avons classées à la fois selon une thématique et à la fois selon une progression qui facilite la traduction, en notant à la suite les unes des autres des phrases qui reprennent des mots semblables. Le fait de proposer autant de devises permet de travailler de plusieurs manières, notamment de répartir les élèves en trois groupes. Comme les phrases sont courtes et ne comportent pas de grosses difficultés, le travail de traduction peut être assez rapide et, après que les élèves aient compris le sens de ces phrases, on peut alors se pencher plus précisément sur des phénomènes qu'ils ont parfois surmontés rapidement, peut-être un peu par intuition, et regarder alors les mots avec plus de précision et avec le souci de justifier ce qui a été dit.

Pistes d'exploitation possibles

- Traduction, éventuellement en trois groupes dans la classe.
- Exploitation grammaticale : classification des noms des trois premières déclinaisons ; l'opposition nominatif-accusatif ; les pronoms personnels *ego – tu ..*
- Exploitation stylistique : le parallélisme et le chiasme.
- Étymologie : étude du préfixe *in-*, des suffixes *-osus, a, um* et *-bilis, is, e* et découverte du sens de quelques mots à l'aide du vocabulaire latin. Dérivés de *χρόνος* et de *tempus*. Dérivés d'autres mots latins comme *hora, dies, mensis, annus*. Dans la séquence ci-dessous, nous n'avons pas développé ces dernières suggestions.
- Lecture de textes latins en traduction, à propos des cadrans solaires.
- La division du temps chez les Romains. A ce propos, il est intéressant de faire remarquer aux élèves que les Romains n'avaient pas de mot pour désigner une seconde ni une minute, et le mot « *aeuum* » puis « *saeculum* » ne voulait pas dire « le siècle », mais signifiait un assez grand nombre d'années. L'amorce d'une réflexion sur le temps et sur le fait que l'on ne nomme que ce que l'on connaît semble intéressante.

Plusieurs sites internet sont consacrés aux cadrans solaires. Ils comportent souvent de très belles photos, ainsi que des devises, qui sont en général regroupées par régions ou par thématiques.

- http://www.locutio.net/modules.php?name=Encyclopedia&op=list_content&eid=9 : une partie du site « Locutio » est consacrée aux inscriptions des cadrans solaires.
- http://patrick-robo.chez-alice.fr/cadre_devises.htm : le site de Patrick Robo présente de nombreuses photos et des devises regroupées selon la langue où elles sont rédigées. De plus, un intitulé « Liens favoris » renvoie à d'autres sites.
- <http://www.ens-lyon.fr/RELIE/Cadrans/>

Plusieurs ouvrages sont également consacrés au temps ou aux cadrans solaires. Nous avons eu l'occasion d'en apprécier quelques-uns :

- De Bourgoing J., *Le calendrier maître du temps ?*, Editions Gallimard, Collection Découvertes Gallimard, Histoire, n° 400, Paris, 2000
- Suagher F., Perroud P. et Marchand J.P. *L'heure au Soleil, cadrans solaires en Franche-Comté*, Editions Cêtre.
- Homet J.M., *Les cadrans solaires*, éd. Ch. Massin, Paris, 1996

TEMPVS FVGIT...

Depuis de nombreux millénaires, les hommes et les femmes sont fascinés par le temps et cherchent à indiquer la manière dont la vie s'écoule. Les alignements de Carnac, en Bretagne, très bien orientés vers le Sud, sont sans doute déjà une manière de mesurer le temps. Dans la mythologie grecque, le père des dieux, Ouranos, le Ciel, épouse Gaia ou Gê, la Terre, et leur fils s'appelle Kronos, ce qui en grec signifie le Temps. L'histoire nous raconte que Kronos dévore ses propres enfants au fur et à mesure qu'ils naissent, ce qui est une manière imagée de dire que le temps dévore toutes choses, vient à bout de tout.

Dans la vie quotidienne, pendant de nombreux siècles, ce sont les cadrans solaires qui marquent le passage du temps. On en trouve partout, dans de nombreux pays. Beaucoup sont ornés d'une courte phrase, d'une devise, souvent rédigée en latin, même à une époque où le latin n'est plus la langue courante. Que nous disent ces mots qui accompagnent le cours du temps et qui expriment souvent le bon sens des gens qui les ont choisis ?

<p>Sur la fuite du temps...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fugit tempus ou Tempus fugit. 2. Homo fugit uelut umbra. 3. Vita fugit sicut umbra. 4. Sicut umbra dies nostri (fugiunt). 5. Hora fugit, stat ius. 6. Horas non numero. 7. Carpe diem. 8. Tempora mutantur et nos mutantur in illis. 9. Horae pulchrae, uita breuis. 10. Transit hora, lux permanet. 11. Omnes (horae) uulnerant, ultima necat. 12. Omnes feriunt, ultima necat. <p>Sur le côté imprévisible du temps ou</p>	<p><i>Une remarque générale : il s'agit de sentences, de phrases courtes et denses. S'il n'y a aucun verbe dans la phrase, c'est le verbe « être » qu'il faut sous-entendre. Parfois, le verbe est à la 1^{re} sg : c'est le cadran solaire lui-même qui parle...</i></p> <p><i>Comme les mêmes mots reviennent souvent, le vocabulaire est classé par ordre alphabétique.</i></p> <p><i>amicus, amici</i> : l'ami <i>autem</i> : cependant, mais <i>breuis, breuis, breue</i> : bref, brève <i>caelum, caeli</i> : le ciel <i>carpere, carpo</i> : cueillir <i>dare, do</i> : donner <i>de + ablatif</i> : hors de <i>dies, diei</i> : le jour <i>domus, domi</i> : la maison <i>esse, sum</i> : être <i>expectare, exspecto</i> : attendre <i>fallere, fallo</i> : tromper, prendre par trahison <i>felicitas, felicitatis</i> : le bonheur <i>ferire, ferio</i> : frapper <i>ferre, fero</i> : porter <i>forte</i> : par hasard, peut-être <i>fructus, fructus</i> : le fruit <i>fugere, fugio</i> : fuir, s'enfuir <i>gaudium, gaudii</i> : la joie <i>homo, hominis</i> : l'homme, l'être humain <i>hora, horae</i> : l'heure <i>ibi</i> : là-bas, là</p>
--	---

<p>des choses...</p> <p>13. Vltima (hora) latet.</p> <p>14. Forte tua (hora).</p> <p>15. Gaudium et luctum fero.</p> <p>16. Lux umbram præbet, mysteria autem ueritas.</p> <p>17. Nostra latet ultima (hora).</p>	<p><i>ille, illa, illud</i> : celui-là, celle-là <i>in</i> + ablatif : dans <i>ius, iuris</i> : le droit <i>labor, laboris</i> : le travail <i>latere, lateo</i> : être caché, rester cachée <i>lucere, luceo</i> : luire, briller <i>luctus, luctus</i> : le chagrin, la tristesse <i>lumen, luminis</i> : la lumière, l'objet qui éclaire, le soleil <i>lux, lucis</i> : la lumière, l'éclat de la lumière <i>me</i> : me (accusatif de ego) <i>mutamur</i> : nous nous transformons, nous changeons <i>mutantur</i> : ils/elles se transforment, ils/elles changent</p>
<p>Sur l'importance du soleil...</p> <p>18. Nihil sine sole.</p> <p>19. Sine sole nihil sum.</p> <p>20. Caelum regula.</p> <p>21. Sol lucet omnibus.</p> <p>22. Sol regit omnia.</p> <p>23. Sol me (regit), uos umbra regit.</p> <p>24. Me lumen, uos umbra regit .</p> <p>25. Vos pastor, me sol regit.</p> <p>26. Sine lumine pereo.</p>	<p><i>mysterium, mysterii</i> : le mystère <i>ne</i> + <i>subjonctif</i> : pour ne pas que <i>necare, neco</i> : tuer <i>nihil</i> : rien <i>nil</i> : rien <i>nos</i> : nous <i>noster, nostra, nostrum</i> : notre <i>nouus, noua, nouum</i> : nouveau, nouvelle <i>numerare, numero</i> : compter <i>omnis, omnis, omne</i> : tout, toute <i>orare, oro</i> : prier <i>pastor, pastoris</i> : le berger <i>perire, pereo</i> : passer, mourir <i>permanere, permaneo</i> : rester, persister <i>præbere, præbeo</i> : fournir, procurer <i>pulcher, pulchra, pulchrum</i> : beau, belle <i>regere, rego</i> : diriger, mener <i>regula, regulæ</i> : la règle <i>semper</i> : toujours <i>sicut</i> : comme <i>sine</i> + <i>ablatif</i> : sans <i>sol, solis</i> : le soleil <i>solus, sola, solum</i> : seul <i>solum, soli</i> : le sol, la terre <i>somnus, somni</i> : le sommeil <i>stare, sto</i> : rester debout, rester <i>sub</i> + <i>ablatif</i> : sous <i>surgere, surgo</i> : se lever, surgir, pousser <i>te</i> : te (accusatif de tu) <i>tempus, temporis</i> : le temps <i>transire, transeo</i> : passer <i>tuus, tua, tuum</i> : ton, ta <i>ubi</i> : là où <i>uelut</i> : comme <i>ueritas, ueritatis</i> : la vérité <i>uidere, uideo</i> : voir</p>
<p>Sur l'aspect répétitif du temps...</p> <p>27. Nil noui sub sole.</p> <p>Quelques conseils au passant, parfois sous la forme de jeux de mots...</p> <p>28. Da laborem, dabo fructus.</p> <p>29. Exspecta solem et uidebis horam.</p> <p>30. Fugit hora, carpe diem.</p> <p>31. Fugit hora, ora.</p> <p>32. Hora est de sommo surgere.</p> <p>33. Ora ne te fallat hora.</p>	<p><i>Sur l'aspect répétitif du temps...</i></p> <p><i>Sur l'aspect répétitif du temps...</i></p>

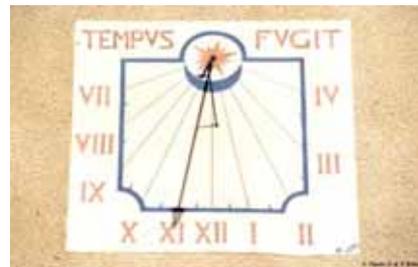
<p>34. Soli, soli, soli.</p> <p>Et simplement sur le bonheur de vivre...</p> <p>35. Vbi est domus nostra, ibi felicitatis nostrae transeunt horae.</p> <p>36. Semper amicis hora.</p>	<p><i>uita, uitae</i> : la vie <i>ultimus, ultima, ultimum</i> : ultime, dernier, dernière <i>umbra, umbrae</i> : l'ombre <i>uos</i> : vous <i>uulnerare, uulnero</i> : blesser</p>
--	---



Riquewihhr



La Madone de Fenestre



St Hippolyte du Fort

1. Traduction. Traduis ces phrases et recopie les traductions sur une feuille annexe.

2. Exploitation grammaticale

A propos des déclinaisons

Dans les phrases ci-dessus, tu as rencontré une série de noms. Voici ceux qui font partie des groupes les plus importants de la langue latine. Regarde-les attentivement et essaie de trouver une caractéristique qui permet de les classer en trois groupes de la manière la plus efficace possible.

- amicus, amici
- caelum, caeli
- domus, domi
- felicitas, felicitatis
- gaudium, gaudii
- homo, hominis
- hora, horae
- ius, iuris
- labor, laboris
- lumen, luminis
- lux, lucis
- mysterium, mysterii
- pastor, pastoris
- regula, regulae
- sol, solis
- solum, soli
- somnus, somni
- tempus, temporis
- ueritas, ueritatis
- uita, uitae
- umbra, umbrae

Quels points communs as-tu remarqué qui permettent de les classer en trois groupes ?

Un groupe pourrait contenir tous les mots qui

Un autre groupe pourrait contenir tous les mots qui

Un troisième groupe pourrait contenir tous les mots qui

Complète maintenant les trois tableaux en classant correctement tous les noms.

1° groupe	2° groupe	3° groupe
hora, horae	amicus, amici	homo, hominis

En latin, les « groupes » s'appellent des déclinaisons.

Regardons à présent chaque groupe attentivement. Rédige une réponse claire à chaque question posée.

Dans le 1° groupe, que peut-on observer pour le nominatif des noms ?

.....

Dans le 2° groupe, que peut-on observer pour le nominatif des noms ?

.....

Dans le 3° groupe, que peut-on observer pour le nominatif des noms ?

.....

Exerce-toi à présent...

A côté de chaque nom, note le numéro de son groupe ou de sa déclinaison.

amica, amicae : l'amie
antrum, antri : l'ancre, la grotte
aquilo, aquilonis : l'aquilon (un vent du nord)
auster, austri : l'auster (un vent du sud)
cibus, cibi : la nourriture, l'aliment
cor, cordis : le cœur
cutis, cutis : la peau
folium, folii : la feuille
glacies, glaciei : la glace
hiems, hiemis : l'hiver
locum, loci : l'endroit, le lieu
mutatio, mutationis : le changement
nix, nivis : la neige
os, oris : la bouche, la gueule, le visage
pars, partis : la partie
pes, pedis : le pied, la patte
philomela, philomelae : le rossignol
pomum, pomi : le fruit
silva, silvae : la forêt
spina, spinae : l'épine, le piquant
vita, vitae : la vie

Formalise maintenant ce que tu viens de faire. Autrement dit, vérifie si, quand les faits sont énoncés sous la forme de règles, avec des mots plus abstraits, tu maîtrises bien les données. Coche la bonne réponse parmi les affirmations suivantes.

Pour identifier à quelle déclinaison appartient un nom latin, on doit regarder

- sa traduction
- son nominatif
- son génitif

Pour identifier à quelle déclinaison appartient un nom latin,

- le nominatif singulier suffit
- le génitif singulier suffit
- on a absolument besoin du nominatif singulier et du génitif singulier

Pour identifier à quelle déclinaison appartient un nom latin,

- le nombre de lettres du mot est important
- le nombre de lettres du mot peut aider
- le nombre de lettres du mot n'a aucune importance

Pour identifier à quelle déclinaison appartient un nom latin,

- le genre du mot est important
- le genre du mot peut aider
- le genre du mot n'a aucune importance

Dans la première déclinaison,

- tous les noms ont la même finale au nominatif singulier
- on peut trouver deux terminaisons différentes au nominatif singulier
- on peut trouver plus de deux terminaisons différentes au nominatif singulier

Dans la deuxième déclinaison,

- tous les noms ont la même finale au nominatif singulier
- on peut trouver deux terminaisons différentes au nominatif singulier
- on peut trouver plus de deux terminaisons différentes au nominatif singulier

Dans la troisième déclinaison,

- tous les noms ont la même finale au nominatif singulier
- on peut trouver deux terminaisons différentes au nominatif singulier
- on peut trouver plus de deux terminaisons différentes au nominatif singulier

On peut trouver des noms dont le nominatif singulier est –us

- uniquement dans la deuxième déclinaison
- uniquement dans la troisième déclinaison
- dans la deuxième et la troisième déclinaison, ça dépend du génitif

A propos de l'accusatif singulier

Note dans le tableau suivant les formes rencontrées dans les phrases vues et dans le vocabulaire, pour les six mots repris dans le tableau. Complète le tableau en comparant les formes entre elles.

