

## **Compte - rendu de la communication effectuée lors des journées de réflexion sur les langues anciennes, tenues les 17 et 18 février 2017 à la Sorbonne, et intitulées « Langues anciennes : à quoi et comment formons-nous nos élèves ? »**

Bien avant que l'option latin ne devienne un enseignement de Langue et Culture de l'Antiquité (LCA), les enseignants de lettres classiques ont senti la nécessité de révolutionner l'enseignement de leur discipline, sans savoir dans quelles directions cela pouvait les mener. C'est à coups d'expériences et d'expérimentations dans tous les domaines, de l'histoire ancienne à l'archéologie, de la transdisciplinarité au travail de projet, qu'ils ont acquis la certitude qu'il y avait un potentiel inexploité et sous-estimé dans leur enseignement, injustement taxé d'élitiste et de poussiéreux. Les parents d'élèves s'en font souvent une idée fautive, qui n'est plus en adéquation avec la réalité pédagogique du terrain. Ainsi, quand il s'agit de les convaincre du bien-fondé de leur révolution didactique, les enseignants se trouvent parfois face à un mur.

Cependant, il existe plusieurs façons de faire connaître les avancées de pointe dont sont l'objet les langues anciennes, et l'une d'elles est de montrer par a plus b que l'enseignement de la civilisation, de la langue, de la pensée latine n'a rien de commun avec les idées qu'on pouvait s'en faire il y a encore quinze ou vingt ans. Il faut pourtant se poser plusieurs questions avant de commencer cette démonstration.

### **Qui sont les élèves que nous devons convaincre ?**

Ils viennent d'horizons différents, tant socialement que scolairement, c'est à dire que le profil socio-professionnel de leurs parents, et donc leur capital culturel, diffère énormément l'un de l'autre, ce qui contredit l'idée que seuls profiteraient des LCA les enfants de CSP+. Mais quelle que soit leur origine sociale, ils ont cela en commun qu'ils ont de plus en plus de difficulté à se concentrer. En effet, les images qui les entourent, véhiculées par les écrans qui se multiplient<sup>1</sup>, les baignent dans un environnement qui détruit leur système mémoriel et attentionnel : ils sont de moins en moins capables de trouver un intérêt intrinsèque dans la tâche qu'on leur propose, quel que soit celui qui la propose – parents, institutions, école. Ils ont donc besoin que l'intérêt soit créé de l'extérieur, par celui qui justement propose et décide de la tâche à accomplir<sup>2</sup>. Voilà le défi que nous devons relever : créer une pédagogie qui propose un intérêt extrinsèque capable de faire naître, pour la suite de leur vie, la curiosité et l'intérêt pour les choses extérieures, indépendamment de leur nature. C'est un défi de taille.

---

1 Selon l'étude INCA 3, 71 % des 15-17 ans passant plus de trois heures par jour devant un écran. ANSES, 2017, *Étude Individuelle Nationale des Consommations Alimentaires (INCA 3)*, Maisons-Alfort ; ANSES. p. 417.

2 M. DESMURGET, 2013, *TV lobotomie*, Paris, J'ai lu, pp. 221 – 183, et *passim*. Les notes bibliographiques sont très riches, et renforcent fortement la valeur scientifique des observations.

Par ailleurs, selon le capital culturel transmis par leur famille et construit par leur expérience de la vie, les élèves auxquels nous enseignons ont des connaissances très disparates. Ce constat est aggravé par le fait qu'ils viennent, quand ils arrivent au lycée, de collèges de bassin qui ne transmettent ni les mêmes méthodes ni les mêmes contenus. C'est encore plus le cas quand il s'agit d'une option dont le contrôle institutionnel est très irrégulier.

Or, il est nécessaire de les mener au bac, au moins pour l'enseignant de LCA en lycée, avec un bagage suffisant en vocabulaire, grammaire, histoire et méthode de traduction pour qu'ils envisagent sereinement l'épreuve et que peut-être certains d'entre eux se projettent dans une carrière universitaire reposant sur l'étude des langues anciennes.

