

APPRENDRE A COMPRENDRE
Réflexions pour une pédagogie
nouvelle des langues anciennes*

La pédagogie n'est pas d'abord une science, mais une pratique, dont la validité s'éprouve concrètement dans l'action même d'enseigner, et se mesure aux résultats concrets qu'elle obtient. Cette pratique implique nécessairement des choix méthodologiques, que le pédagogue doit pouvoir justifier. Mais, si fondée et convaincante que puisse paraître une méthode sur le plan théorique, il resterait encore à entendre le point de vue des étudiants utilisateurs, ce qui n'est pas possible ici. Je me bornerai à faire état, au besoin, de quelques réactions. Si je donne ces précisions, c'est pour définir ma situation dans cet exposé, qui me contraint à être partie et juge. Il y a par ailleurs dans la pratique pédagogique une part d'implication personnelle, qui n'est pas seulement d'ordre intellectuel : on voudra bien me tenir quitte si l'on me juge parfois excessivement sévère à l'égard de certaines méthodes de la pédagogie traditionnelle.

On ne peut, me semble-t-il, qu'être frappé du contraste entre les progrès accomplis depuis quelques décennies dans la didactique des langues vivantes et la stagnation pédagogique en langues anciennes, où les tentatives de renouvellement sont restées, surtout en France, le plus souvent marginales. Pourtant la comparaison est navrante entre ce que savent de latin les bons élèves issus du secondaire et le temps passé à l'étudier. La quasi totalité des latinistes, placés devant un texte, même écrit dans une langue simple, manifestent immédiatement leur impuissance : la phrase latine ne livre pas son sens à la lecture. Même aux meilleurs, elle reste, de prime abord, hermétique. Pour venir à bout de ce rébus, il leur faut le secours permanent du dictionnaire, dans lequel ils vérifient jusqu'au sens des mots les plus usuels, tant ils redoutent la chausse-trape à chaque pas, et le temps d'un laborieux décryptage. Il serait irréaliste dans ces conditions de les inviter à lire du latin et saugrenu d'espérer qu'il y trouvent du plaisir.

On ne saurait s'étonner que cet échec ait abouti au développement de toute une mythologie, véhiculée par tous les déçus du latin, amplifiée par la rumeur et les media : puisque tant d'efforts sont si mal récompensés, on peut se demander à quoi bon apprendre une langue hors du commun, sinon pour des raisons extérieures à la matière elle-même et pour tout dire suspectes. Cette singularité du latin n'est pourtant pas soutenable. En réalité, on adresse au latin — qui, en soi, n'est pas un système linguistique plus complexe qu'un autre — des griefs qui seraient mieux adressés aux méthodes employées pour l'enseigner. Ces méthodes, par une singulière déviation particulière aux langues anciennes, admettent qu'on connaît une langue, alors même qu'on ne sait pas la lire.

Il semble pourtant possible de parvenir à cet objectif, à condition qu'on veuille bien abandonner les armes rouillées d'hier, à condition encore qu'on ne s'effraie pas d'une remise en question radicale des fins de l'enseignement du latin et des moyens pour les servir. La pédagogie du latin a beaucoup à gagner

en s'ouvrant aux techniques nouvelles mises au point pour les langues vivantes, non pas pour les transposer servilement, mais pour les adapter à la spécificité d'une langue ancienne. Elle ne peut pas continuer davantage à ignorer superbement les progrès de la linguistique et se priver ainsi du bénéfice qu'apporte une description des faits de langue plus rigoureuse, plus exacte, et donc pédagogiquement plus rentable.

Mon propos n'est pas de rendre compte en détail d'une expérience pédagogique, encore moins de la proposer comme modèle, mais d'exposer les principes méthodologiques qui la soutiennent et la dépassent. La réflexion méthodologique est évidemment étroitement liée à cette expérience ; elle la nourrit autant qu'elle s'en nourrit. Aussi me semble-t-il indispensable, sans tomber dans l'anecdote, de préciser brièvement les conditions de cette expérience. Il s'est agi, au départ, d'organiser un enseignement de latin accéléré pour grands débutants, leur permettant de rejoindre les spécialistes en troisième année. Cet enseignement, fondé sur une pédagogie audio-orale dont j'aurai à définir les principes et les pratiques, eut pour effet de créer une situation paradoxale. Les débutants manifestaient une connaissance pratique de la langue nettement supérieure, au point que les exercices auxquels ils étaient soumis, même en première année, étaient hors de portée des « spécialistes ». Lors d'une réunion de concertation pédagogique à laquelle participaient enseignants et étudiants, on ne vit d'autre solution que de rendre l'enseignement linguistique commun aux deux filières dès la première année, afin de reconstruire la formation des non-débutants sur des bases entièrement nouvelles.

Dans cette entreprise, j'ai été soutenu théoriquement aussi bien qu'encouragé par les expériences tentées souvent avec succès en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis. Je voudrais témoigner ma dette aux pionniers de la « Direct Method » que sont Peckett et Munday⁽¹⁾, et à la très active « Association for the Reform of Latin Teaching ». J'ai trouvé également dans certaines méthodes américaines d'inspiration structuraliste, comme celle de Waldo Sweet⁽²⁾ (*Latin : a Structural Approach*), une confirmation de certaines démarches personnelles. Ces tentatives de renouvellement, malgré tout ce qui les sépare et tout ce qui m'en sépare, ont à mes yeux le mérite commun d'avoir bousculé la tradition analytique, d'en avoir montré clairement les faiblesses, en un mot, d'avoir admis cette évidence que le latin est une langue.

En situant la pédagogie du latin dans la problématique générale de l'apprentissage d'une langue seconde, on crée, en effet, comme j'essaierai de le montrer, les conditions d'une réflexion méthodologique sérieuse capable d'entraîner derrière elle une transformation raisonnée des pratiques didactiques.

I — DES OBJECTIFS AUX MOYENS

Pourquoi apprend-on le latin ? Question inévitable et fondamentale, car elle détermine tous les choix pédagogiques. Qui ne se l'est pas posée devrait se trouver dans l'impossibilité d'enseigner, car on ne peut aller de l'avant qu'en sachant où l'on va, a fortiori quand on prétend y conduire les autres. Il serait, par ailleurs, inconcevable, au niveau supérieur, de proposer à des adultes un enseignement dont les finalités seraient a priori tenues pour évidentes. La démarche pédagogique requiert l'adhésion des utilisateurs aux objectifs qu'elle propose ; sans cette adhésion, on ne peut compter sur la motivation de l'étudiant, dont les pédagogues savent qu'elle est le moteur essentiel de l'effort et des progrès. Une fois les objectifs clairement définis, il importe encore de jalonner le parcours pédagogique de haltes permettant d'évaluer collectivement dans quelle mesure les objectifs définis en commun ont été atteints.