	1° déclinaison	2° déclinaison	3° déclinaison
Nominatif singulier	hora umbra	amicus	labor felicitas sol
Accusatif singulier			
Génitif singulier			

**Tu remarques donc que l'accusatif singulier se caractérise toujours par la lettre –
Cette finale te permet d'identifier un CDV.**

Rappelle-toi bien que le cas indique toujours la fonction.

**Si un mot est au nominatif, il est ou du
.....**

Si le mot est à l'accusatif, il est

Voici une liste de groupes de deux mots. Ces mots sont soit au nominatif, soit à l'accusatif. Identifie le cas, puis compose une phrase française où tu respectes le vocabulaire et le cas - donc la fonction- des deux mots.

hora - luctum	
lux - umbram	
dies – lucem	
sol - umbram	
pastorem – sol	
ueritas - mysterium	
gaudium - tempus	
umbram - pastor.	

A propos des pronoms personnels

Dans certaines phrases des cadrans, des pronoms personnels sont utilisés : ils ont laissé plus d'une trace en français... Repère dans les phrases ci-dessous les pronoms de la 1^o et de la 2^o personne du singulier et du pluriel et classe-les dans le tableau. Cherche dans le vocabulaire les nominatifs que tu n'as pas trouvés dans les phrases.

Tempora mutantur et nos mutamur in illis.
 Sol me regit, uos umbra regit.
 Me lumen, uos umbra regit.
 Vos pastor, me sol regit.
 Ora ne te fallat hora.

Essaie de trouver l'accusatif pluriel qui te manque en comparant les formes.

	1 ^o singulier	2 ^o singulier	1 ^o pluriel	2 ^o pluriel
Nominatif				
Accusatif				

As-tu remarqué que, en français, le pronom personnel au singulier change aussi de forme selon sa fonction ?

Etablis les correspondances entre le latin et le français dans le tableau suivant. Tu verras, le français n'a pas vraiment oublié les déclinaisons latines...

1° singulier		2° singulier		1° pluriel		2° pluriel	
Latin	français	latin	français	latin	français	latin	français
ego	> je						
						uos	> vous

Es-tu maintenant capable de traduire de petites phrases de Cicéron, un auteur latin du I^{er} siècle ACN ? Il a écrit de très nombreux ouvrages : des discours, des traités philosophiques, des traités politiques, et des centaines de lettres. Toutes les phrases qui suivent sont extraites de sa correspondance avec son ami Atticus. Quand une partie de la phrase est déjà traduite, il te reste seulement à identifier les mots en gras.

Ad me scribis	
Multum te amamus. (<i>multum</i> = beaucoup)	
Ad me scripsisti (<i>scripsisti</i> = tu as écrit)	
Me accusas	
Tu ad me scripseras (<i>scripseras</i> = tu avais écrit)	
Me appellat...	
Pompeius amat nos	
nos tamen in his miseriis sumus cependant nous nous trouvons dans ces malheurs....
Hermae tui Pentelici cum capitibus aeneis, de quibus ad me scripsisti , me delectant !	Tes petits Hermès de l'Attique, avec leurs têtes en bronze, à propos desquels, charment !
Hic dies me valde Crasso adiunxit	Ce a vraiment lié à Crassus.
Ego multa dixi de summa re publica j'ai dit de nombreuses choses à propos de la république.

....quod ego ut facias te oroce quede faire...
Me Peducaeus ut ad te scriberem admonuit.	Peducaeus a demandé que jeécrive
Cum hoc ego me tanta familiaritate coniunxi (coniunxi = j'ai lié)	Avec celui-ci, avec une bien grande familiarité.
Spero nos sine molestia discessuros	J'espère quepartirons tristesse.
Pompeius de Clodio iubet nos esse sine cura (<i>cura</i> = le souci)	Pompée conseille que, à propos de Clodius,

4. Exploitation stylistique

Dans un texte ou dans un récit, la place des mots est importante. La personne qui compose un texte doit respecter une série de contraintes de la langue, des règles, mais elle peut parfois prendre une certaine liberté, notamment pour étonner le lecteur ou l'auditrice. Un texte serait banal s'il n'avait pas cette petite touche personnelle...

Reprenons quelques phrases que nous avons traduites : la deuxième partie de chacune de ces phrases est semblable à la première, on retrouve les mêmes natures et fonctions. Dans le premier groupe de phrases, relie les mots qui ont la même fonction, comme indiqué dans le premier exemple.

1. Horae pulchrae,
 ↓ ↓
 uita breuis

2. Omnes (horae) uulnerant,
 ultima necat.

3. Omnes feriunt,
 ultima necat.

4. Me lumen,
 uos umbra regit

5. Da laborem,

dabo fructus

6. Exspecta solem

et uidebis horam

Dans chacune de ces phrases, la deuxième partie est volontairement mise en parallèle avec la première partie : on parle d'un **parallélisme**. Ce nom vient de deux mots grecs : παρά, le long de, et ἀλλήλους, les uns les autres. Il signifie donc que les mots sont alignés les uns sur les autres, qu'on les retrouve *en parallèle*. Essaye de déceler les différents parallélismes.

- Les heures sont mises en parallèle avec
La beauté est mise en parallèle avec
- L'ensemble des heures est mis en parallèle avec
Le fait de blesser est mis en parallèle avec le fait de
- L'ensemble des heures est mis en parallèle avec
Le fait de frapper est mis en parallèle avec le fait de
- « moi » est mis en parallèle avec
La lumière est mise en parallèle avec
- Le présent est mis en parallèle avec
Le travail est mis en parallèle avec
- Le présent et l'attente sont mis en parallèle avec
Le soleil est mis en parallèle avec

Ces phrases expriment clairement, logiquement pourrait-on dire, des idées : les mots sont énoncés dans l'ordre où on les attend.

La personne qui écrit peut souhaiter surprendre : pour donner plus de vie au récit, pour introduire de la variété... Examine les phrases suivantes : de nouveau, dans la deuxième partie de chacune de ces phrases, on retrouve les mêmes natures et fonctions que dans la première partie. Mais regarde bien...relie les mots qui ont la même fonction, comme indiqué dans le premier exemple.

Hora fugit,

Stat ius

Transit hora,

Lux permanet
Lux umbram præbet,

mysteria autem ueritas

Sol me (regit),

uos umbra regit

Dans chacune de ces phrases, la deuxième partie est également mise en parallèle avec la première partie, mais les mots de même nature et de même fonction ont volontairement été inversés. On parle d'un **chiasme**, de nouveau à cause du grec : l'ensemble des deux flèches forme la lettre grecque χ , « chi ». Le chiasme désigne donc une inversion de mots qui, pour le sens, sont pourtant en parallèle.

Note les oppositions mises en évidence par les chiasmes des phrases.

- L'heure est opposée au
La fuite est opposée à
- Le passage est opposé à
L'heure est opposée à
- La lumière est mise en parallèle avec
L'ombre est mise en parallèle avec
- Le soleil est opposé à
« moi » est opposé à

Sois perspicace... Retrouve les chiasmes dans les textes suivants.

Charles Baudelaire (1821-1867) commence un magnifique poème intitulé *Le voyage* par ces vers :

Pour l'enfant, amoureux de cartes et d'estampes,
L'univers est égal à son vaste appétit.
Ah ! que le monde est grand à la clarté des lampes !
Aux yeux du souvenir, que le monde est petit !

Victor Hugo (1802-1885) a écrit un long poème sur Napoléon. Il évoque la séparation et la solitude de l'exil et, comme plusieurs poètes de l'époque, il idéalise Napoléon.

Encor si ce banni n'eût rien aimé sur terre !
Mais les cœurs de lion sont les vrais cœurs de père.
Il aimait son fils, ce vainqueur !
Deux choses lui restaient dans sa cage inféconde,
Le portrait d'un enfant et la carte du monde,
Tout son génie et tout son cœur !

Et en latin ? Traduis cette phrase de Pline le Jeune puis repère le chiasme.
 Bene est mihi quia tibi bene est. (Pline le Jeune, Lettres, V, XVIII)

5. Exploitation étymologique

Plusieurs adjectifs français ont été formés à partir du radical de verbes latins.

On a parfois « **fixé** » deux ou trois lettres « **devant** » le radical : il s'agit d'un **préfixe**.

En général, le préfixe **in-** signifie « ne pas », il nie la qualité dont on parle.

On a parfois « **fixé** » quelques lettres « **sous** » le radical, c'est à dire après le radical, : il s'agit d'un **suffixe**.

- ✓ Le suffixe latin **-bilis, bilis, bile** marquait la possibilité. Il est resté en français sous la forme « **-ble** ». Ce suffixe marque aussi la possibilité, il signifie « qui peut être... »
- ✓ Le suffixe latin **-osus, osa, osum** marquait l'abondance. Il est resté en français sous la forme **-eux, euse**. Ce suffixe marque aussi l'abondance et signifie « plein de, pleine de ».

A l'aide du vocabulaire latin,

- sépare le préfixe, le radical et le suffixe ;
- donne le sens des adjectifs français, en regardant bien les préfixes et les suffixes.

fructu/euse	pleine de fruits
in/nombra/ble	qui ne peut pas être comptée
fallacieuse	
immuable	
Instable	
invisible	
invivable	
invulnérable	
laborieuse	
lumineuse	
mystérieuse	
nombreuse	
ombrageuse	
périssable	
Stable	
véritable	
Visible	
vulnérable	

Complète maintenant les définitions ou les phrases suivantes en reprenant, dans le vocabulaire latin, le sens correct.

Je viens de France et je vais en Suède ; Je suis en Belgique en *transit*, je ne fais que

Je suis dans *l'expectative* :de connaître la décision prise par mes parents.

Ce lieu est un véritable *laboratoire*, on voit bien qu'on y beaucoup !

Le médecin ne se prononce pas sur ma maladie : il dit qu'elle est *latente*, qu'elle est encore

Lucie ! Quel beau prénom ! Sais-tu qu'il signifie..... ?

Ce chien est *omnivore* : il mange vraiment Tiens, crois-tu que c'est le même mot latin

qui a donné le mot français *omnibus* ? Ben oui ! C'est un train qui s'arrête pour..... !

Ce débat ne concerne pas le monde économique mais le domaine *juridique*, celui du

Ces marins étaient vraiment *novateurs* dans leur manière de voir les choses : ils ont apporté

dans le domaine de la cartographie.

Il m'énerve avec ses *sempiternelles* lamentations ! Il recommenceà se plaindre !

Eh ! T'as vu qu'on a rencontré les deux mots latins qui composent le mot français *somnifère* ? C'est

logique, bien sûr ! Un *somnifère* est bien quelque chose qui.....le

J'étais fier chez le fleuriste hier : il parlait de *surgeons* et je savais qu'il s'agissait de jeunes.....

J'ai vu dans un texte que le mot *vitamine* venait de l'anglais, mais mon professeur ne m'avait pas dit que les Anglais avaient repris la première partie de ce mot aux Latins ! C'est vrai que les *vitamines* redonnent de la

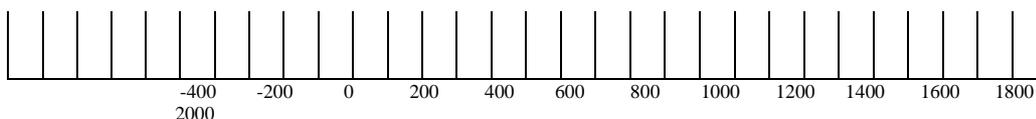
J'ai un emploi *temporaire*, je pense que ce n'est que pour un certain.....

6. Que nous disent certains auteurs anciens à propos des cadrans solaires ?

Un auteur de comédies, Plaute...

Aulu-Gelle, un auteur du II^e siècle PCN (on sait qu'il est né vers 130 PCN), nous parle d'une comédie perdue de Plaute, *Boeotia*, ou *La Béotienne*. Un autre auteur latin, Varron, qui vivait au I^e siècle ACN (116-26 ACN), avait rédigé une sorte d'encyclopédie et c'est lui qui dit que *La Béotienne* aurait été écrite par Plaute, ce qui est parfois contesté. Plaute était un grand auteur de comédies, qui a vécu à la fin du III^e siècle et au début du II^e siècle ACN (vers 254-184 ACN).

Sur la ligne du temps, situe ces trois auteurs latins.



Lisons maintenant ce que nous dit un personnage de Plaute à propos des cadrans solaires. Pour bien comprendre le texte, il faut savoir que, à Rome, vivaient un certain nombre de gens que l'on appelait des « parasites », qui essayaient de se faire offrir des repas ça et là... C'est l'un d'eux qui a faim qui parle ici.

« Que les dieux confondent celui qui a inventé les heures et qui le premier plaça dans cette ville un cadran ! Malheureux que je suis ! il m'a découpé la journée en compartiments ! Lorsque j'étais jeune, je n'avais d'autre cadran que mon ventre ; c'était pour moi l'horloge la plus sûre et la plus vraie; elle ne manquait jamais de m'avertir, excepté quand il y avait disette. Maintenant, lors même qu'il se présente de bons morceaux, on ne mange point s'il ne plaît pas au soleil ; car, dans toute la ville, on ne voit plus que cadrans : aussi les trois quarts des citoyens se traînent-ils mourants de faim. »

Aulu-Gelle, *Noctes Atticae* ou *Nuits Attiques*, III, 3

Traduction du site

http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/aulu_gelle_attiquesIII/lecture/3.htm

Un homme à l'esprit vif et curieux, très observateur, Pline l'Ancien...

Voyons maintenant ce que dit un autre auteur latin, Pline l'Ancien. Cet homme vivait au I^o siècle PCN (23/24-79 PCN), il est mort lors de l'éruption du Vésuve, près de Pompéi : c'était quelqu'un de très intéressé par de nombreux domaines, il cherchait toujours à voir personnellement le plus de choses possibles. Place également cet auteur sur la ligne du temps.