On peut, comme on l'a fait parfois, proposer le latin comme une espèce d'ascèse censée faire acquérir les qualités de rigueur intellectuelle, et soutenir que l'exercice de traduction qui l'accompagne est un détour sans égal pour s'approprier sa langue maternelle. En faisant du latin un prétexte à autre chose, on s'entend dire qu'il y a d'autres voies pour apprendre à raisonner et que le charabia traditionnel de version latine peut difficilement passer pour un moyen d'apprendre le français.

On peut, plus sérieusement, considérer que l'objectif essentiel est de permettre le contact avec toutes les formes de la pensée et de la civilisation antiques. En « frottant sa cervelle » à celle des hommes du passé, on vivrait plus consciemment et plus consciencieusement sa vie d'homme d'aujourd'hui. Cette perspective culturelle et humaniste est évidemment très séduisante pour les étudiants ; mais elle n'implique pas nécessairement la connaissance de la langue. A cette fin, mieux vaut lire des œuvres complètes en traduction que de traduire péniblement quelques fragments disparates.

On peut aussi être compris lorsqu'on prétend légitimement que ce contact avec la pensée antique, pour peu qu'on le veuille authentique et de première main, rend nécessaire la connaissance de la langue. A condition toutefois que l'apprentissage linguistique soit suffisamment rapide pour ne pas perdre de vue son objet, et suffisamment performant pour permettre effectivement ce contact. Le texte littéraire est un trait d'union entre auteur et lecteur ; sa fonction est d'abord de communication : il est fait pour être lu, c'est-à-dire compris à la lecture dans la langue même où il a été écrit. On cherchera sans doute à atteindre cet objectif le plus vite possible, mais il est évident qu'on n'y parviendra qu'après une période de formation linguistique intensive, qui va d'abord accaparer l'essentiel de l'effort. Afin d'éviter l'enfermement dans l'étude linguistique qui occulterait temporairement l'ouverture promise, il est très souhaitable que les étudiants reçoivent parallèlement un enseignement de littérature et de civilisation sur des textes traduits. Il faut toutefois remarquer que l'étude proprement linguistique, dès lors que son efficacité est vérifiée par les utilisateurs, apporte avec elle sa propre motivation : on se prend au jeu quand on a le sentiment de gagner.

En substituant une pédagogie de la compréhension à la pédagogie fondée sur l'analyse-traduction on est conduit à répudier globalement les méthodes traditionnelles.

La méthode analytique ne répond pas à notre objectif : en atomisant systématiquement la phrase en micro-segments, elle est fondamentalement contraire au fonctionnement associatif et synthétique de la pensée. Elle interdit par conséquent la compréhension directe.

La traduction, d'un autre côté, détourne de la langue-cible une part importante de l'effort pour résoudre des problèmes dans la langue d'arrivée : elle ralentit aussi considérablement le processus d'apprentissage. Mais il y a beaucoup plus grave. On me permettra, pour qualifier la traduction, de détourner à mon profit une formule vigoureuse de Sénèque : « ~~quod~~ ^{quod} tantum non prodesset, nocet ». La traduction, comme j'essaierai de le montrer plus loin, conduit à rendre compte du fonctionnement du latin avec l'instrument inadéquat du français : par l'introduction perturbatrice d'un point de vue extérieur au latin, elle pervertit la démarche grammaticale.

Il y a par ailleurs quelque illogisme à proposer cet exercice infiniment périlleux à des élèves mal armés dans la langue de départ et parfois aussi dans la langue d'arrivée. La traduction étant, pour reprendre l'expression d'André Martinet, une « repensée phrastique », elle suppose que le texte ait été d'abord pensé dans la langue de départ. Or il n'en est rien ; et c'est parce que les élèves traduisent, non après avoir compris, mais pour comprendre, que les versions sont si souvent écrites dans une langue acceptant toute les bizarreries. On peut être assuré que l'exercice, si on tient à le maintenir, gagnera en qualité si on l'évacue du processus de formation pour le restaurer au terme d'un apprentissage réussi.

Comprendre une langue se définit communément comme l'aptitude à saisir immédiatement le sens de phrases nouvelles, orales ou écrites. Il va sans dire que, dans le cas du latin, nous sommes conduits à nous intéresser exclusivement à la compréhension de l'écrit. Il n'en reste pas moins que la lecture authentique — c'est-à-dire compréhensive — se distingue d'une opération de décryptage en ce qu'elle exploite exactement la même compétence que la compréhension de l'oral. Comprendre une phrase à la lecture, comme on dit, c'est saisir immédiatement son contenu d'information sans pause réflexive ni

retours en arrière : c'est donc se soumettre à un impératif temporel qui est celui de la parole. Je ne cherche pas ici à établir l'interdépendance des diverses manifestations du savoir-faire linguistique — question fort importante au demeurant⁽³⁾ — mais plutôt à analyser les composantes de cette compétence, afin d'en tirer des conclusions susceptibles de fonder une démarche pédagogique soucieuse d'installer dans une même cohérence ses objectifs et ses moyens.

La compétence qui permet de lire — je dis lire et non égrener des mots — suppose un double équipement.

Elle implique évidemment une bonne connaissance du lexique. L'acquisition progressive d'un bagage minimal de 2000 à 2500 mots me paraît indispensable pour parvenir à la lecture « assistée » de textes littéraires commentés en latin dont je parlerai tout à l'heure. Le vocabulaire, découvert peu à peu en contexte, est réutilisé constamment aussi bien oralement que par écrit : tout mot rencontré est supposé définitivement connu. L'usage du dictionnaire, que les étudiants, à juste titre, s'accordent à considérer comme assujettissant, est naturellement exclu de tous les exercices. L'objectif peut paraître ambitieux, mais la pratique orale, conjuguée aux exercices écrits, permet une mémorisation plus rapide et plus durable.

L'aptitude à comprendre une langue suppose par ailleurs la maîtrise de la combinatoire permettant de percevoir immédiatement une phrase comme un ensemble organisé : elle implique la connaissance de la grammaire. Cette dissociation entre lexique et grammaire contient sans doute une part d'arbitraire : dans le processus naturel d'apprentissage d'une langue maternelle, les deux composantes s'acquièrent simultanément. Du reste, le sens d'un mot n'est pas indépendant de son contexte ni de la combinaison syntaxique dans laquelle il figure : on ne peut donner exactement le même sens à « ridere » dans « ridere alicum » et « ridere alicui ». Cette réserve, qui, je le dis en passant, suffit à condamner la mémorisation de listes de mots hors contexte, ne doit pourtant pas nous empêcher de voir dans la composante associative ou syntaxique un phénomène spécifique et isolable. Toutefois la nature même de cette grammaire exploitée dans la compréhension pose au pédagogue un problème méthodologique particulièrement épineux et, à la limite, insoluble.

En effet, la grammaire qui nous permet en langue 1 de percevoir immédiatement le sens d'une phrase n'a rien de commun avec celle des manuels de grammaire : on peut n'en avoir jamais ouvert aucun et comprendre son voisin et son journal. Quand bien même on serait grammairien de profession, ce n'est pas à cette grammaire-là qu'on fait appel quand on se sert du langage. Y recourir condamnerait au mutisme et au blocage immédiat dans la lecture. Les règles qui permettent à l'auditeur ou au lecteur de structurer immédiatement un énoncé correct et lui interdisent tout autant de structurer un énoncé syntaxiquement aberrant, détecté par cet échec même comme agrammatical, constituent bel et bien une grammaire. Or cette grammaire n'est pas un savoir, mais un réseau d'habitudes acquises de manière inconsciente à la suite d'expériences multiples, progressivement consolidées et intériorisées en système de comportement, selon un processus échappant à l'observation et difficilement analysable.

La tâche du pédagogue, dès lors qu'il veut enseigner la grammaire d'une langue seconde, ressemble étrangement à la quadrature du cercle : il perçoit que la grammaire descriptive des manuels est un discours sur la langue qui ne rend pas compte du langage en action ; il a de bonnes raisons de craindre que la grammaire interne qui fonctionne dans les actes de langage ne soit hors de portée, à moins de reproduire les conditions de l'apprentissage naturel.

Pour sortir de cette aporie, on a parfois été tenté en langue vivante de proposer des voies extrémistes. On a récusé l'enseignement grammatical, en croyant qu'on pouvait calquer l'apprentissage d'une langue 2 sur celui de la langue maternelle et compter exclusivement sur les vertus de l'immersion linguistique et sur les capacités déductives de l'élève. L'assimilation abusive entre langue 1 et langue 2 a conduit la pédagogie des langues vivantes à des échecs : il est en effet hors de question, pour de multiples

raisons, de reproduire dans le cadre artificiel de l'institution scolaire les conditions naturelles d'apprentissage d'une langue première, qui s'acquiert dans un cadre informel et vivant. Certaines méthodes directes, qu'elles soient audio-orales ou audio-visuelles, qui ont voulu reléguer au second plan l'enseignement grammatical formalisé, ont peut-être obtenu des succès spectaculaires dans le stade de « décollage » ; mais, on le sait, ces méthodes s'essoufflent au-delà d'un certain seuil et, même en langue vivante, elles révèlent leur insuffisance, dès lors qu'il s'agit de passer au texte littéraire. Or en latin, la finalité n'est pas d'apprendre à parler sur des sujets de la vie quotidienne, mais bien d'apprendre à lire la langue souvent très élaborée des textes littéraires.

Ces considérations théoriques m'engagent naturellement à proposer une solution médiane. La pédagogie du latin, pour peu qu'elle se veuille réaliste, m'apparaît comme l'art des solutions de compromis.

Je retiens des méthodes directes ce qu'elles ont de plus rentable. Le latin est utilisé le plus souvent possible dans la pratique de la classe. L'utilisation orale du latin répond en effet parfaitement à notre objectif : elle contraint l'étudiant — contrainte acceptée de bonne grâce et toute pédagogie évidemment — à structurer immédiatement, dans le temps de la parole, un discours qu'il ne peut arrêter pour le dissocier ou le disséquer. Cette technique, qui élimine l'analyse comme les interférences avec le français, est conçue comme un entraînement intensif à la reconnaissance immédiate des structures élémentaires dans l'exercice de lecture compréhensive. La résurgence permanente du lexique et des structures syntaxiques, avec une fréquence élevée, entraîne nécessairement une familiarisation avec la langue et une intériorisation de ses mécanismes que ne saurait permettre une démarche analytique. Elle fait acquérir et réactive constamment un véritable savoir-faire dans le minimum de temps. L'utilisation orale du latin comme moyen de communication du maître à l'élève change d'ailleurs radicalement l'attitude de l'étudiant en face d'un texte : elle le désinhibe, lui donne une plus grande confiance en ses aptitudes. Une préhension plus globale du sens lui laisse une plus grande disponibilité d'esprit pour détecter d'éventuelles erreurs d'interprétation.

Dans le droit fil des méthodes directes, la pratique orale, soutenue par une intense formation grammaticale sur laquelle j'aurai à revenir et que je suis contraint de dissocier pour la commodité de l'exposé, trouve son couronnement dans l'exercice de lecture compréhensive pratiqué sur des textes littéraires authentiques dès la deuxième année. Cet exercice, qui cherche à exploiter au maximum les aptitudes de l'étudiant, devient la pièce maîtresse du travail en troisième année pour l'étude de thèmes ou d'auteurs.

Chaque texte est inclus dans un dossier photocopié dans lequel sont éclairés les mots de vocabulaire encore inconnus, en sorte que l'étudiant puisse, après le cours, en faire une relecture personnelle libérée de l'usage du dictionnaire, et consacrer son temps à un travail plus productif. Chaque dossier comprend également des exercices de langue et généralement un commentaire littéraire ou philosophique, rédigé en français, car il est souvent nécessaire de faire appel à des concepts difficilement exprimables en latin. Il s'agit dans tous les cas d'une lecture de découverte. Le texte est situé puis explicité en latin, phrase par phrase, par approches successives, jusqu'à ce qu'il soit parfaitement compris et qu'une nouvelle lecture, globale cette fois, devienne possible. On élimine le français au maximum, mais sans prévention superstitieuse à l'égard de la traduction occasionnelle d'un mot : il est en effet illusoire de penser que le commentaire latin peut supprimer dans tous les cas la traduction mentale d'un mot ou d'un tour particulièrement résistant. Le recours au français reste néanmoins exceptionnel. La vérification de la compréhension est confiée, non pas à la traduction, mais à des exercices plus productifs, variables selon la nature du texte : réponses en latin à des questions posées sur le texte, contraction en latin ou paraphrase d'une partie du texte. Ce dernier exercice, destiné à faire surgir des équivalents lexicaux, à explorer des champs sémantiques et à chercher d'autres structurations syntaxiques, est généralement jugé difficile par les

étudiants : mieux vaut souvent en faire un exercice collectif guidé par le professeur. Les étudiants doivent faire la preuve qu'ils ont compris le fonctionnement syntaxique du texte en produisant un commentaire morpho-syntaxique sur les faits de langue les plus difficiles. Toute explication grammaticale par la traduction est évidemment proscrite. On exige une connaissance précise de la morpho-syntaxe ; on ne refuse pas l'analyse, mais on la situe, non pas avant, mais après la compréhension. Les étudiants signalent qu'un texte appréhendé en latin même se fixe beaucoup plus durablement dans la mémoire qu'un texte recouvert par l'écran de la traduction. Le reprenant après des mois ou même des années, ils constatent que le sens se livre de nouveau à la lecture.