« Dans les Douze Tables on ne nomme que le lever et le coucher du soleil ; quelques années après, on y ajouta l'heure de midi : l'huissier des consuls l'annonçait quand, du sénat, il apercevait le soleil entre les Rostres et la Graecostasis ; il annonçait la dernière heure quand l'astre était descendu entre la colonne Maenia et la prison : mais cela n'était possible que par un temps serein ; cet état dura jusqu'à la guerre punique* . Le premier qui donna aux Romains un cadran solaire, onze ans avant la guerre de Pyrrhos, fut L. Papirius Cursor, qui l'établit auprès du temple de Quirinus, dont son père avait fait le voeu, et dont lui fit la dédicace** : c'est du moins ce que rapporte Fabius Vestalis ; mais il n'indique ni la manière dont ce cadran était disposé, ni le nom de l'artiste, ni d'où le cadran avait été apporté, ni dans quel auteur il avait lu ce fait. M. Varron rapporte que le premier cadran établi en public le fut auprès des Rostres, sur une colonne, lors de la première guerre punique, par M. Valérius Messala, consul, après la prise de Catane en Sicile. *** Il fut donc apporté de là 30 ans après la date assignée au cadran de Papirius, l'an de Rome 491. Remarquez que les lignes qui y étaient tracées ne concordaient pas avec les heures. Cependant on s'en servit quatre-vingt dix-neuf ans, jusqu'à ce que L. Martius Philippus, qui fut censeur avec L. Paulus, en fit poser près de l'autre un mieux approprié ; et parmi les actes de sa censure ce fut un des mieux reçus. Néanmoins, quand le temps était couvert, les heures étaient incertaines, et il en fut ainsi jusqu'au lustre suivant. Alors Scipion Nasica, collègue de Laenas, marqua le premier, à l'aide d'une clepsydre à eau, les heures tant le jour que la nuit ; il la plaça dans un lieu couvert, et en fit la dédicace l'an de Rome 595. Tel fut le long espace pendant lequel la journée fut sans divisions pour le peuple romain. »

Pline l'Ancien, *Naturalis historia* ou, livre VII, LX, 213-215

- * 264-241 ACN
- ** 292 ACN
- *** 262 ACN

Auguste fit amener d'Héliopolis en Egypte un très grand obélisque pour l'utiliser comme axe pour un énorme cadran solaire sur le Champ de Mars, à Rome, sans doute ne 10 ACN.



Un architecte, Vitruve...

Vitruve vécut au I^o siècle ACN. On sait qu'il est mort vers 26 ACN, mais on connaît peu de détails de sa vie. Il travailla dans l'armée de César comme préposé aux machines de guerre,

et peut-être s'occupa-t-il du système des eaux à Rome. Situé aussi cet auteur sur la ligne du temps.

« Dans ce livre, je vais parler de la logique des cadrans solaires : je vais expliquer comment, en regardant les rayons du soleil dans le monde, ils furent inventés, et selon quels calculs les ombres s'allongent ou raccourcissent. Ils ont été mis au point par un esprit divin et suscitent une grande admiration chez ceux qui les observent, parce que l'ombre équinoxiale du cadran a une certaine grandeur à Athènes, une autre à Alexandrie, une autre encore à Rome (...) La description des cadrans est donc très différente d'une région à une autre. »

Vitruve, *De architectura*, livre IX, III



1

Cadran solaire de Soulier

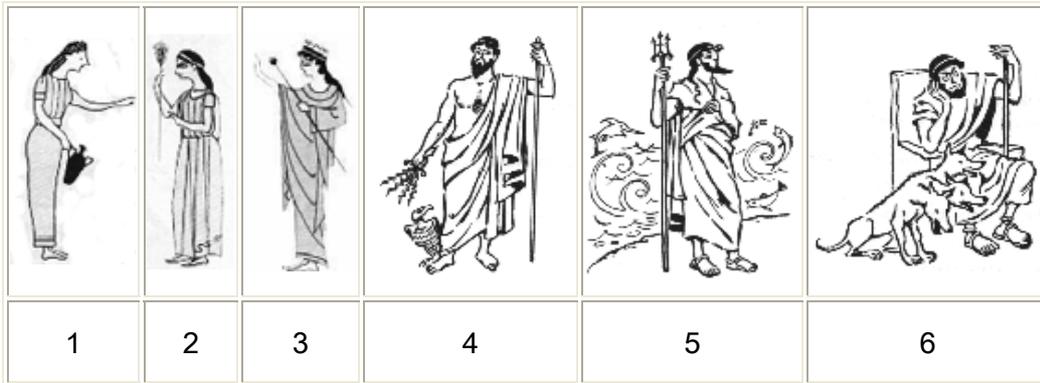
LES DIEUX ROMAINS ET GRECS.

Cette séquence trouve sa place à la suite d'une première recherche effectuée sur les dieux. Les élèves ont eu l'occasion de rassembler de la documentation lors d'une ou deux heures de cours, d'observer des reproductions de dieux. Après leur avoir présenté un extrait d'un récit mythologique, éventuellement après avoir fait traduire cet extrait, le professeur peut avoir raconté une histoire ou l'autre. La séquence poursuit différents objectifs.

- Elle est d'abord prévue pour mettre en commun et structurer les informations, éparses jusqu'alors, que les élèves ont pu rassembler sur les dieux.
- Elle insiste sur les attributs des dieux pour les identifier : à travers ce point précis, c'est la volonté de donner aux élèves des clés de lecture qui est importante. Chronologiquement, c'est également faire prendre conscience aux jeunes que les gens qui regardaient une œuvre d'art avaient besoin de codes, et que ces codes étaient connus, et restaient les mêmes d'une époque à l'autre. Que l'on soit dans l'antiquité ou aujourd'hui, le trident accompagne toujours Poseidon, par exemple.
- A travers les représentations artistiques des dieux – documentation qui n'est pas présentée ici, qui est laissée au choix du professeur –, se profile aussi une sensibilisation aux différents matériaux et techniques utilisés en art. On peut ainsi présenter aux élèves des sculptures en marbre, des mosaïques, des fresques... A travers ces œuvres, les élèves découvriront peu à peu la gamme des possibilités que les artistes ont choisies au cours des siècles.
- Toujours à travers ces représentations, les jeunes peuvent prendre conscience des interprétations infinies que les dieux de l'antiquité ont inspirées. Selon leur personnalité, selon l'époque, selon la mode, selon le lieu, les dieux ont été représentés de multiples manières. A travers la matière de cette séquence, c'est une approche plus globale de l'art, de la création artistique, qui peut être entamée au premier degré.
- Enfin, cette séquence concilie images et textes. Les jeunes doivent donc ici passer d'un type de langage à un autre, du visuel au verbal et vice versa, puisque, après avoir identifié les attributs des dieux, ils doivent retrouver ces indices dans quelques phrases d'auteurs anciens et identifier alors les dieux décrits avec des mots. .

LES DIEUX ROMAINS ET GRECS.

Zeus, ses frères et ses sœurs



Les enfants de Zeus



Dans les tableaux, replaçons le nom grec et latin des dieux, leur(s) attributions et leur(s) attribut(s)

Zeus, ses frères et ses sœurs

Nom grec	Nom latin	Attributions	Attributs

Les enfants de Zeus

Nom grec	Nom latin	Attributions	Attributs

Colle sur une feuille annexe deux ou trois illustrations d'un dieu ou d'une déesse dont nous avons parlé. N'oublie surtout pas de noter les informations suivantes : le nom du dieu ou de la déesse, le type d'œuvre, l'artiste, l'époque où elle a été réalisée, l'endroit où elle se trouve. Tu peux ajouter d'autres renseignements si tu le souhaites.

Et maintenant, les dieux n'ont plus de secrets pour nous, si ce n'est encore de nombreuses belles histoires...

- Sur une feuille annexe, des illustrations de divinités ont été rassemblées. Retrouve le nom de chacune grâce à leurs attributs.
- De nombreux textes latins, écrits durant l'Antiquité et le Moyen-Age, mentionnent les dieux. Voici quelques extraits. Retrouve dans la traduction française deux éléments qui te permettent de savoir de qui parle le texte. Souligne ces éléments.

<p>Tum Maia genitum, qui <u>feruida</u> dicta reportet, <u>imperat</u> acciri. Cyllenius astitit ales <u>somniferam</u> quatiens uirgam <u>tectusque</u> galero.</p> <p>Claudien, <i>L'enlèvement de Proserpine</i>, 1,1,75</p>	<p>Pluton ordonne alors qu'on fasse venir le fils de Maia qui doit porter ses paroles brûlantes.</p> <p>Le dieu ailé de Cyllène paraît aussitôt, agitant sa baguette, ministre du sommeil, et la tête couverte d'un casque</p>
<p>Flauescit aristas orbita. Surgentes condunt <u>uestigia</u> fruges, <u>uestit</u> iter comitata seges.</p> <p>Claudien, <i>L'enlèvement de Proserpine</i>, 1,1,185</p>	<p>Des épis jaunissent sur leur passage et des tiges naissantes couronnent la trace du char. La moisson accompagne leurs traces et tapisse la route.</p>

<p>... « fer <u>opem</u>, deprendimur," inquam "armigerae,, tuae, cui saepe dedisti [5,620] <u>ferre</u> tuos arcus inclusaque tela pharetra! » <u>mota</u> dea est</p> <p>Ovide, <i>Métamorphoses</i>, Livre V,620</p>	<p>La nymphe Aréthuse se baignait lorsqu'Alphée surgit des flots et la poursuit pour la séduire. Aréthuse se mit à courir et demanda la protection de...</p> <p>"O toi,, m'écriai-je, entends mes vœux ! protège une de tes nymphes, [5,620] s'il est vrai que souvent tu me donnes à porter ton arc et ton carquois !" La déesse entend ma prière...</p>
<p>At mehercules <u>narrabit</u> quod quis uoluerit, oliua nobis propter <u>fructum</u> est gratior." Tum sic deorum <u>genitor</u> atque hominum sator: "O nata, merito <u>sapiens</u> dicere <u>omnibus</u>. Nisi utile est quod facimus, stulta est <u>gloria</u>."</p> <p>Phèdre, <i>Fables</i>, livre III,17</p>	<p><i>Un jour les dieux firent choix des arbres qu'ils voulaient avoir sous leur protection. Et tous choisirent un arbre qui ne produit rien. Une divinité s'en étonna et ...</i></p> <p>«Eh bien, par Hercule, on dira ce que l'on voudra, moi, c'est pour ses fruits que l'olivier est mon arbre préféré.» - «Ma fille, lui dit alors le père des dieux et le créateur des hommes, c'est à bon droit que tous t'appellent sage, car si nos actions sont inutiles, c'est sottise de s'en glorifier.</p>

- Dans les textes latins, quinze mots ont été soulignés. Les voici présentés par ordre alphabétique (il y en a seize, parce qu'un mot latin est composé de deux autres mots). Recopie-les ensuite en les regroupant selon leur **nature** : les noms, les verbes, les adjectifs.

ferre, fero, tuli, latum : porter
feruidus, a, um : brûlant, brûlante
fructus, fructus, m : le fruit
genitor, genitoris, m : le père, le créateur
gloria, gloriae, f : la gloire
imperare, impero, imperavi, imperatum : commander, ordonner
mouere, moueo, moui, motum : bouger, mouvoir, émouvoir
narrare, narro, narraui, narratum : raconter
omnis, omnis, omne : tout, toute
ops, opis, f : le pouvoir, le moyen, l'aide, la richesse

sapiens, sapientis : intelligent, intelligente , sage
somniafer, a, um : assoupissant, assoupissante
somnia, somni, m : le sommeil
tegere, tego, texi, tectum : couvrir, recouvrir
uestigium, uestigii, nt : trace, empreinte, vestige
uestire, uestio, uestii, uestitum : vêtir, habiller

Les noms :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Les adjectifs :

.....

.....

.....

.....

.....

Les verbes :

.....

.....

.....

➤ Le vocabulaire latin est à la source de nombreux mots français dont ils sont les dérivés.
Replace tous les dérivés suivants dans la case de leur « aïeul » !

(hall) omnisport, délation, détecter, détective, dévêtir, émotif, empereur, glorieux, homo sapiens, impératif, insomnie, mortifère, moteur, narrateur, omnivore, pestiféré, protection, (sable) mouvant, protéger, revêtir, (schéma) narratif, somnambule, translation, veste, vêtement, émotion, glorifier, impérieux, narration, vestiaire, somnolent, glorification, narrer, vestiaire, omnipotent, narration, veston, omniscient, (une nappe) aquifère.

ferre, fero, tuli, latum : porter	omnis, omnis, omne : tout, toute
sapiens, sapientis : intelligent, intelligente , sage	imperare, impero, imperavi, imperatum : commander, ordonner
somnus, somni, m : le sommeil	mouere, moueo, moui, motum : bouger, mouvoir, émouvoir
tegere, tego, texi, tectum : couvrir, recouvrir	narrare, narro, narraui, narratum : raconter
gloria, gloriae, f : la gloire	uestire, uestio, uestii, uestitum : vêtir, habiller

Ecrivons ci-dessous la différence fondamentale entre la traduction et un dérivé :

.....

.....

LES ANCIENS ROMAINS CONNAISSAIENT-ILS LES HERISSONS ?

<p>Praeparant hiemi irenaeci cibos.</p> <p>Volutati supra iacentia poma adfixa spinis, unum (pomum) amplius tenentes ore, (irenaeci) portant in cauas arbores.</p> <p>Irenaeci mutationem aquilonis in austrum condentes se in cubile praesagiunt.</p> <p>Vbi senserunt uenantem, contracto ore pedibusque ac parte omni inferiore, conuoluuntur in formam pilae.</p> <p>Ipsum animal non uitae hominum superuacuum est. Si non sint aculei, frustra uellerum mollitia in pecude mortalibus data sit : hac cute expoliuntur uestes.</p> <p>Pline l' Ancien, <i>Histoire Naturelle</i>, VIII, LVI, extraits</p>	<p><i>ac</i> : et <i>aculeus, aculei</i> : le piquant <i>adfixus, a, um + datif</i> : fixé à, fixée à <i>amplius</i> : en supplément, en plus <i>aquilo, aquilonis</i> : l'aiglon (un vent du nord) <i>auster, austri</i> : l'auster (un vent du sud) <i>cauus, a, um</i> : creux, creuse <i>cibus, cibi</i> : la nourriture, l'aliment <i>condens, condens, condens</i> : cachant, allant cacher <i>contractus, a, um</i> : replié, repliée, rentré, rentrée <i>conuoluuntur</i> : ils s'enroulent <i>cutis, cutis</i> : la peau <i>data sit</i> : elle serait donnée <i>expoliuntur</i> : ils sont démêlés, ils sont cardés <i>frustra</i> : inutilement, pour rien, vainement <i>hic, haec, hoc</i> : ce, cette <i>hiems, hiemis</i> : l'hiver <i>homo, hominis</i> : l'homme <i>iacens, iacens, iacens</i> : gisant, gisante <i>in cubile</i> : vers le repaire, dans le repaire (direction) <i>ipse, a, um</i> : lui-même, elle-même <i>irenaeus, irenaeci</i> : le hérisson <i>mortalis, is, e</i> : mortel, mortelle = homme ; ici, il faut traduire « aux hommes » <i>mutatio, mutationis</i> : le changement <i>omnis, is, e</i> : tout, toute <i>os, oris</i> : la bouche, la gueule, le visage <i>pars, partis</i> : la partie <i>pecus, pecudis</i> : la brebis <i>pes, pedis</i> : le pied, la patte <i>pila, pilae</i> : la balle, la boule <i>pomum, pomi</i> : le fruit <i>praeparare, praeparo</i> : préparer <i>praesagere, praesagio</i> : présager, annoncer <i>-que (accroché à un mot)</i> : et (placé avant le mot) <i>sentire, sentio, sensi, sensum</i> : sentir, pressentir <i>si non sint</i> : s'ils n'existaient pas <i>spina, spinae</i> : l'épine, le piquant <i>superuacuum, a, um</i> : superflu, superflue <i>supra + accusatif</i> : au-dessus de, sur <i>tenens, tenens, tenens</i> : tenant <i>ubi</i> : dès que <i>uellerum mollitia</i> : la douceur des toisons <i>uenans, uenans, uenans</i> : chassant <i>uestis, uestis</i> : le vêtement, le lainage <i>uita, uitae</i> : la vie <i>uolutatus, a, um</i> : roulé, roulée</p>
--	--

Pistes d'exploitation possibles

Traduction

- Exploitation grammaticale : les compléments de lieu et une approche des participes
- Exploitation du contenu du texte et exploitation étymologique
- Exploitation poétique

Les anciens Romains connaissaient-ils les hérissons ?

Pline l' Ancien, un auteur latin du I^o siècle PCN, lit beaucoup Aristote, un auteur grec qui a étudié les animaux et a noté une série d'observations très intéressantes. Pline est très curieux : il aime écouter des récits de voyage et observer lui-même la nature. Il écrit de nombreux livres sous un seul titre, « *Histoire naturelle* », où il classe des milliers d'observations sur les plantes, les animaux, les phénomènes naturels... Par lui, nous apprenons notamment quel empereur fait pour la première fois venir des éléphants à Rome, ou quel remède est utilisé pour guérir telle maladie. Il propose aussi des explications, face aux tremblements de terre ou à la longueur du jour par exemple. Lors de l'éruption du Vésuve, en 79 PCN, Pline veut observer le phénomène de près le plus longtemps possible, et il ne survit pas aux émanations des gaz et aux fumées. Sans lui, nous n'aurions jamais su si les Romains de l'Antiquité avaient déjà vu des hérissons...

<p>Praeparant hiemi irenacei cibos.</p> <p>Volutati supra iacentia poma adfixa spinis, unum (pomum) amplius tenentes ore, (irenacei) portant in cauas arbores.</p> <p>Irenacei mutationem aquilonis in austrum condentes se in cubile praesagiunt.</p> <p>Vbi senserunt uenantem, contracto ore pedibusque ac parte omni inferiore, conuoluuntur in formam pilae.</p> <p>Ipsum animal non uitae hominum superuacuum est. Si non sint aculei, frustra uellerum mollitia in pecude mortalibus data sit : hac cute expoliuntur uestes.</p>	<p>ac : et aculeus, aculei : le piquant adfixus, a, um + datif : fixé à, fixée à amplius : en supplément, en plus aquilo, aquilonis : l'aquilon (un vent du nord) auster, austri : l'auster (un vent du sud) cauus, a, um : creux, creuse cibus, cibi : la nourriture, l'aliment condens, condens, condens : cachant, allant cacher contractus, a, um : replié, repliée, rentré, rentrée conuoluuntur : ils s'enroulent cutis, cutis : la peau data sit : elle serait donnée expoliuntur : ils sont démêlés, ils sont cardés frustra : inutilement, pour rien, vainement hic, haec, hoc : ce, cette hiems, hiemis : l'hiver homo, hominis : l'homme iacens, iacens, iacens : gisant, gisante in cubile : vers le repaire, dans le repaire (direction) ipse, a, um : lui-même, elle-même irenaceus, irenacei : le hérisson mortalis, is, e : mortel, mortelle = homme ; ici, il faut traduire « aux hommes » mutatio, mutationis : le changement omnis, is, e : tout, toute os, oris : la bouche, la gueule, le visage pars, partis : la partie pecus, pecudis : la brebis pes, pedis : le pied, la patte pila, pilae : la balle, la boule pomum, pomi : le fruit praeparare, praeparo : préparer</p>
---	---

<p>Pline l’Ancien, <i>Histoire Naturelle</i>, VIII, LVI, extraits</p>	<p><i>praesagere, praesagio</i> : présager, annoncer <i>-que (accroché à un mot)</i> : et (placé avant le mot) <i>sentire, sentio, sensi, sensum</i> : sentir, pressentir <i>si non sint</i> : s’ils n’existaient pas <i>spina, spinae</i> : l’épine, le piquant <i>superuacuus, a, um</i> : superflu, superflue <i>supra + accusatif</i> : au-dessus de, sur <i>tenens, tenens, tenens</i> : tenant <i>ubi</i> : dès que <i>uellerum mollitia</i> : la douceur des toisons <i>uenans, uenans, uenans</i> : chassant <i>uestis, uestis</i> : le vêtement, le lainage <i>uita, uitae</i> : la vie <i>uolutatus, a, um</i> : roulé, roulée</p>
---	---

1. Traduis ce texte, en respectant bien sûr les temps et fonctions du latin.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Exploitation grammaticale.

A propos des compléments de lieu.

En général, les compléments de lieu peuvent exprimer diverses nuances : la direction, la situation, l'origine ou le passage. Nous retrouvons ces nuances en latin. Dans ce texte se trouvent cinq compléments de lieu qui marquent une direction ou un mouvement et un complément de lieu qui marque une situation..

Relis le texte et recopie les groupes compléments de lieu, avec la préposition qui les introduit.

Compléments de lieu qui marquent une direction ou un mouvement	Complément de lieu qui marque une situation
Le cas qui exprime une direction ou un mouvement est l'	Le cas qui exprime une situation est l'

A propos des participes : participes latins et orthographe française

Les participes existaient en latin, aussi bien les participes présents, qui étaient toujours actifs, que les participes parfaits, qui étaient toujours passifs.

Reprenons, dans le texte, tous les groupes composés au moins d'un nom et d'un participe, et observons-les attentivement.

irenacei uolutati...
iacentia poma...
poma fixa ...
irenacei tenentes ...
irenacei condentes se...
uenantem
contracto ore...
frustra uellerum mollitia data sit...

En t'aidant du vocabulaire et en comparant avec le français, souligne en rouge les participes présents et en vert les participes parfaits.

Si tu compares les règles d'accord des participes en latin et en français, que peux-tu observer pour l'accord des participes latins ?

.....
.....

Si tu compares l'orthographe des participes présents en français et en latin, quelles lettres retrouves-tu après le radical ?

.....
.....

Le participe présent actif se décline comme la deuxième classe d'adjectifs, c'est-à-dire avec presque toutes

les terminaisons de la 3^o déclinaison des noms. Quel est le participe présent qui est à l'accusatif masculin singulier dans le texte ?

.....

L'accusatif masculin singulier des participes présents actifs se présente donc toujours avec la finale -nt-em : iacentem, tenentem, condentem, amantem, monentem, uidentem, ignorantem...

Une série de noms français ont été formés sur l'accusatif singulier du participe présent latin :

le -m final a disparu et le -t- est devenu -c- : c'est ainsi que nous avons toute une série de noms qui se terminent par -ance ou par -ence : l'influence du latin...

L'exercice suivant te propose des aller-retour entre le latin et le français pour mieux comprendre l'orthographe des noms en -ance et -ence.

1. Avec ton carnet de vocabulaire, trouve le verbe latin qui est à l'origine du mot français. Attention : si tu travailles avec un lexique et non un dictionnaire, tu devras peut-être rechercher le verbe latin sans son préfixe (influere < (in) fluere)
2. Note son participe présent actif à l'accusatif masculin singulier.
3. Ecris correctement la finale -ance ou -ence.
4. Donne la signification du verbe latin
5. Donne une brève explication ou un synonyme pertinent du nom français, en te basant sur le sens du verbe latin.

Nom français	Verbe latin (inf)	Part.prés. actif à l'accus. masc.sing.	Traduction du verbe	Synonyme du nom français
influe . nce	influere	influentem	couler dans	Sorte de flux agissant sur des choses ou des personnes
arrog . nce				
ignor . nce				
ag . nce				
audi . nce				
espér . nce				
vac . nces				
car . nce				
innoc . nce				
expéri . nce				
séqui . nce				
impertin . nce				
tolér . nce				
intellig . nce				

N.B. Attention : il n'y a pas d'exceptions dans l'exercice ci-dessus, mais il en existe en français.

Toujours avec l'aide de ton carnet de vocabulaire, trouve cinq autres noms français dont l'orthographe s'explique par le participe présent latin.



http://www.coloriage-enfants.org/dessin_coloriage/image_507_266.jpg

3. Exploitation du contenu du texte.

Dans ces extraits, Pline ne se contente pas de décrire brièvement le hérisson, il nous parle aussi de son ingéniosité. Comprends-tu bien ce mot ? Il vient du latin *in* et *genium* et signifie « le fait d’avoir de l’intelligence en soi ».

Résume ici les quatre exemples de l’ingéniosité du hérisson que nous donne Pline.

1.....

2.....

3.....

4.....

Explique, de manière claire et précise, en quoi le hérisson est utile dans la vie quotidienne à Rome.

.....

.....

Les hérissons n’avaient donc pas la vie tranquille... Quand on parle ici du « uenantem », du chasseur, il s’agit bien du chasseur de hérissons, et Pline explique que, pour avoir une peau de bonne qualité, on pend le hérisson par une patte de derrière et qu’on le laisse mourir de faim, afin de ne pas abîmer la peau et les piquants dont on va avoir besoin.

Aujourd’hui, l’utilité du hérisson dans la nature est bien reconnue : le hérisson est un insectivore et il supprime donc une quantité d’insectes qui seraient nuisibles aux récoltes.

4. Exploitation étymologique.

Retrouve le mot latin qui a la même racine que chaque mot français donné. Attention : souvent un mot latin est à l'origine de plusieurs mots français, parfois de natures très différentes : un verbe peut être à l'origine de noms, d'adjectifs...

Amplement	Arboré	Australie
Arboricole	Bipède	Cave
Austral	Contracter	Ciboire
Contenir	Epine	Cutané
Fixé	Formel	Hiémal
Mollesse	Mutation	Oralement
Oral	Omnivore	Préparation
Sensation	Pédestre	Pressentir
Vénerie	Suprême	Présage
Unique	Volute	Vestimentaire

Complète maintenant les définitions ou les phrases suivantes en reprenant, dans le vocabulaire latin, le sens correct.

La *vénerie* est une technique de

Les terres *australes* sont des terres situées dans l'hémisphère

Certains serpents sont *arboricoles*, c'est-à-dire qu'ils vivent surtout

Quand on dit qu'un animal est *omnivore*, c'est parce qu'il

Le *ciboire* et le calice sont deux coupes utilisées dans la liturgie : dans le calice, on verse le vin, sur le *ciboire*, on place

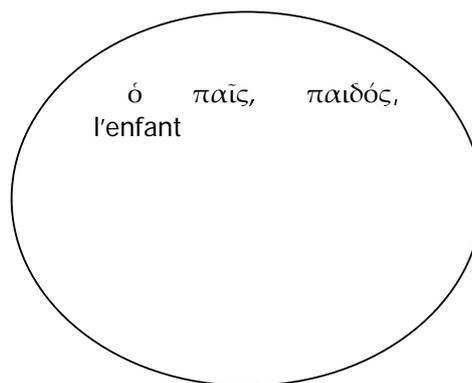
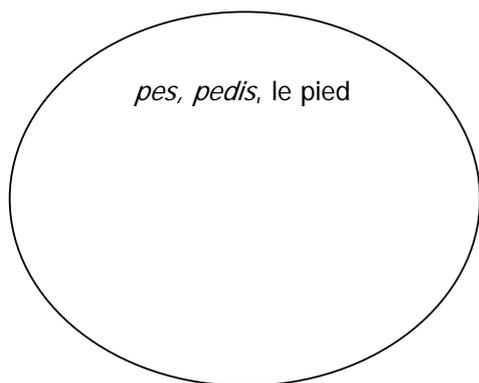
Si le médecin constate que vous avez une éruption *cutanée*, cela concerne

Des conditions de température *hiémales* désignent

Dans ce texte, on trouve le mot *pedibus*, qui vient de *pes, pedis*, le pied, la patte. Ce mot latin se retrouve dans toute une série de mots français qui ont un rapport avec le pied et comportent les lettres -péd-. Mais le mot grec *ὁ παῖς, παιδός*, l'enfant, se retrouve aussi en français, sous la même forme -péd-, dans des mots qui ont un rapport avec l'enfance.

Alors, les mots suivants viennent-ils de *pes, pedis*, le pied, ou de *ὁ παῖς, παιδός*, l'enfant ?

pédestre – pédalier – pédiatre – pédagogue – pédicure – bipède – pédoncule –
pédéraste – pédagogie – pédalo – vélocipède – quadrupède – pédiatrique –
pédophile



Et, pour en savoir plus, sachons que le mot *pédologie* a deux sens : il vient et du grec et du latin et désigne à la fois

- *l'étude physiologique et psychologique d'un enfant* (origine.....)
- *la branche de la géologie qui étudie les caractéristiques chimiques et physiques du sol* (origine.....)