Le bénéfice des pratiques didactiques empruntées aux méthodes directes ne doit pourtant pas faire perdre de vue les insuffisances que j'ai signalées précédemment. Il faut donc les corriger, en procédant au montage progressif et méthodique de la compétence syntaxique, sans laquelle le passage au texte littéraire se révélerait problématique. C'est ici que se retrouve le problème fondamental de la grammaire. Il n'est pas question de revenir au point de départ et d'utiliser la grammaire des manuels. Encore une fois, on a recours à une solution de compromis, c'est-à-dire à une grammaire d'un troisième type, que j'appellerais volontiers « pédagogique », dont la fonction est de réconcilier les règles décrites par les analystes — en essayant parfois de les rendre plus justes ou plus éclairantes — avec les impératifs de fonctionnement de la grammaire interne.

II — LE MONTAGE DE LA COMPÉTENCE SYNTAXIQUE

On imagine peut-être difficilement qu'il puisse y avoir une autre grammaire et une autre manière de l'enseigner que celles qu'on a soi-même connues. Pourtant, les divergences et les contradictions des différentes écoles linguistiques nous invitent à plus de circonspection : il n'y a pas une grammaire absolue, mais des tentatives plus ou moins pertinentes pour décrire les faits de langue. Toute description linguistique implique un certain nombre de postulats quant au fonctionnement du langage. L'apprentissage de la grammaire latine, tel qu'il est proposé dans la plupart des manuels pour commençants, comme dans les grammaires scolaires, repose sur quelques idées a priori, qui me semblent étroitement dépendantes de la technique pédagogique employée, fondée sur l'analyse et sur la traduction.

La tradition analytique soutient qu'une langue se décompose en morphologie et syntaxe. On peut au premier abord s'étonner qu'une grammaire dont la finalité est d'apprendre une langue étrangère se présente exactement comme une grammaire destinée à classer les éléments d'une langue déjà connue. En langue maternelle, l'enfant qui apprend ses tableaux de conjugaison sait déjà s'en servir ; et tel Français cultivé demandera vraisemblablement un temps de réflexion avant de débiter dans l'ordre les formes du conditionnel, à supposer qu'il y parvienne. On sait depuis Saussure⁽⁴⁾ que « *la morphologie n'a pas d'objet réel* », et que la dissociation entre morphologie et syntaxe, fondamentalement contraire au fonctionnement du langage, ne correspond à aucune réalité dans la conscience des utilisateurs. Les formes, isolées de la combinatoire syntaxique, sont des unités linguistiques mortes, pour mieux dire, impensables, au sens propre. Le caractère artificiel, étrange, sinon absurde, de l'apprentissage formel est d'ailleurs perçu par ceux à qui on fait apprendre par cœur des séries de formes, a fortiori avec leur traduction : il faut avouer que le vocatif mensa : ô table, ou le subjonctif imparfait amarem : que j'aimasse, sont des connaissances bien encombrantes. Les tableaux de formes appris par cœur, revus année après année, n'apportent à l'élève qu'un savoir vain, inutilisable, source d'inhibitions et de blocages quand il est dans l'obligation de s'y référer. Comme l'a bien vu Tesnière⁽⁵⁾, c'est cette grammaire statique et taxinomique qui fait du latin une langue morte et incompréhensible à la lecture.

On conclut pratiquement à la nécessité de proscrire absolument tout apprentissage statique des tableaux morphologiques. Une grammaire qu'on veut opérationnelle pour la compréhension doit se garder

de faire manipuler des unités linguistiques inférieures à la phrase. Il va de soi que les formes doivent être précisément connues, mais il importe de ne les appréhender que dans la dynamique significative de la phrase, si on veut en permettre une connaissance active. Si les tableaux de formes peuvent être utiles, c'est dans un second temps, comme instrument de référence permettant de comptabiliser les acquisitions.

Pendant la période de formation linguistique, les étudiants sont mis en présence de phrases latines complètes, d'abord fabriquées, puis puisées dans des textes authentiques. Le corpus est suffisamment vaste pour que les faits de langue soient peu à peu découverts à la suite de réapparitions successives, et aussi pour fournir le bagage lexical nécessaire aux manipulations. Dans ce jeu de construction, les structures sont présentées, reconnues et explicitées une à une : on cherche aussitôt à obtenir leur utilisation active, qui conditionnera leur reconnaissance automatique dans la lecture compréhensive. Pour la présentation des modèles structuraux de la phrase simple, j'ai recours à une figuration de l'ordre structural inspirée de la grammaire dépendancielle de Tesnière, et pour leur exploitation, à la technique de « l'interrogation nucléaire⁽⁶⁾ », dont Tesnière dit, à juste titre, qu'elle est le b,a, ba de la pédagogie des langues, quand on cherche une technique d'analyse dynamique refusant l'étiquetage formel et la dislocation de la phrase.

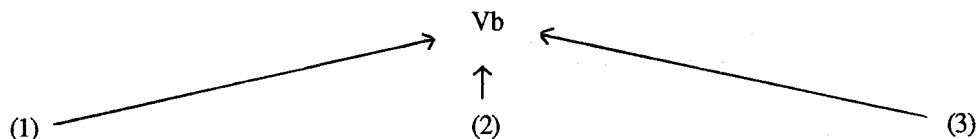
La théorie de la valence verbale, fondée sur la position dominante du verbe, n'est sans doute pas à l'abri de toute critique : on se souvient du débat récent opposant sur ce sujet Heinz Happ à Guy Serbat⁽⁷⁾. Elle a toutefois le mérite de la simplicité et de pouvoir être exploitée avec profit sur le plan pédagogique. Il est évidemment exclu d'assommer les étudiants de théorie linguistique ou de les convertir à une quelconque orthodoxie. La linguistique appliquée étant, selon le mot de J.P. Vinay⁽⁸⁾, « l'art d'accommoder les postulats des linguistes », elle doit se garder de tout fanatisme doctrinal pour viser d'abord à la rentabilité.