5. Exploitation poétique.

Le hérisson

Bien que je sois très pacifique
Ce que je pique et pique et pique,
Se lamentait le hérisson.
Je n'ai pas un seul compagnon.
Je suis pareil à un buisson,
Un tout petit buisson d'épines
Qui marcherait sur des chaussons.
J'envie la taupe, ma cousine,
Douce comme un gant de velours
Emergeant soudain des labours.
Il faut toujours que tu te plains,
Me reproche la musaraigne.
Certes, je sais me mettre en boule
Ainsi qu'une grosse châtaigne,
Mais c'est surtout lorsque je roule
Plein de piquants, sous un buisson,
Que je pique, et pique et repique,
Moi qui suis si, si pacifique,
Se lamentait le hérisson.

Maurice Carême

Pour évoquer les piquants du hérisson, Maurice Carême utilise deux procédés qui rendent son texte vivant : il utilise plusieurs comparaisons et il fait parler le hérisson lui-même.

- Retrouve dans ce texte les comparaisons et explique en quoi elles sont judicieusement choisies.
- Choisis un animal et écris un petit texte (une dizaine de lignes) où tu le fais parler de lui.

Gestion de l'hétérogénéité de nos classes et attitudes propices à l'apprentissage³

Un homme qui apprendrait toujours, et qui aurait la chance de vivre aussi vieux que Nestor, aurait encore et toujours quelque savoir à acquérir. Les trésors de la sagesse divine sont déposés partout et c'est à partir d'eux qu'on se procure une vie heureuse.

Ainsi les hommes doivent-ils s'ouvrir de bonne heure à l'observation car ils auront beaucoup à connaître, beaucoup à expérimenter, beaucoup à chercher.

COMENIUS, La grande didactique, VII, 3.

Le premier degré du secondaire constitue le dernier cycle de l'enseignement du fondement. Cette conception pose des défis à relever en terme pédagogique. Le principal de ces défis est la gestion de l'hétérogénéité des classes. Ce concept, trop souvent confondu encore avec un apprentissage individualisé, demande de tenir compte des différentes formes « d'intelligences » des élèves et, de ce fait, exige de développer des pratiques pédagogiques diversifiées. Vous trouverez ci-dessous des exemples de séquences de cours illustrant cette théorie, ainsi que d'autres attitudes favorisant les apprentissages

Le statut de l'erreur.

Ce concept fait florès depuis quelques années déjà. Il faut cependant constater que, dans une société fortement marquée par le manichéisme et imprégnée de l'idée d'une vérité révélée, l'erreur continue à être considérée comme une faute et se doit donc d'être sanctionnée. Notre propos ne veut pas exonérer l'erreur de toute « correction », mais il souhaite plutôt tenter de montrer des pistes qui permettent de la traiter dans un but positif⁴. Les Anciens

³ Cet article a été rédigé par Thomas Debrux

⁴ Cfr Britt-Mari BARTH, L'apprentissage de l'abstraction.

n'affirmaient-ils pas « Errare humanum est » ? Les démarches scientifiques n'impliquent-elles pas des essais-erreurs ?

Dans notre travail, nous pouvons également mettre en évidence ce mode de recherche et éviter ainsi de stigmatiser l'élève qui n'aurait pas donné « la » bonne réponse. Dès le premier contact avec la classe, affirmons qu'une mauvaise réponse nous permet d'éliminer une hypothèse et nous fait progresser vers la solution. Il est possible de pratiquer des exercices simples qui permettent d'entrer dans une telle démarche. Lorsque l'on souhaite par exemple, aborder une nouvelle notion de grammaire.

Exemple d'application

Classe de deuxième année, grammaire latine : les deux classes d'adjectifs

A partir d'un texte travaillé en classe, nous demandons aux élèves de relever dans le lexique tous les adjectifs qualificatifs. Nous donnons ensuite la parole à l'un ou l'autre. La consigne est simple, donner l'adjectif tel qu'il est présenté sur la feuille (au nominatif singulier, masculin, féminin et neutre) :

- *adsiduus, adsidua, adsiduum*

Nous plaçons alors le mot au tableau, dans la première colonne.

- *fecundus, fecunda, fecundum*

Ce mot est placé sous le premier

- *calor, caloris, m.*

Ce terme est placé à l'extrémité, sur l'autre tableau.

- *felix, felix, felix*

Nous le plaçons dans la deuxième colonne.

Nous invitons maintenant les élèves à bien observer les deux colonnes et les mots qui s'y trouvent. Nous leur demandons de tirer un premier constat personnel, y compris pour *calor*. Il leur appartient désormais de classer directement les mots qu'ils proposent dans le tableau ad hoc.

En pratiquant de la sorte, toutes les réponses sont acceptées. Il sera possible d'élaborer une règle, en examinant les aspects positifs et négatifs, en pesant le pour et le contre en quelque sorte. Et en ce compris pour *uetus*, cité par les élèves et dont l'examen montre bien qu'il se présente sur le modèle de *felix*, même s'il ressemble au départ à *adsiduus*. Ce type d'exercice peut être réalisé pour de nombreux concepts grammaticaux, le multiplier permet aux enfants de prendre confiance, d'oser tenter une proposition. La grammaire n'est pas quelque chose d'imposé, elle se construit avec ses utilisateurs. La dernière étape consiste à présenter aux élèves notre propre synthèse du point grammatical en question. La comparaison entre les deux « systèmes » permet la structuration finale.

Sans nous étendre au-delà du principe ici évoqué, nous tenons toutefois à ajouter que, avec les règles grammaticales ainsi expliquées, nous tenons une belle occasion d'interroger les

élèves sur le **code**, le système qui conduit les êtres humains à élaborer des règles et des lois. Mais sans vraiment dire que cela soit hors de propos ici, il nous faut reporter ce débat⁵.

Ce processus de construction des savoirs touche également à un autre élément très important : la **capacité d'abstraction**. Des études démontrent que les enfants qui entrent à l'école passent d'un monde concret à un monde abstrait. Des éléments qui l'entourent jusque là sont d'ordre observable, l'école invite l'enfant à conceptualiser, à rencontrer des notions abstraites. Si l'école primaire joue encore sur les deux aspects, l'entrée en première secondaire accentue de manière exponentielle le recours à l'abstraction. Comment aider les élèves à passer ce cap nécessaire ? C'est un aspect que l'on retrouve rarement dans les expériences menées dans le continuum pédagogique « primaire-secondaire », il est pourtant fondamental. Combien d'élèves n'avons-nous pas rencontrés qui obtenaient des résultats plus qu'honorables à l'école fondamentale et qui, après deux années moyennes, terminent leur troisième année avec des échecs lourds ? Une pratique telle que celle que nous évoquons ici peut aider : en construisant à partir d'exemples concrets, on peut aider au transfert des observations vers la rédaction de règles abstraites⁶. L'exercice sera tout à fait complet, lorsque l'on procèdera à un nouveau travail, qui permettra de vérifier la validité de cette règle. Il ne s'agit donc pas de postposer, de manière systématique, les matières grammaticales à étudier, mais bien de réunir les éléments concrets qui permettront une meilleure « intégration » de ces notions. Cela vaut aussi pour l'étude du vocabulaire.

Pratiquer de la sorte implique inévitablement un renouvellement de nos pratiques d'évaluation. Bien qu'assidûment travaillée ces dernières années, **l'évaluation formative** n'a pas encore atteint un point de maturité, elle n'est pas encore réellement entrée dans les mœurs, de manière générale : les élèves posent encore souvent la question : « Est-ce que ça compte ? », sentant par là la difficulté du professeur à saisir lui-même la notion et surtout à la mettre en pratique, dans un environnement (bulletin, travail journalier,...) peu favorable.

Toute évaluation compte, car nous sommes persuadés qu'il n'y a pas d'apprentissage sans temps d'évaluation. L'évaluation formative laisse la possibilité à l'élève de se tromper, de prendre conscience, par la métacognition, d'une préparation défaillante au niveau technique ou organisationnel. Elle permet un nouveau départ. Elle est tout aussi utile à l'enseignant, en lui permettant de poser un regard sur le mode de fonctionnement des élèves, sur leur façon de travailler. De cette manière, le professeur peut mettre en œuvre une pédagogie préventive plutôt que « remédiatrice ».

Idéalement, mais sans que cela soit utopique, l'exercice formatif amène l'étudiant à s'accoutumer à l'auto-évaluation. Pratiquée dès le premier degré, cette dernière crée un cadre, un rituel (rassure donc, comme tout rituel), elle exige une grille d'analyse présentée préalablement, elle est de surcroît inconsciemment stimulante. En effet, chez le jeune élève

⁵ En quelques mots, la pratique de la structuration des règles grammaticales, par exemple, réalisée avec les élèves permet la prise de conscience d'une nécessaire participation à la vie scolaire, et au-delà, à la vie sociale et citoyenne.

⁶ Un autre élément peut expliquer les difficultés rencontrées lors du passage primaire/secondaire. Nous avons constaté que des élèves, dont le mode de perception favori est visuel, sont rapidement en manque de repères en entrant en première rénové. Si l'école primaire utilise abondamment l'affichage des notions-clefs sur les murs de classe, l'école secondaire a beaucoup moins recours à cette technique (faute de classe fixe, de la multiplicité des professeurs...). Il nous est alors souvent arrivé de conseiller à ces enfants, une fois cette difficulté repérée, d'afficher tout ce qu'ils pouvaient sur le(s) mur(s) de leur coin « bureau », à la maison, afin de favoriser l'appropriation des notions importantes.

particulièrement, se mettre soi-même un résultat négatif est plus difficile à accepter qu'un 0/10 de la part du professeur... Ce sentiment est accentué encore si on croise les copies pour les faire corriger par leurs pairs.

La remise des épreuves corrigées est un moment d'apprentissage privilégié. Il convient donc de lui accorder du temps. Les annotations du professeur sont précises et commencent par relever les points positifs, en soulignant les réussites. Nous n'écrivons donc plus B(ien) ou T(rès)B(ien) sur la copie, mais nous personnalisons la note : « J'ai apprécié tel élément, et je note encore une difficulté en ... ». Selon B. Hourst⁷, le B ou le TB font référence à un universel et une telle annotation n'engage pas le correcteur.

La mémorisation

Très souvent nous constatons combien les élèves ont du mal à mémoriser certaines notions indispensables pourtant au travail de nos disciplines, comme de toutes d'ailleurs. L'intérêt pour nous est d'aller au-delà de ce constat et de travailler avec les élèves pour leur permettre d'améliorer leurs capacités de mémorisation.

Avant de proposer quelques pistes pratiques, il est cependant nécessaire de passer par un bref moment de structuration.

Il est coutume de distinguer, en terme d'apprentissage, deux modèles de « mémoire ».

La mémoire des savoir-faire et la mémoire d'adaptation sont les appellations du premier de ceux-ci. La mémoire des savoir-faire est celle qui est liée aux us et coutumes, elle résiste fortement au changement. Elle conserve des notions apprises par la répétition. C'est ce type de fonctionnement que l'on utilise lorsque l'on veut inculquer des notions grammaticales. La part d'intervention de l'élève est nulle, les choses apprises ne sont pas remises en question. Pour cette raison comme pour celle que nous évoquions dans le point consacré au statut de l'erreur, cette mémoire devrait occuper une part minime dans notre pédagogie. **La mémoire d'adaptation** est beaucoup plus flexible que la précédente, car elle nous permet de « vivre » dans un nouveau milieu, elle suscite notre curiosité. Elle est en quelque sorte la mémoire de la créativité, et pour cela elle ne peut fonctionner correctement dans un contexte de stress ou de nervosité, alors que la précédente peut le faire.

La mémoire à court terme et la mémoire à long terme sont les appellations du second des modèles. Les informations arrivent au cerveau par l'intermédiaire des émotions. Certaines de ces informations ne sont pas jugées utiles dans la durée, elles sont dès lors fixées pour un temps dans **la mémoire à court terme**, dont l'empan est de sept ou huit « cadres ». Nous avons tous cherché dans le répertoire téléphonique un numéro, que nous avons formé sur le cadran du combiné et ensuite rapidement oublié. Parfois même, si les chiffres dépassent le nombre de huit, il nous est arrivé de devoir retourner au répertoire pour nous remémorer le numéro, incapables que nous étions de le composer une fois devant le téléphone. Cette forme de mémorisation a donc une utilité certaine, elle évite la surcharge du cerveau, en éliminant rapidement des informations superflues.

⁷ B. HOURST, Au bon plaisir d'apprendre, (Re)trouver la faculté d'apprendre avec le sourire.

La mémoire à long terme exige, pour fonctionner au mieux, un cadre particulier, comportant quatre points essentiellement :

- une information fournie régulièrement,
- un contexte émotionnel fort,
- des besoins fondamentaux comblés,
- la possibilité de créer des images mentales.

Pour susciter au mieux la mémorisation, il est donc souhaitable de créer des connexions avec le « déjà là », avec des connaissances antérieures, ou encore d'évoquer des images mentales en lien avec les notions à apprendre. Il est également possible d'apparenter les éléments à apprendre aux pièces de sa maison (localisation des connaissances), système déjà utilisé par Cicéron en personne. Il est encore permis d'imaginer une histoire liée au concept à retenir...