Il ne saurait être question de rendre compte ici de toute la panoplie des exercices de montage de la compétence linguistique, appelés communément « exercices structuraux », fondés sur l'expansion, la commutation et surtout la transformation. Ces exercices, bien connus de la pédagogie des langues vivantes, sont extrêmement nombreux et variés : leur pertinence et leur rentabilité est en fait liée à l'ingéniosité du pédagogue. Il me paraît néanmoins nécessaire d'illustrer par quelques exemples choisis à différents moments de la progression, le parti qu'on peut en tirer.

Au tout début, les étudiants découvrent dans leur manuel une série de phrases présentant la structure suivante :

Paulus tibi panem porrexit.

On s'interdit de nommer les cas et d'arrêter l'esprit sur les formes isolées. Par la technique de l'interrogation nucléaire, qui préserve l'unité de la phrase, on fait apparaître la concaténation des éléments de l'énoncé. Après avoir remplacé tout à tour chaque nucleus par un interrogatif, on obtient un modèle de phrase à trois actants :



S. *Quis/Quae res ?*
P. *Qui/Quae res ?*

Quam rem ?
Quas res ?

Cui (rei) ?
Quibus (rebus) ?

Cette constante structurale est alors proposée comme un modèle syntaxique (pattern) susceptible de produire une infinité d'autres énoncés porteurs d'un sens différent. Les étudiants sont invités à les produire, oralement et par écrit, en jouant sur l'axe paradigmatique, c'est-à-dire en puisant dans le lexique disponible.

Pour obtenir une production libre, on passe d'une commutation partielle à une commutation totale, selon le processus suivant, destiné à activer les formes en confondant dans une même saisie, ce qui préserve le caractère opérationnel de l'acquisition formelle, fonctions et signaux morphologiques.

Par exemple, → pour (2)	S. :	<i>Non panem, sed aquam, sed uinum, sed... tibi porrexit Paulus</i>
	→	P. :
		<i>Non panem, sed epistulas, sed libros, sed oua, sed...</i>
pour (3)	S. :	<i>Non tibi, sed mihi, sed patri, sed... panem Paulus porrexit.</i>
	→	P. :
		<i>Non tibi, sed uobis, sed amicis, sed...</i>

L'exploitation active de la structure se poursuit jusqu'à la production libre par des étapes intermédiaires :

Latro tibi ... 2 ... eripuit
Pater ... 3 ... epistulas misit
... 1 ... nobis nihil dixit
Magister nobis libros ... Vb. (Verbe trivalent)

Production libre 1-2-3-Vb / 3-2-Vb-1 / etc...

Le passage de l'ordre structural à l'ordre linéaire fournit l'occasion de susciter chez les débutants une indispensable réflexion sur l'ordre des mots. Une même structure est en effet susceptible de plusieurs réalisations linéaires qui, même dans une langue comme le latin où l'ordre des mots est relativement libre, ne doivent pas être tenues pour équivalentes. Le choix de telle séquence linéaire peut en effet engager l'interprétation sémantique en modifiant l'apport informatif. On oppose ainsi :

Paulus tibi panem porrexit (1)
à *Panem tibi porrexit Paulus (2)*

La topicalisation de l'objet en (2) peut laisser entendre que *Paulus aliquid porrexit* est une information déjà connue de l'interlocuteur et que l'apport informatif nouveau porte sur le contenu d'*aliquid*. Il est important de montrer aux débutants que, par le choix de telle réalisation linéaire, le latin peut privilégier les impératifs de la communication plus économiquement que le français en substituant un ordre marqué à l'ordre neutre.

A un autre niveau de la progression, on recourt essentiellement aux exercices de transformation afin d'obtenir la structuration de phrases complexes, soit :

Quid (=2) Paulus mihi dixit ?
Aliquid = a) *Me attentius audi !*
b) *Omnia mihi prospere cesserunt*

T a → *Paulus mihi dixit ut se attentius audirem*

T b → *Paulus mihi dixit omnia sibi prospere cessisse*

A partir d'une réflexion grammaticale contrastive, c'est-à-dire en prenant en compte l'obstacle du français⁽⁹⁾, on cherche à bâtir systématiquement des exercices structuraux permettant d'aller au devant des difficultés qu'un étudiant, victime des habitudes de sa langue maternelle, ne manquera pas de rencontrer. Le dispositif pédagogique vise ainsi à prévenir l'échec et non à le sanctionner. On veille par conséquent à obtenir, sans recourir à la traduction, une familiarisation intensive avec les structures syntaxiques les plus

dérangeantes, dont on sait qu'elles sont généralement source d'erreurs. On propose par exemple les transformations suivantes, la structure ayant été préalablement expliquée :

Isdem remediis utor ac tu.

T. relative :

→ *Isdem remediis utor quibus tu.*

Omnes de Cicerone audiuius. Nemo unquam illo peritorem dicendi se praebuit.

T. relative :

→ *Omnes de Cicerone audiuius quo nemo unquam peritorem dicendi se praebuit.
Viatores mendicum aspexerunt et, cum opem peteret, ei assem dederunt.*

T. participe avec effacement de l'anaphorique :

→ *Viatores mendicum aspexerunt et opem petenti (ei → Ø) assem dederunt.*

Je ne puis donner que quelques exemples — choisis arbitrairement — de ce type d'exercices. Mais on aura compris que chaque fait de langue reconnu et expliqué donne lieu à de multiples manipulations. Une quinzaine de transformations suffisent généralement pour qu'une structure soit définitivement intégrée, c'est-à-dire réutilisable spontanément. Il est évidemment nécessaire de faire réapparaître de temps à autre des schèmes antérieurement assimilés, afin d'éviter que la mémoire ne soit piégée par des interférences rétroactives qui viendraient perturber les acquisitions anciennes. Ces exercices, qui sont, dans une pédagogie orale, perçus comme un jeu linguistique activant simultanément syntaxe et lexique, seraient démentiels et insurmontables, par le temps qu'ils devraient leur consacrer, pour des étudiants ne disposant pas du vocabulaire. La plupart de ces exercices, fournis avec leur corrigé, sont pratiqués oralement et par groupe hors de la classe : le temps scolaire est consacré en priorité à présenter des faits encore inconnus et surtout à exploiter les connaissances acquises dans des situations nouvelles, c'est-à-dire à lire et à résoudre des problèmes de lecture. On compte sur les acquis de la structuration dirigée pour obtenir une structuration spontanée dans la perception de l'oral et dans la lecture compréhensive.

J'ai évoqué précédemment la nécessité de tenir compte, dans le dispositif pédagogique, de la langue maternelle de l'élève : on ne peut enseigner le latin exactement de la même façon à un francophone et à quelqu'un qui parle une autre langue. Dans cette optique, le thème grammatical, outre qu'il permet le réemploi du lexique, me paraît — et les étudiants le confirment — particulièrement apte à cerner les divergences de fonctionnement entre les deux langues, au même titre que les exercices structuraux. Le thème — oral ou écrit — est abondamment pratiqué : on ne cherche pas évidemment des équivalents micro-structure à micro-structure ; l'exercice est conçu comme une repensée globale, en latin, de la phrase française. Le thème, ainsi pratiqué, ne présente pas les inconvénients de la version : il focalise l'attention sur la langue-cible.

La grammaire « pédagogique », comme on a pu le constater, rejette également, comme deux techniques mortes, la mémorisation de tableaux morphologiques et la mémorisation d'exemples de grammaire fermés sur eux-mêmes. Elle vise à faire intégrer des modèles opérationnels fonctionnant comme modèles de production de phrases et surtout, puisque l'objectif est le texte, comme programmes de reconnaissance automatique des structures dans la lecture compréhensive.

On peut adresser aux grammaires scolaires un autre grief sérieux. Préoccupées de servir l'exercice de traduction sur lequel est fondé depuis des siècles l'enseignement des langues anciennes, et prisonnières de cet exercice, elles sont souvent plus soucieuses de fournir des équivalents sémantiques, qui ressemblent parfois étrangement à des recettes de traduction (par exemple : *quo* + comparatif... *eo* + comparatif = plus... plus) que de rendre compte de façon cohérente du fonctionnement réel de la langue latine.

Le découpage en chapitres traitant, l'un des circonstanciels de cause, l'autre des concessives etc... me semble significatif de leur démarche : elles reconnaissent dans les phrases latines une série de rapports logiques — pertinents au demeurant — dont elles supposent qu'ils préexistent dans la pensée avant même l'expression, et à partir de là elles énumèrent les différents moyens employés par la langue pour les produire. Cette démarche repose sur l'idée a priori qu'à telle relation sémantique, que notre langue reconnaît en l'individualisant par un moyen d'expression particulier, est affectée dans une autre langue une structure ayant pour fonction spécifique de l'exprimer. L'inadéquation de ce parti-pris méthodologique semble perçue implicitement par les auteurs de manuels eux-mêmes : c'est ainsi que Jacques Michel⁽¹⁰⁾, dans sa remarquable *Grammaire de Base du Latin*, reconnaît d'une certaine façon, en abordant le chapitre des concessives, que ce chapitre est sans contenu structural, puisque « l'opposition ne s'exprime pas par des moyens grammaticaux qui lui soient propres ». Les grammaires traditionnelles, parce qu'elles décrivent les faits de langue à partir des effets de sens perçus avec l'instrument accidentel du français, parce qu'elles confondent constamment le plan structural et le plan sémantique, projettent nécessairement sur le latin des découpages qui ne sont pas les siens. On a souvent reproché aux grammaires françaises leur servilité à la description grammaticale du latin ; la critique me semble pouvoir être retournée avec plus de justesse encore.

Les élèves apprennent ainsi dans tel chapitre qu'il existe un *cum* à traduire par *bien que*, dans tel autre chapitre un *cum* à traduire par *puisque*, alors que ce sont là des choix sémantiques qui n'ont de réalité que dans notre propre système. L'interminable découverte de *ut*, qui apparaît presque dans tous les chapitres, est de nature à paniquer les mieux résolus : on apprend à le traduire par *dès que*, *pour que*, *de même que*, *de sorte que*, *que* et parfois *que...ne...pas* (*timeo ut veniat*). On peut se demander légitimement comment les Latins ont jamais pu parler et comprendre une langue où un même signifiant peut avoir pour signifié une chose et son contraire. On se prend à rêver d'une langue imaginaire qui disposerait d'un morphème équivalent de *ut* et pourrait en fournir l'exacte traduction : heureux étudiants pour lesquels *ut* n'aurait qu'un seul sens !

En réalité, le signifié des conjonctions latines n'est réductible à aucune de nos traductions et ne peut être dégagé qu'à l'intérieur du système syntaxique latin. En posant, comme on le fait, une série d'équivalences fallacieuses entre latin et français, on fait éclater le système syntaxique latin ; on occulte son organisation et on s'interdit de le décrire dans sa cohérence. On complique à plaisir la tâche de l'élève et on retarde nécessairement, quand on ne l'interdit pas à tout jamais, le moment où il pourra percevoir un système cohérent derrière cet émiettement lexicalisé ; il n'y parviendra qu'en oubliant les traductions qu'il aura si scrupuleusement apprises.

Il est symptomatique à cet égard que les non-débutants n'aient jamais perçu le moindre rapport entre le fonctionnement de la subordination en latin et le système relatif : quand on leur montre, pour se limiter à quelques exemples, que *eo...quo* entretient avec *id...quod* le même rapport que *multo/quanto* avec *multum/quantum* :

Id gaudeo quod multos habeo amicos

// *Eo magis gaudeo quo plures habeo amicos*

ou encore que *utcumque* et *utut*, *ubicumque* et *ubiubi* répondent à *ut* et à *ubi* comme *quicumque* et *quisquis* à *qui* — ce qui leur permet aussitôt une interprétation correcte — ces évidences ont toujours le caractère d'une révélation. Ce sont pourtant ces rapports-là qui pour les Latins constituaient les associations vivantes de leur système syntaxique, inconsciemment mémorisées et exploitées. On peut d'ailleurs avoir la certitude que ce système n'est pas seulement une réalité « philologique », mais qu'il est, au contraire, demeuré vivant dans la conscience des Latins et productif tout au long de la latinité, puisqu'on voit se créer à des époques différentes des formes comme *quiuiscumque*, *qualitercumque*,

qualiterqualiter, quandiucumque, quammagnuscumque, etc... Il est notoire pourtant qu'on n'a pas tiré de cette constatation les conséquences qui s'imposeraient sur le plan pédagogique : les grammaires, quand elle ne sont pas tout simplement muettes sur ce point, se limitent à y faire référence par allusions, et jamais elles n'en font le fil conducteur d'une démarche explicative.