Quelques exemples pratiques ou trucs et astuces pour aider à la mémorisation

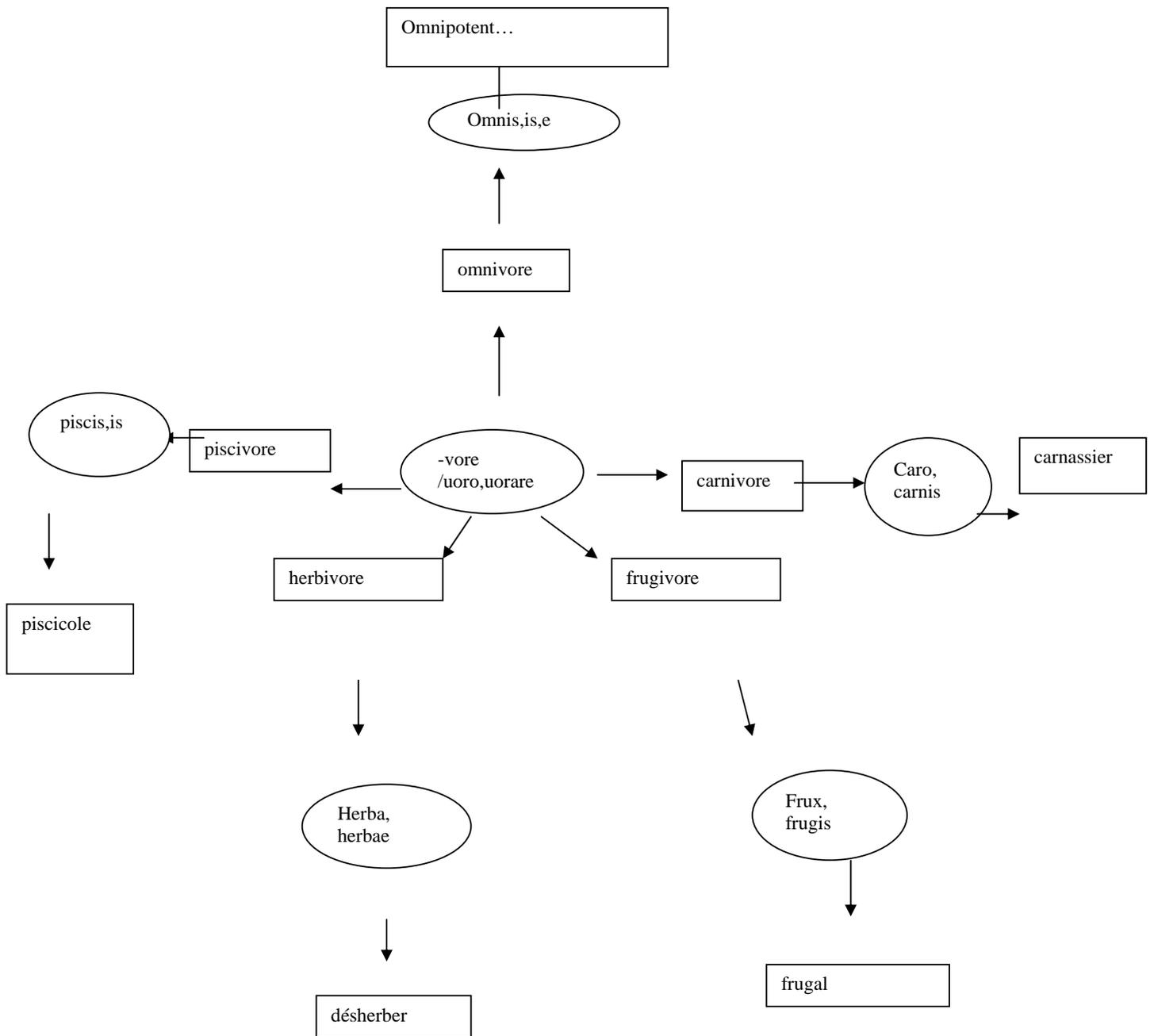
- La première étape consiste, inévitablement, à pratiquer un premier test de mémorisation, simple et sans grande envergure ; nous proposons, au premier degré, un exercice de vocabulaire. A la remise des résultats, il est important de demander aux élèves qui sont parvenus à identifier un maximum de formes, comment ils ont procédé pour « étudier », pour retenir les notions. En demandant à plusieurs élèves, il est déjà possible de relever une partie des éléments évoqués au paragraphe précédent. On demande alors aux élèves qui ont éprouvé des difficultés, de choisir une technique parmi celles proposées et de travailler ainsi pour le prochain test.
- **Création d'images** (mentales), en reprenant l'exemple des deux classes d'adjectifs latins. Après avoir expliqué les deux classes d'adjectifs lors d'une première heure de cours, la suivante est consacrée à un exercice test : relever dans le lexique de vocabulaire du texte tous les adjectifs et les disposer en tableaux, classe I et II. Une fois le temps imparti écoulé, demander aux élèves de dessiner un lapin (ou autre) avec une oreille dressée à côté de la classe I et un autre avec deux oreilles dressées à côté de la deuxième classe. Le stress lié à l'interrogation retombe, mais l'émotion positive ouvre l'esprit des élèves qui sourient, même s'ils ne savent pas dessiner. Envoyer ensuite un élève au tableau, après avoir examiné les feuilles, si possible pas n'importe lequel, mais l'élève qui a montré peu d'intérêt pour le latin jusqu'ici, qui affiche des résultats mitigés : on le met ainsi en valeur par la qualité de son dessin. Ensuite, nous proposons de donner un nom à chaque lapin, en reprenant un des adjectifs. Cette année, le lapin à une oreille s'appelle « bonus » et l'autre « felix ». Désormais, lorsque nous proposerons d'identifier un adjectif, les élèves pourront répondre classe I ou Bonus (certains miment avec le bras le lapin à une ou deux oreilles !). Cette technique, applicable à toutes les notions grammaticales, permet de donner des pistes de mémorisation (association avec une image), elle permet aussi de mettre en valeur l'intelligence visuelle et spatiale, sur laquelle nous reviendrons plus loin.
- Pour l'étude du vocabulaire cette fois, le recours systématique aux dérivés français permet également de favoriser la mémorisation, en associant le mot latin et sa traduction avec l'image du dérivé. Cela permet à de nombreux élèves de mieux appréhender certains termes. Il faut donc leur permettre de dessiner le concept (exemple : un missile

pour « mittere » ...) et si le dérivé fait défaut, un dessin ou une histoire dont le thème est évocateur pour l'élève et le lien avec le mot plus ou moins lâche.

- Pour l'étude du vocabulaire fréquentiel encore, avoir recours au **défi et au jeu**. Après avoir exercé un certain nombre de mots (tous les cinquante mots en ce qui nous concerne), nous présentons cet exercice aux élèves comme une récréation (en fait nous ouvrons un cadre de détente et permettons au cerveau reptilien de laisser passer plus aisément les émotions et donc l'accès à la mémorisation). Divisés en trois groupes, les élèves doivent identifier un mot latin tiré de leur liste grâce au dessin ou au mime réalisé par l'un d'entre eux. Le point ne sera accordé à l'équipe de l'élève mimant ou dessinant que lorsque le mot aura été prononcé et rédigé au tableau, avec tout son bagage (TP, génitif...). L'équipe dont fait partie l'élève peut donner trois réponses, la troisième doit irrémédiablement être en latin. Si au bout de trois, la réponse est incorrecte, la parole est donnée au groupe suivant, pour une seule réponse, ainsi de suite... Ce type d'activité est à cadrer, les classes n'étant pas construites pour permettre une expression « bruyante », mais elle se révèle très rentable, permettant le développement des intelligences corporelle et spatiale. Le test qui suit cet exercice est souvent réussi par la majorité des étudiants.

- Pour l'étude de la grammaire comme du vocabulaire, le **topogramme** (mindmap en anglais). Cette notion, inventée par l'Anglais Tony Buzan, permet non seulement de mémoriser, mais également de structurer ses idées, de revoir des notions apprises préalablement, ... Certains exercices existent sous forme de logiciel (mindmanager, disponible en français). Dans le cadre de la mémorisation, il peut être utilisé pour aider l'élève à créer des liens logiques ; pour ce faire, il faut une grande feuille vierge ou un grand tableau. Imaginons que nous étudions le vocabulaire en partant de racines. Exemple : -voro/uoro, uorare. En plaçant ces mots au centre du tableau, nous invitons les élèves à inscrire tous les composés français autour du concept. Nous demandons ensuite d'inscrire dans un nouveau cercle, plus grand, les mots latins qui composent la première partie des dérivés français, et leur traduction éventuellement. Enfin, dans un cercle plus large à nouveau, nous demandons aux jeunes de noter d'autres dérivés à partir de ce nouveau terme latin... Il est possible pour l'élève de dessiner éventuellement l'un ou l'autre concept.

Schématiquement, cela donne ceci :



La richesse de l'exercice réside à la fois dans la technique de mémorisation qu'il propose (création de liens logiques) comme dans l'enrichissement du lexique latin et français, en évoquant un nombre important de mots. Il est également possible de l'utiliser pour la révision ou l'approche de phénomènes grammaticaux (nous l'avons notamment pratiqué pour la syntaxe des cas).

Structurer les apprentissages en utilisant les différents types d'intelligence⁸.

Nous avons déjà évoqué plus haut différents types d'intelligence. Comme pour les chapitres précédents, nous vous proposons d'abord un bref apport théorique avant de passer aux applications pratiques de ces notions.

Selon Howard Gardner, il existe sept types distincts d'intelligence (un huitième ayant été ajouté ultérieurement). Nous disposons tous de ces formes de compréhension, même si nous en privilégions certaines par rapport à d'autres. Il en va évidemment de même pour les élèves. Comme pour la théorie des hémisphères du cerveau, il est important de prendre conscience de ces modes de perceptions pour notre pratique pédagogique. Voici ces intelligences :

1. **L'intelligence logico-mathématique**, très utile dans la résolution de problèmes, de prises de notes linéaires, dans la structuration logique. Selon Piaget, il s'agit de l'intelligence par excellence.
2. **L'intelligence verbale/linguistique**, forme qui fait aimer la lecture, raconter et entendre des histoires, des jeux de mots,...
- Ces deux premiers modes de perception sont traditionnellement les plus utilisés à l'école.
3. **L'intelligence visuelle et spatiale**, favorise la création d'images mentales, aime les graphiques et les diagrammes, se situe sur une carte,...
4. **L'intelligence corporelle et kinesthésique**, apprécie de toucher, de bouger, de jouer la comédie, faire du sport et des travaux manuels.
5. **L'intelligence musicale et rythmique**, se remarque par le sens du rythme, de la musique, et par une sensibilité aux accents des langues étrangères.
6. **L'intelligence intra-personnelle**, se marque par une bonne image de soi, connaissant ses forces et ses faiblesses, et par un bien-être dans la solitude...
7. **L'intelligence inter-personnelle**, pour qui entre facilement en relation, s'acclimate aisément dans tout groupe, voire aime à résoudre les conflits...
8. **L'intelligence naturaliste**, la dernière née, pour qui aime le fonctionnement de la nature, aime également les classements, à la façon des biologistes ou des botanistes.

Savoir d'abord quels canaux nous privilégions nous-mêmes pour comprendre un phénomène ou un concept est une première étape importante, percevoir ensuite quels canaux privilégient nos élèves est la deuxième étape fondamentale. Cela nous permet de construire une **pédagogie préventive**, d'inscrire dans le dossier de nos élèves les informations que nous et nos collègues avons saisies pour adapter au mieux les formes d'explication que nous

⁸ Si vous souhaitez prolonger la réflexion sur ce thème, nous ne pouvons que vous conseiller de consulter Bruce CAMPBELL, Se préparer à enseigner selon la théorie des intelligences multiples, Ed. La chenelière.

donnons. Dans notre pratique, ces données sont notées dans le cahier de « cotes », sans jamais être définitives ni cloisonnantes. Elles nous permettent toutefois et sans que ce soit pour autant la panacée, après un mois d'observation, de savoir comment tenter d'expliquer telle ou telle notion linguistique, par exemple. Nous avons déjà évoqué ce type de pratique dans l'explication des hémisphères du cerveau, en insistant sur une expérience aisément généralisable, à savoir la nécessité, lors d'une synthèse grammaticale, de noter les commentaires à la fois sous forme linguistique (cerveau droit) et à la fois sous forme de tableau (cerveau gauche).

Quelques exemples pratiques

Lors d'exercices réalisés pour tenter de cerner les modes favoris de compréhension, il est rarement arrivé qu'un seul canal soit utilisé. Plus largement, quelques intelligences (trois ou quatre) sont plutôt privilégiées. Notre objectif est à la fois d'utiliser ces canaux personnels, mais surtout de développer tous ces moyens, chez tous les élèves. Comment l'étude des langues anciennes peut-elle contribuer à cela ? C'est ce que nous allons tenter de démontrer par quelques exemples. Nous n'évoquerons pas ici les intelligences verbale et linguistique, qui sont suffisamment développées par l'école, de manière traditionnelle.

Intelligence corporelle/kinesthésique

Nous avons décrit plus haut le « jeu » du mime pour la découverte de mots de vocabulaire. Il est également possible de faire jouer certaines scènes des textes vus en classe. Il est encore possible, lorsque l'on reprend la traduction d'un extrait travaillé à une heure précédente de « jouer » au journaliste.

Exemple : nous avons traduisons un texte grec où il est question du comportement des éléphants. Au cours suivant, nous demandons à un élève de devenir « envoyé spécial » de la RTBf à Tanger et de nous raconter les derniers événements. La re-formulation n'étant pas une re-translation. Il s'agit bien d'une mise en scène. Il est possible de prévoir le même exercice, avec une traduction cette fois : le journaliste sélectionne quelques passages clefs dans le récit (lu par un journaliste autochtone de l'ERT, en grec donc) et propose une traduction simultanée. Cette mise en situation exige une rigueur de notre part, celle de rappeler aux élèves qu'ils s'adressent à des téléspectateurs et non à leurs condisciples : nous sommes proches du jeu de rôle.

Intelligence visuelle et spatiale

Nous l'avons décrite plus haut également (lors de l'évocation du topogramme). Mais il est possible d'exploiter l'autre pan de cette intelligence, l'orientation. Pour cela, nous utilisons notamment des mots croisés, de différents types. Ces techniques sont loin d'être aussi anodines qu'il y paraît. On sait en effet que nombre d'élèves, à l'entrée du secondaire, connaissent encore des difficultés de type dyslexie ou autres⁹, souvent liées à des problèmes d'orientation (gauche-droite). La pratique des « mots croisés » est très intéressante pour

⁹ *Dyslexie, dyscalculie sont très souvent évoquées pour expliquer les retards scolaires. On y pallie rarement, on les constate, quand on les constate... Notre formation initiale fait peu de cas de ces éléments.*

pallier ces lacunes. Nous la proposons régulièrement, elle permet de prendre conscience et de faire prendre conscience de ces difficultés. En conseil de classe aussi, pour le vivre hélas régulièrement, elle permet d'expliquer pourquoi un élève est « bon » en algèbre et « mauvais » en géométrie !

- Après avoir étudié un texte et en préparation à une évaluation, nous revoyons le lexique de l'extrait, qui comprend une trentaine de mots. Plutôt que de relire celui-ci, nous proposons un jeu : retrouver dans une grille de mots croisés remplie cinq mots du lexique, qui peuvent être écrits de gauche à droite ou de droite à gauche, de haut en bas ou l'inverse. Les mots trouvés doivent être transcrits sur une feuille, par ordre alphabétique et avec tout leur développement (TP, Gén...)

1. imperium, ii, n.
2. materia, ae, f.
3. parens, parentis, m /f.
4. pars, partis, f.
5. pauper, pauper, pauper

m	a	t	e	r	i	a	l	f
s	u	y	r	u	m	c	a	n
t	n	s	m	l	p	q	d	h
c	o	n	o	n	e	t	l	d
c	c	e	z	e	r	l	a	r
q	m	r	m	t	i	u	l	q
s	r	a	p	a	u	p	e	r
x	o	p	n	i	m	r	l	s

En pratiquant ainsi, les élèves relisent avec attention l'ensemble des mots du lexique, et inscrivent une partie au moins de ceux-ci dans leur mémoire. Il est bien entendu possible de leur demander de constituer eux-mêmes ce type d'exercice, pour le présenter à leurs condisciples.