Une grammaire pédagogique, dans un souci de simplification autant que de vérité, sera conduite à présenter parallèlement des structures dont la tradition scolaire recommande soigneusement la dissociation. Ainsi, on cherchera, en réintégrant *ut* dans le système relatif, à montrer que l'opposition comparatives/consécutives n'implique pas l'existence de deux *ut* de sens différent, mais qu'elle peut s'éclairer d'abord -même si cette approche reste à compléter — si on la met en parallèle avec d'autres tours relatifs :

Ita facio ut dixisti // Petrus is est qui dixit...

Ita facio ut dicas... // Petrus is est qui dicat...

Dans le même ordre d'idées, on n'opposera pas un *quo* « causal » (*eo...quo* : d'autant plus que) à un *quo* final (donné souvent, à tort, comme équivalent de *ut* devant comparatif, alors qu'il fonctionne différemment : on ne saurait avoir **quo ne*), mais on verra dans l'opposition modale le critère distinctif entre les deux structures :

Grammaticae studes quo facilius scripta Latina intellegas (1)

(virtuel)

(Eo) facilius scripta Latina intellegis quo grammaticae diligentius studes (2)

(actuel)

L'absence de *eo* en (2), qui est loin d'être exceptionnelle, perturbe complètement les non-débutants qui ont appris à associer le couple *eo...quo* à une traduction, sans en comprendre le fonctionnement. Ils ont beau savoir que *id...quod* peut se réduire à *quod*, ils n'en sont guère avancés car, n'ayant pas compris le système, ils ne peuvent imaginer une variante, pourtant naturelle et attendue, à l'exemple de grammaire confondu avec sa traduction, qu'ils ont enregistré de manière quasi magique.

Il me paraît contestable, d'un point de vue méthodologique, de faire apparaître *si* au chapitre des concessives (*Ernout et Thomas & 348*) avant d'étudier la structure des conditionnelles (& 370 sqq.). En effet, la confrontation des énoncés suivants :

— *Tibi libenter nubam, si me instantius petas*

— *Nulli nubere mihi certum est, (non ou \emptyset) si Iupiter ipse me petat*

ne fait pas conclure à l'existence d'un *si* concessif, mais permet simplement de remarquer qu'il peut y avoir dans certains contextes une compatibilité entre une structure hypothétique et un effet de sens concessif, résultat du caractère paradoxal de l'apodose.

Pratiquement, plutôt que de rendre compte à plusieurs reprises d'une même structure en la faisant réapparaître dans différents chapitres en fonction des effets de sens qu'elle peut produire, ce qui conduit inévitablement à masquer son unité, on inversera la démarche en faisant de *quod, cum, quam* (associé à *tam, quamquam, quamvis* etc...), *ut*, etc... des têtes de chapitre. On montrera, par exemple, au chapitre *ne* + subjonctif qu'on a affaire à une structure unique, quels que soient les moyens de la faire passer en français, en associant dans une même explication les énoncés suivants :

- *Cauendum ne sermonem Latinum peruersis rationibus tradamus*
- *Ianuam claudo, ne quis intret*
- *Hic tibi manere licet, ne loquaris* (Volitive négative à effet de sens conditionnel).

Par ailleurs — et toujours parce qu'elles ne parviennent pas à évacuer les problèmes de traduction — les grammaires scolaires donnent à certains moments l'impression de refuser le latin tel qu'il est. Pour « expliquer » certaines tournures effectivement étranges pour un francophone, elles conseillent — ce qui ressemble fort à une attitude de rejet — de les exorciser en les ramenant de force à la norme du français ou encore à un autre tour latin plus proche de notre système et jugé par là moins monstrueux.

C'est ainsi que, pour faire admettre l'adjectif verbal épithète, pour lequel notre langue ne fournit aucun équivalent, on recommande de lui substituer une séquence (préposition + gérondif + objet), ce qui contraint l'élève à passer par le détour d'un faux latin francisé pour accéder au vrai. C'est ainsi qu'on maintient des notions contestables comme celle du relatif de liaison, considéré comme « faux » relatif, alors qu'on connaît le caractère arbitraire du découpage en phrases ; ou encore qu'on parle du « déplacement » de l'antécédent dans la relative pour faire accepter les relatives antéposées, alors que dans la conscience de celui qui parle ou qui écrit sa langue tout est évidemment à sa place. Dans une langue où le couple *is...qui* peut aussi naturellement se présenter dans l'ordre *qui...is*, la notion même d'antécédent n'a pas de réalité. En supposant que les structures réputées difficiles pour un lecteur français ne peuvent être comprises qu'à condition de les dénaturer, on s'expose à ne pas fournir d'explication, et on s'engage en outre dans des voies incompatibles avec la compréhension directe. Il y a, me semble-t-il, beaucoup à gagner à tenter une explication qui élimine totalement les interférences avec le français.

Pour étudier le fonctionnement du relatif latin — sa place et quelques-unes de ses propriétés — il me semble profitable de présenter la transformation relative comme la résultante de deux phrases simples possédant en commun un nom (ou équivalent) ayant un même référent. On cherche à fournir un modèle opérationnel (permettant d'admettre comme également naturelles les relatives antéposées et postposées) dont on sollicitera l'exploitation sur un grand nombre de phrases nouvelles. On pose ainsi les transformations suivantes avec introduction du relatif simple, qu'on appliquera par la suite aux relatifs marqués (*qualis, quantus, etc...*, relatifs indéterminés).

- 1) *Libros mihi commodasti* 2) *Iis libris maxime delectatus*

T par introduction de *QV*. (adjectif relatif) :

→ *Quos libros mihi commodasti, iis libris maxime delectatus sum*

ou

→ *Iis libris maxime delectatus sum, quos libros mihi commodasti*

T par effacement « économique » du nom redondant placé en deuxième position :

→ *Quos libros mihi commodasti, iis (libris → ∅) maxime delectatus sum*

ou

→ *Iis libris maxime delectatus sum, quos (libros → ∅). mihi commodasti*

On notera, même si cela heurte nos habitudes, que d'un point de vue logique l'antéposition d'une relative déterminative ne saurait être considérée comme étrange, puisque la présence d'un indicateur de détermination (*iis*) présuppose logiquement cette détermination dans l'esprit de celui qui parle. Ce modèle permet, par ailleurs, de constater que le pronom relatif est le substitut d'un nom et qu'en latin il en possède la plupart des propriétés : il peut notamment admettre sous sa dépendance les expansions du nom que sont l'adjectif (ou le participe) et le complément du nom. On parvient ainsi à faire admettre comme naturelles des structures dont l'étrangeté déconcerte le lecteur français et défie toute traduction littérale.