Intelligences inter et intra-personnelle

Pour travailler ces formes de perception, il convient d'alterner travaux de groupes et travaux individuels. Voici un exemple parmi d'autres, que nous appelons « le rallye », il peut être pratiqué à n'importe quel niveau.

Nous avons travaillé un texte nouveau en classe, cela signifie que nous avons lu et débroussaillé l'extrait, sans jamais avoir élaboré une traduction. Nous répartissons alors les élèves par groupes de 4 ou 5, en ayant attribué à chacun une phrase qu'il doit traduire et noter sur sa feuille, ainsi que sur une feuille volante (il en faut autant qu'il y a d'élèves dans le groupe). L'élève n°1 inscrit donc sa traduction sur sa feuille et sur la feuille volante n°1, l'élève n°2 fait de même, mais sur la feuille volante n°2 évidemment, et ainsi de suite. Les feuilles volantes circulent alors parmi les élèves, dans l'ordre voulu (1 vers 2, 2 vers 3...). Chaque élève doit donc passer en revue l'ensemble du texte à traduire et doit inscrire une traduction sur chaque feuille volante (qui doit donc en comporter cinq à la fin de l'exercice, car même si l'étudiant estime que la traduction déjà présente est bonne, on peut l'obliger à rédiger une variante). A la fin de ce travail individuel, le groupe peut remettre, après débat, une traduction commune. Le débat est intéressant, car des explications et des justifications sont échangées pour aboutir à un accord sur le texte à remettre.

Il existe beaucoup de variantes possibles, nous en pratiquons certaines, mais d'autres restent sûrement à inventer ou à partager¹⁰.

La version

Comme pour les différents exercices d'apprentissages qui sont évoqués plus haut, aborder un texte avec les élèves doit également se faire en diversifiant les processus. Nous proposons ici quelques pistes d'exploitation à partir d'un extrait du texte présenté dans la première partie de ce dossier (page 41),

La première démarche consiste à tirer un maximum d'informations périphériques au texte lui-même. Le nom de l'auteur donne déjà des pistes, l'œuvre également, comme la structure du texte (ici la forme poétique). Il convient donc de proposer aux élèves un auteur rencontré en classe ; dans le cas contraire, il nous semble important d'équiper le texte d'une biographie, d'expliquer le genre littéraire,...

La deuxième démarche conduit l'élève à faire le relevé des indicateurs textuels qui apportent des informations, c'est-à-dire les éléments de **punctuation forte** d'abord ainsi que les **paragraphes**, ensuite les **conjonctions** (subordination et coordination) ou **mots/liens** ainsi que les formes **relatives** éventuelles. Il est également possible de repérer certaines formes verbales, les **désinences**, qui donnent bon nombre de pistes : sujet à la troisième personne du singulier éventuellement exprimé (et donc au nominatif), voix active,...

¹⁰ A consulter éventuellement sur la gestion des travaux de groupes, le récent ouvrage : Comprendre les apprentissages, Sciences cognitives et éducation, sous la direction de E. GENTAZ et P. DESSUS, Ed. Dunod et notamment C. BUCHS, L. FILISETTI, F. BUTERA et A. QUIAMZADE, Organiser le travail de groupe.

La troisième étape consistera à relever les mots dont la traduction est connue. Cela peut se faire soit mentalement, soit en dressant un tableau.

Ces deux dernières étapes peuvent être inversées, il est même souhaitable qu'elles le soient régulièrement. De cette façon, et pour reprendre la théorie des hémisphères du cerveau, on favorise tantôt l'hémisphère gauche (analytique), tantôt l'hémisphère droit (global).

Pour des élèves de deuxième année, cela peut donner ceci :

Iam	nix	glaciesque	liquescit	
Folium	et	herba	uirescit	
Philomela	iam	cantat	in	alto,
Ardet	amor	cordis	in	antro.

Commentaire [DD: déjà-Adverbe]
Commentaire [DD: t-Conjonction de coordination]
Commentaire [DD: ndicatif-troisième personne singulier]
Commentaire [DD: t-Conjonction de coordination]
Commentaire [DD: erbe-Nominatif ou ablatif singulier]
Commentaire [DD: ndicatif-troisième personne singulier]
Commentaire [DD: déjà-Adverbe]
Commentaire [DD: ndicatif-troisième personne singulier]
Commentaire [DD: ans-Préposition]
Commentaire [DD: aut/profond-Ablatif (in)]
Commentaire [DD: mour-Nominatif]
Commentaire [DD: ans-Préposition]
Commentaire [DD: blatif]

En travaillant de la sorte, non seulement on développe une lecture active (elle peut même être évaluée) mais on rassure également l'élève, qui peut tirer des informations utiles à partir de 13 mots sur 18, soit 72 % des mots du texte.

Les langues anciennes au service de la langue maternelle¹¹

Au départ, une distinction s'avère utile : « les langues anciennes au service du français » n'est pas synonyme de « les langues anciennes au service de la langue maternelle ». Les deux expressions ont chacune leur sens.

La première signifie que les cours de latin et de grec contribuent à une meilleure maîtrise de la langue française, comme telle, et cette affirmation est d'autant plus fondée qu'entre ces trois langues est tissé un réseau de relations multiples, historiques et linguistiques. L'omniprésence du latin et la présence du grec dans la langue française et dans son évolution justifient pleinement, pour les langues anciennes, le statut de « tremplins vers le français ».

La seconde expression a une portée différente : elle postule que les langues anciennes favorisent et facilitent l'apprentissage de la langue maternelle, quelle qu'elle soit. En faisant pratiquer le latin et le grec, on aide l'individu dans son acquisition du langage, tout court. Il a parlé, il parle et il parlera sa langue maternelle sans latin. Mais jusqu'où ira-t-il dans la maîtrise ? Jusqu'à quel point intégrera-t-il les données du système pour accéder à la liberté d'expression personnelle ? C'est là qu'interviennent les langues anciennes, terrain incomparable de défrichage et de déchiffrement linguistique, mais aussi école d'autonomie dans toutes les voies d'accès au monde qui passent par la langue maternelle.

Si les deux affirmations sont vraies – ce que je voudrais tenter de montrer ici – la deuxième mérite une attention particulière, à la fois parce qu'elle a été moins examinée et réfléchie et parce qu'elle décuple la valeur éducative des langues anciennes. Non plus seulement « Faites du latin, parce que le français vient du latin », mais « Traduisez du latin, parce que, ce faisant, vous vous exercez constamment à mieux appréhender le monde qui vous entoure, car la langue maternelle est un moyen essentiel d'y parvenir ».

C'est dire que nous allons parler de la langue même et du contact avec elle, sans évoquer ici d'autres activités ou exercices qui peuvent se révéler formateurs et mobilisateurs, dans ces cours comme dans d'autres, mais ne sont pas liées à la spécificité des cours de langues anciennes. Nous posons la question simple : comment la pratique du latin et du grec prend-elle place et agit-elle dans l'acquisition de la langue maternelle – sachant qu'en l'occurrence le cadre est celui d'un enseignement dispensé en français ?

¹¹ Cet article a été rédigé par François-Xavier Druet

La familiarisation de l'enfant avec sa langue maternelle et l'apport de celle-ci à sa formation, à son évolution, peuvent être envisagés en distinguant trois niveaux :

L'acquisition de données linguistiques factuelles.

L'enfant connaît « quelque chose » de la langue : des sons, des mots, des rapports de mots, des phrases, etc. Tout cela lui est donné d'emblée parce qu'il entend parler et qu'il imite ce qu'il entend. Très vite aussi il est confronté à l'écrit, même s'il ne le maîtrise pas parce qu'il voit ses parents lui lire une histoire, qu'il voit les lettres-objets des enseignes publicitaires dans la rue, ou l'émission *Des chiffres et des lettres*. Dès le début de l'école primaire, il apprend à écrire. Pas question de langues anciennes jusqu'ici. Mais cette connaissance de la langue va se poursuivre à l'infini : s'il s'agit du mot, chacun peut toujours en connaître davantage et les connaître mieux, parce qu'un mot, comme n'importe quel objet, peut être utilitaire sans qu'on s'interroge le moins du monde sur son contenu, sur sa composition, sur son fonctionnement interne. Ceci est vrai aussi d'une construction de phrase : l'imiter et la reproduire ne signifient pas qu'on en maîtrise le fonctionnement au point de pouvoir innover ou créer. Ce qui nous amène assez naturellement au deuxième niveau.

L'acquisition d'une attitude d'approche de la langue.

L'enfant prend conscience que la langue est un objet qui peut être observé, décrit et, en quelque sorte, démonté, comme n'importe quel autre outil ou appareil. Cette prise de conscience est-elle automatique, facile, assurée pour tous ? Ce n'est pas si sûr. En effet, si nous reprenons ici la distinction entre langue de service et langue de culture¹², le risque existe de ne concevoir jamais la langue que comme langue de service : si elle permet de communiquer concrètement, par voie orale ou écrite, que lui demander de plus ? Pourquoi chercher plus loin ? Pourquoi la grammaire, la syntaxe, l'analyse et tout ce qui permet d'approfondir le fonctionnement interne de la langue ? La communication strictement utilitaire n'en demande pas tant. Peut-être certaines pratiques actuelles – sans que ce soit le

¹² Cette distinction est proposée dans un ouvrage récent : Pierre JUDET DE LA COMBE-Heinz WISMANN, *L'avenir des langues. Repenser les humanités*, Paris, Les Éditions du Cerf, 2004. On peut placer dans une catégorie « les langues "de service", langues communes comme l'anglais actuellement, qui ont la visée utilitaire de se faire comprendre et de comprendre pour que la société puisse fonctionner ; elles sont employées à des fins d'orientation immédiate et de négociation » (p. 114). Une autre catégorie est celle « des langues "de culture", qui permettent à la culture présente aussi bien que passée de se dire, de se penser dans toute sa diversité, dans toutes ses ramifications, pas seulement la culture littéraire, mais la totalité des activités collectives qui ont débouché sur la formation des univers qui structurent notre existence : les sciences, le droit, la religion, l'économie, la politique, les médias, etc. » (p. 12).

moins du monde leur intention – induisent-elles que la langue est outil de service plutôt qu'accès à la culture.

- Que l'on songe à la conviction de certains qu'on apprend surtout une langue en l'entendant parler et en l'utilisant soi-même pour communiquer dans les situations de vie concrète. À force d'écouter et de parler, on écoute et on parle de mieux en mieux, on agence les mots, on fait des phrases, on se fait comprendre. Dès lors, faisons écouter et parler encore et toujours et ne perdons pas d'énergie dans la grammaire.
- Que l'on songe aussi à l'immersion, aujourd'hui préconisée parfois dès l'école maternelle. Toute la pédagogie de l'immersion repose sur l'usage des langues et pas du tout sur leur description comme objet d'étude. Bien normalement, d'ailleurs, car c'est le fondement même de la méthode. Mais cette langue-là – ou ces langues-là – reste(nt) bien longtemps au stade utilitaire. Et le risque est que la langue maternelle, dans le vécu de l'enfant, se voie attribuer le même statut : instrument de communication. Point à la ligne.

Or la description de la langue – dit de façon simpliste, la grammaire sous tous ses angles – déjà très nécessaire pour que la langue de service se déploie dans toutes ses possibilités de servante, devient tout à fait indispensable pour que l'on puisse parler de langue de culture. C'est-à-dire de langue qui me permet d'accéder au monde qui m'entoure et d'approfondir la connaissance de tout ce qui le constitue.

Ce deuxième niveau, où la langue devient objet d'étude, ne peut être laissé pour compte. Celui qui n'y accéderait pas se verrait, en quelque sorte, instrumentalisé, stoppé dans son développement personnel vers l'autonomie.

Or, dès le premier instant, face à une phrase latine, l'enfant se trouve en présence d'un phénomène qui lui est extérieur et étranger. Nécessairement il prend les mots pour des objets à examiner, un par un, puis dans leur ensemble. Par ce biais, le passage de l'attitude de l'utilisateur pur et simple à l'attitude de l'observateur qui étudie est opéré et incontournable. Et il va se répéter aussi souvent qu'on traduira. Les langues anciennes sont un tremplin rêvé vers cette attitude de « grammairien en herbe », dont les bénéfices sont très perceptibles par la suite dans l'acquisition d'autres langues.

L'acquisition de compétences polyvalentes (parfois aussi appelées « transversales »).

À travers l'acquisition de la langue maternelle – mais pas exclusivement – et de tout ce que cela implique comme contact avec la vie, avec le monde, l'enfant acquiert un certain nombre de... qualités, de capacités, d'attitudes, de savoir-faire, de savoir-être, de compétences... Les appellations sont diverses pour tenter de désigner ces attitudes attendues d'un individu formé se forment aussi dans la vie quotidienne ; mais, à l'école, c'est autour de la langue maternelle que se réalisent d'abord ces apprentissages. Je n'ose pas dire que « s'organisent » ces apprentissages, parce que, en réalité, ils ne sont pas intégrés de manière systématique dans l'école. Ils se réalisent un peu par la force ces choses, mais pas de la même façon pour tous. Et c'est une source d'inégalités, car le milieu familial de certains élèves leur permet de récupérer l'un ou l'autre déficit dans ces « compétences transversales », alors que d'autres ne peuvent pas compter sur ce soutien de l'entourage.

Aux deux premiers niveaux, l'action des langues anciennes impose son utilité avec une sorte d'évidence. Une objection facile s'entend assez souvent : le progrès dans la connaissance de la langue française et dans l'approche descriptive d'une langue peut se réaliser à l'intérieur même du cours de langue maternelle ; latin et grec ne seraient que luxe superflu. Ce n'est pas exact : l'étrangeté – ou l'altérité – du grec et du latin leur donne une efficacité bien supérieure, qu'il s'agisse d'approcher des mots, des phrases, des structures. La prise de distance est forcée, immédiate, immanquable, alors que la prise de distance par rapport à la langue qu'on pratique spontanément et depuis toujours s'avère beaucoup plus difficile. Peut-être est-elle même impossible pour certains et c'est là que peut intervenir une sorte de vertu thérapeutique du latin, en cas de difficulté en langue maternelle.