Par exemple :

QV + adjectif :

In animo meo nemo illi succedet quem amicissimum amisi

QV + participe :

Fratris misereor cui uxorem amissam lugenti uita ipsa taedio est

QV + nom :

Quidam eo(dem) taedio otii afficiuntur quo laboris plerique homines

Vadit in eundem carcerem...Socrates eodem scelere iudicium quo tyrannorum Theramenes (Cic., Tusc., I, 97).

On pourrait illustrer plus abondamment le bénéfice d'une démarche grammaticale cherchant à cerner les faits à l'intérieur même du système latin : à cette fin, il conviendrait de s'attaquer en tout premier lieu aux structures reléguées au rang des particularités ou des idiomatismes dont les grammaires se contentent généralement de donner la traduction et qui, incomprises, restent pour l'élève un éternel obstacle (...*ior quam ut... ior quam qui*, par exemple). On peut être assuré que toute tentative réellement explicative, accompagnée d'exercices pratiques appropriés, aura des incidences très favorables sur la mémorisation et l'intégration d'une structure même difficile. Il y a, comme le dit justement Christian Touratier⁽¹¹⁾, « beaucoup d'idées fausses dont il faut débarrasser les grammaires latines, pour qu'elles soient plus proches de la vérité et pour qu'elles donnent une image plus juste du fonctionnement réel de la langue latine ». On aura pu constater que je faisais miennes également ses conclusions pédagogiques, en cherchant par une description linguistique plus éclairante le moyen de rendre l'enseignement de la langue latine « plus efficace et plus rapide, ce qui est très important à une époque où l'on dispose de moins en moins de temps pour enseigner une langue morte comme le latin ».

On s'étonnera peut-être qu'en présentant une méthode qui se définit comme audio-orale j'aie fait la part si belle aux considérations théoriques et aux problèmes de formation grammaticale.

Il m'aurait semblé vain d'exposer des pratiques didactiques dissociées d'une réflexion fondamentale : toute technique pédagogique n'est véritablement rentable qu'à la condition d'être intégrée à un dispositif pédagogique d'ensemble, dont tous les éléments sont concertés et concourent à un même objectif. C'est précisément pour cette raison que j'ai jugé inutile de parler du laboratoire de langue, qui passe souvent aux yeux des observateurs extérieurs comme l'aspect le plus novateur de mon entreprise pédagogique. Il ne s'agit, en réalité, que d'un élément secondaire, même accessoire, dont je reconnais tout à la fois l'efficacité et les limites. Plaqué artificiellement sur une conception traditionnelle de l'enseignement du latin, le laboratoire n'est plus qu'un gadget tout juste bon à libérer l'enseignant d'une langue ancienne de son complexe d'archaïsme méthodologique.

La pratique orale, dans l'optique qui est la mienne, n'a évidemment rien à voir avec un engagement idéologique pour le latin vivant. L'oral est l'instrument privilégié — retenu pour sa rentabilité comme pour son agrément — d'une stratégie pédagogique qui tient pour essentiel l'opérateur tout autant que l'explicite. Il serait illusoire de penser qu'il suffit de parler latin pour donner aux étudiants l'accès aux textes ; mais d'un autre côté, toute description linguistique, si exacte soit-elle, ne serait toujours qu'un « discours sur la langue », si elle n'était exploitée par une pratique permettant au savoir de devenir savoir-faire. Ce n'est, me semble-t-il, qu'en conjuguant étroitement ces deux approches, guidées par une réflexion méthodologique globale, qu'on peut espérer apprendre à comprendre.

NOTES

(1) C.W.E. Peckett et A.R. Munday, *Principia et Pseudolus noster (A Beginner's Latin Course*, ed. Wilding and son, Shrewsbury 1949-1950). Les manuels de Peckett et Munday ont été adaptés aux techniques audio-visuelles par Gerald Erickson, *The Multi-sensory Approach to Latin Teaching* (University of Minnesota, Minneapolis).

(2) Waldo Sweet, Ruth Swan Craig and Gerda M. Seligson, *Latin : a structural Approach*, Ann Arbor, The University of Michigan Press 1957, 1966.

W. Sweet est également l'auteur d'une méthode dont le caractère essentiel est de conjuguer, dans une abondance de moyens pédagogiques qui vont de la bande magnétique au film animé, une approche grammaticale nouvelle et une pédagogie active où l'oral joue le rôle essentiel (*Artes Latinae Program*, Encyclopaedia Britannica Educational Corporation, Chicago, Illinois).

(3) Cf. F.J. Mc Guigan, *Subvocal Speech during Silent Reading* (U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1968) ; et encore du même auteur *Covert Oral Behavior during Silent Reading, Final Report* (Hollins College, Va. 1969).

(4) F. de Saussure, *Cours de Linguistique Générale*, Paris, Bibliothèque scientifique Payot, 1964, p. 186.

(5) L. Tesnière, *Eléments de Syntaxe Structurale*, Paris, Klincksieck, 1959, chap. 26, p. 51.

(6) L. Tesnière, op. cit., chap. 79 et 80.

(7) Heinz Happ, *Syntaxe Latine et Théorie de la Valence : Essai d'Adaptation au Latin des Théories de Lucien Tesnière* in *Langages*, n° 50, juin 1978, Didier-Larousse. Guy Serbat, *Sur l'Application du Modèle Valenciel à la Syntaxe Latine* (R.E.L. 1978).

(8) J.P. Vinay, *Enseignement d'une Langue Seconde*, in *Le langage*, Encyclopédie de la Pléiade, NRF, p. 698.

(9) La connaissance du français n'est pas à tous égards un obstacle. L'apprentissage d'une langue seconde tire parti de transferts positifs, qui peuvent d'ailleurs rester implicites, car ils correspondent à la tendance naturelle de l'élève ; sur le plan pédagogique, il importe de détecter non les convergences, mais les divergences, afin de mettre en garde contre les transferts négatifs.

(10) Jacques Michel, *Grammaire de Base du Latin*, de Sikkel, Anvers, Klincksieck Paris, 1967, p. 294. Cf. encore sur ce point Ernout et Thomas, *Syntaxe Latine*, § 340.

(11) C. Touratier, *Linguistique et Latin*, in *Langages*, n° 50, juin 1978.