Au troisième niveau, les langues anciennes interviennent aussi. Nous ne quittons pas le champ de la langue maternelle. Pourquoi ? Il se fait que ces compétences ne sont pas liées particulièrement à une discipline donnée. On considère qu'elles s'acquièrent progressivement grâce au concours de toutes les disciplines, à travers toute la démarche scolaire depuis son point de départ dans l'enseignement maternel.

Mais, dans le cadre scolaire, aucune discipline ne revendique particulièrement de consacrer son temps à l'apprentissage de ces compétences. De ce fait, la langue maternelle est en première ligne pour endosser cette responsabilité. N'est-elle pas l'instrument premier et fondamental de la formation de tout individu ? Ne cantonnons d'ailleurs ni l'une – la langue maternelle – ni les autres – les compétences dites « transversales » – à l'école : il est bien trop tard pour entamer un travail sur ces fondamentaux lorsque l'enfant entre à l'école. Les premières années, le milieu et la familiarisation qu'il permet ont déjà joué un rôle quasi décisif. Même si les lacunes en la matière ne sont pas strictement irréversibles, nous savons quelle difficulté on rencontre à les pallier.

L'école, primaire puis secondaire, a pris le relais, mais n'a pas toujours pu combler les lacunes de départ, pour les élèves en difficulté, ni peut-être non plus assurer le perfectionnement, pour tous. Alors, si les langues anciennes ont une vertu formatrice que les siècles leur ont reconnue, elle se situe aussi – et peut-être surtout, selon les points de vue – dans les occasions offertes d'exercer de façon particulièrement régulière les compétences en question. Savoir que le mot « perception » est produit par le supin du verbe *percipere* et intègre dès lors la notion de « prendre », c'est connaître mieux le mot « perception ». Mais la rencontre d'une langue ancienne a un impact bien plus large. Cela a toujours été l'intuition des enseignants et des usagers des langues anciennes quand ils considéraient et considéraient qu'une « tête bien faite » doit beaucoup à la pratique du latin et du grec.

Pour le premier degré, le dernier programme en date, n'est pas tout récent : intitulé « Langues anciennes », il remonte déjà à 1995. Il affirmait, dans son introduction : « Les langues anciennes sont un excellent instrument d'acquisition et de développement des compétences transversales qui doivent être privilégiées au premier degré. »

Et le programme énumère une série de compétences transversales – qu'on aurait plutôt tendance à appeler « capacités » depuis la célèbre réforme dite « des compétences – dont voici un aperçu :

- Compétences transversales cognitives :
 - Repérer – Identifier, classer – Induire, déduire
 - Mémoriser
 - Percevoir, comprendre et appliquer des modes opératoires

- Formuler et vérifier des hypothèses
- Comprendre le message
- Traduire le message pour signifier et exprimer sa compréhension
- Compétences transversales méthodologiques :
 - Améliorer la maîtrise de la langue française
 - Utiliser avec pertinence les outils de travail
 - Identifier et utiliser à bon escient le langage spécifique de la discipline
- Compétences transversales relationnelles
 - Faire preuve d'autonomie et développer la confiance en soi
 - Respecter et comprendre la pensée d'autrui
 - Pratiquer l'interaction entre élèves dans la recherche en commun
 - Prendre conscience du contexte culturel où s'exprime un texte.

Chacune de ces rubriques fait l'objet d'une explication illustrée, dans le domaine cognitif en tout cas, par un exemple. Ainsi, « percevoir, comprendre et appliquer des modes opératoires » est commenté comme suit :

Face à un texte latin, l'élève sera amené progressivement à construire et à appliquer un enchaînement d'opérations (qu'on appelle « algorithme ») indispensables à la solution des énigmes latines, ne serait-ce que l'énigme posée par une phrase simple, en première.

Explicite au départ, cet enchaînement d'opérations deviendra peu à peu implicite et quasi naturel.

Ex. : *La marche à suivre dans l'analyse d'une phrase.*

Toutes les justifications qui sont fournies là le sont en fonction du texte, du face-à-face avec le texte, et non en relation avec d'autres activités qui pourraient se passer dans le cours de latin ou de grec. C'est donc bien, si l'on est d'accord avec cette perspective, la rencontre avec le texte et la traduction qui concentrent toutes les attentions et qui est considérée comme le creuset même de la formation à toutes ces compétences.

Il me ferait plaisir de pouvoir le confirmer par un autre biais que le programme de langues anciennes. Or un ouvrage récent, publié sous la direction de Gérard Fourez¹³, propose une méthode pour rendre « enseignables » ces compétences dont aucune discipline ne revendique la propriété exclusive. Voici le début de l'introduction.

« Aie un peu d'esprit critique. » « Respecte les consignes. » « Tu aurais pu consulter un spécialiste. » « Tu dois apprendre à écouter. » « Comment vas-tu faire pour être sûr que tu as bien observé ? » « As-tu vraiment envisagé toutes les possibilités ? » « Et alors ? Que vas-tu faire de cette information ? » Ces propos, nous les avons tous dans l'oreille, pour les avoir entendus prononcer bien des fois, tout au long de notre parcours d'études. Ils nous ont suivis, en quelque sorte, pour certains d'entre eux, depuis l'école maternelle et peut-être jusqu'à l'enseignement supérieur.

Beaucoup d'entre nous se sont spontanément très bien sortis de cette situation et ont réussi à acquérir et à exercer les compétences évoquées là. En famille, dans des

¹³ Marie BAILLEUX, Dominique BERTRAND, Barbara DUFOR, Gérard FOUREZ, Marie-Anne MANIET, Pierre MICHE, Ana ROMÃO, Francis TILMAN et le Centre Interfaces, Des compétences négligées par l'école. Les raconter pour les enseigner, Éditions Chronique Sociale/Couleur livres, Charleroi, 2006, p.5.

activités hors de l'école, nous avons vécu un apprentissage par « familiarisation ». Mais il existe aussi des gens qui apparaissent plus démunis quand il s'agit de faire face à des situations où ces compétences entrent en jeu. Sans doute n'ont-ils pas eu l'occasion d'être familiarisés avec elles. Régulièrement demandées et attendues à l'école, ces compétences ne nous ont pas été enseignées telles quelles, faute d'une modélisation utilisable en classe, et voilà pourquoi nous les avons appelées « compétences négligées ».

Cette recherche – vous l'avez compris – est sans aucun rapport avec les langues anciennes au départ. Ni d'ailleurs à l'arrivée en ce qui la concerne. Elle a répertorié une liste de ces « compétences négligées par l'école » et il m'a paru intéressant d'y jeter un coup d'œil avec, derrière la tête, la question de savoir si les langues anciennes, au premier degré, mais aussi en général, apportaient leur écot à cette éventuelle familiarisation dont parlent les chercheurs.

Allons-y.

- Envisager des possibles ou « en toute occasion voir des opportunités à saisir ».
 - On croirait cet intitulé inventé pour celui qui se trouve en face d'une phrase latine et se demande si *domini* peut être un génitif singulier et *cito* autre chose qu'une forme verbale du verbe *citare*. Il s'agit non seulement d'envisager les possibles, mais d'éliminer le plus rapidement les impossibles. Et c'est bien une activité où chacun progresse au gré de son expérience, en restreignant le champ des possibles sans jamais le figer tout à fait.
 - Où s'entraîner mieux à voir quelles sont les occasions à saisir que face à un texte, qui tend des perches sous forme d'indices linguistiques multiples et précis ? Saisir l'occasion, c'est ne pas manquer la certitude qui m'est donnée par tel ou tel élément du texte. Ne manquer aucune de ces certitudes pour pouvoir donner libre cours à son intuition dans l'espace circonscrit par elles pour rejoindre le sens.
- Recourir à des spécialistes ou comment ne pas rentrer bredouille d'une consultation.
 - Combien de fois en une semaine et en une année un latiniste a-t-il consulté sa grammaire ou son dictionnaire – ou son professeur, ou son voisin – pour chercher le renseignement manquant ? En combien de temps aura-t-il assimilé la procédure propre à faire parler rapidement chaque ouvrage ? Et aura-t-il compris pourquoi il est rentré bredouille de telle ou telle consultation ?
 - Il aura aussi compris l'importance de ne pas consulter le spécialiste sur tout et donc l'importance de sa propre maîtrise. La consultation d'un spécialiste ne prend son sens et son efficacité que dans une certaine autonomie : il faut connaître soi-même un certain nombre de choses pour pouvoir consulter utilement.
- Négocier avec des consignes pour réaliser une tâche.
 - Qui a jamais pu traduire, au moins au départ d'une formation, sans consignes ? Et parfois de nombreuses consignes sont utiles pour arriver à cerner le sens, si l'on n'est pas un champion de l'intuition. Qu'il s'agisse des conseils de méthode donnés pour l'analyse d'une phrase ou l'approche globale d'un texte, qu'il s'agisse du titre choisi pour une version, de son introduction ou des notes en dessous du texte, autant de consignes à intégrer pour que la démarche soit facilitée, voire agréable.

- Y a-t-il meilleur champ qu'une version pour personnaliser les consignes, pour comprendre progressivement quel type d'intelligence on a et quelles sont les attitudes à privilégier en conséquence ?
- S'apprend aussi la distinction entre les consignes à suivre absolument et celles qui peuvent – ou doivent – faire l'objet d'une adaptation personnelle si l'on veut un maximum d'efficacité pour rejoindre un texte dans sa singularité (contexte historique, genre littéraire, habitudes stylistiques de l'auteur, etc.).
- Apprendre à transférer ou à exporter des savoirs dans de nouveaux contextes.
 - C'est non seulement ce qui se passe quand je traduis pour la deuxième fois un mot que j'ai rencontré dans un autre texte, mais je suis appelé à adapter ce savoir au nouveau contexte dans lequel il apparaît.
 - C'est ce que je fais quand je passe d'un extrait de Cicéron à un texte de Tacite : je constate que bien des savoirs restent tout à fait pertinents et indispensables pour que je comprenne le texte, mais que certaines règles ont évolué et doivent être prises *cum grano salis*.
 - Et que dire des passages intéressants qui se créent entre le latin et le grec pour ceux qui pratiquent les deux langues, parce que, sur certains points, le latin a reproduit le grec, tandis que, sur d'autres, il a adopté des solutions originales ?
- Libérer en nous la part de rêves ou éviter de s'enfermer dans des problèmes à résoudre.
 - La bonne traduction est comme la foi : elle ne pend pas au bout d'un raisonnement comme la pomme au bout d'une branche. Le rapport avec le texte n'est pas purement intellectuel ; un lien affectif se crée entre l'auteur et le lecteur. Impossible d'entrer dans la compréhension profonde du texte sans une certaine sympathie, au sens étymologique du terme. L'apprenti traducteur qui s'enferme dans des équations intellectuelles et ne perçoit rien au-delà risque de rester bredouille.
 - En même temps, il constate, quasiment à chaque instant de son opération, que la part de rêve que suscite une traduction, nécessaire pour que le texte prenne toute son ampleur, est canalisée, balisée par un principe de réalité, présent dans chaque indication lexicale, grammaticale, structurelle ou stylistique. C'est l'apprentissage du réalisme créatif.
- Décider d'approfondir ou non une question ou « du bon usage des boîtes noires » (pas celles des avions).

« Dans la vie courante, on est souvent amené à utiliser des objets (ordinateur, voiture...) sans nécessairement savoir comment cela fonctionne. (...) autrement dit, la capacité d'évaluer quand il est utile d'en ouvrir une pour clarifier une question ou quand il est utile de la laisser fermée parce qu'elle n'apportera rien d'intéressant dans le contexte ou le projet qui occupe. »

 - À de nombreux détours du texte, le traducteur est obligé de décider si ce qu'il connaît de la tournure rencontrée est suffisant pour lui permettre de l'appréhender ou s'il faut aller voir plus loin. Un article de dictionnaire, parce que je m'interroge sur la pertinence de tel choix de mot français, est une boîte noire. Une règle de grammaire – avec ses remarques – en est une autre. Faut-il que j'ouvre ou puis-je sans dommage ne pas ouvrir ?
 - Les éléments plus extérieurs au texte, comme la biographie de l'auteur, les conventions du genre littéraire, l'époque, sont d'autres boîtes noires face auxquelles une décision s'impose aussi.

- Communiquer ou ne pas entretenir un dialogue de sourds.
 - Est-il utile de souligner combien il est nécessaire, pour traduire, d'entrer dans le point de vue de l'autre ? Je devrais dire « des autres ». Car il y a l'auteur, bien sûr, avec sa personnalité et sa façon d'écrire personnelle. Je puis mettre en œuvre plusieurs moyens pour chercher à être sûr que je le comprends correctement, par exemple les passages parallèles. Mais il y a aussi le lecteur de ma traduction, à la place de qui je dois essayer de me mettre pour situer comment il va recevoir tel mot ou tel phrase et décider si c'est comme cela qu'il rencontrera la pensée de l'auteur.
 - Le traducteur se situe dans une position où la communication est la plus exigeante. Il est appelé en quelque sorte à disparaître, à devenir transparent pour que la rencontre s'opère entre l'auteur du texte et le lecteur de la traduction. À courte vue, on pourrait croire le traducteur dépersonnalisé, privé de toute chance de créer quoi que ce soit. C'est évidemment faux. Toute sa créativité personnelle se focalise sur une double communication, ou plutôt sur la transformation d'une communication reçue en une communication émise. Entraînement permanent, nuancé et patient à cette compétence quotidienne qui consiste à transmettre le message de quelqu'un à quelqu'un d'autre.

La liste des compétences négligées par l'école ne se clôture pas ici, mais la démonstration me paraît suffisante. Si le succès des langues anciennes dans la formation ne s'est pas démenti au cours des siècles, c'est pour cette raison-là : l'activité principale et quasi constante de ces cours fait appel aux compétences les plus fondamentales et les plus transversales qui soient. Pas du tout des compétences réservées, destinées aux intellectuels, mais des compétences qui ont de multiples occasions de se transférer à l'intérieur du monde scolaire, dans l'apprentissage d'autres disciplines, à commencer par la langue maternelle. Et les occasions ne sont pas plus rares de les utiliser dans bien d'autres circonstances extérieures à l'école, où chacun sera d'autant plus autonome qu'il a acquis ces attitudes de base, dont on pourrait dire, en un autre langage, qu'elles sont un mélange de savoir-faire et de savoir-être.

De la connaissance du français à l'approche méthodique de toute langue, jusqu'à la familiarisation avec des compétences de base requises en beaucoup de circonstances, le parcours est long et riche. Il a emmené l'individu vers une construction de soi et une rencontre du monde plus libres, parce que plus personnelles.