### **Quelles sont les conséquences pour notre enseignement ?**

Étant donné l'extrême diversité de nos élèves et leur difficulté à s'enthousiasmer voire à mémoriser, il est nécessaire de simplifier la grammaire, l'acquisition du vocabulaire et la technique de traduction, afin qu'ils y trouvent du sens, car souvent c'est cela qui fait défaut aux élèves. Faute de pouvoir trouver un sens à la tâche qui leur incombe, ils sont incapables de trouver les ressources intellectuelles nécessaires à la mémorisation de ces informations, qui disparaissent sans laisser de trace. Les Instructions officielles recommandent pour la mémorisation du vocabulaire de travailler sur les familles de mots, la décomposition, et la simple mémorisation. C'est essentiel, mais insuffisant, de même que travailler sur l'analyse logique de la phrase pour obtenir une traduction est insuffisant, car insuffisamment porteur de sens pour des générations de plus en plus coupées de leurs origines et de leur histoire, mais de plus en plus critiques face au contenu des messages qu'on leur propose.

Il faut donc trouver un moyen de faire renaître le sens des exercices, notamment de la traduction (donc de la grammaire), et leur fournir une méthode qui favorise leur autonomie devant le texte latin, c'est à dire aussi devant n'importe quelle langue romane issue du latin. La liaison entre le latin et le français ne peut faire abstraction des liens que les langues latines entretiennent les unes avec les autres. Faire des élèves des traducteurs autonomes du latin équivaut à cultiver le terreau des langues étrangères. En d'autres termes, il faut simplifier la grammaire pour l'orienter spécifiquement dans deux directions : la traduction du latin et l'apprentissage des langues vivantes.

## **ORIENTER LA GRAMMAIRE VERS LA TRADUCTION.**

### **Une grammaire dans quel sens ?**

En tant que spécialistes, les enseignants de lettres classiques ont appris leur grammaire dans des ouvrages précis et exhaustifs, mais surtout nés du projet de construire des compétences bijectives : traduire aussi bien du latin au français et du français au latin. Ce n'est pas anecdotique : cette double compétence fonde la nature des professeurs de LCA.

Ce sont des spécialistes.

Mais que demande-t-on aux élèves de collège et de lycée ? De traduire du latin au français, rien de plus. Pourtant, les appendices grammaticaux dans les manuels scolaires continuent à présenter la morphologie du latin dans l'optique d'une utilisation dans les deux sens de traduction. Si l'on voit un peu plus loin, que demande-t-on à un enseignant certifié de lettres classiques au concours ? Une version. Pas de thème. À l'agrégation interne ? Version, sans thème. Il n'y a que l'agrégation externe, un concours destiné à former des spécialistes voués à l'enseignement universitaire, qui exige une compétence de même nature en version et en thème. Où est la logique dans tout cela ?

Il semble plus naturel d'enseigner une grammaire prévue pour donner à comprendre la langue dans un seul sens : du latin au français. Et pour cela, quoi de plus naturel que de la simplifier, donc de la débarrasser des considérations uniquement utiles au traducteur de thème ? Cela est possible si l'on fonde l'approche grammaticale de la langue sur la simplicité de ses explications, la régularité des formes, leur rationalité et leur fréquence.

Bien évidemment, cela nécessite de laisser de côté, au moins pour un temps, une partie du génie de la langue latine, notamment ses exceptions, peut-être une partie de sa terminologie, mais n'est-ce pas déjà le cas quand on voit l'étendue de l'appareil de notes que comportent presque tous les textes qui se trouvent dans les manuels ? Ne serait-ce pas plus productif de choisir des textes plus simples, sans pièges ni structures pénalisantes pour la compréhension, mais des textes aux structures les plus régulières possibles, au moins dans un premier temps, de façon à créer une habitude, donc une proximité avec le latin, quitte à continuer à annoter les passages les plus ardues ? Après tout, commence-t-on à apprendre l'anglais en étudiant Shakespeare ? Pourquoi commencer à apprendre le latin en étudiant Cicéron ou Lucain ?

### **L'apport du FLE.**

Il s'agit donc de changer le paradigme qui permet d'appréhender la grammaire latine dans une perspective d'efficacité linguistique. C'est ce qu'ont fait par exemple les grammaires de Français Langue Étrangère (FLE) en proposant d'abandonner les structures de classification traditionnelles des verbes en trois groupes, selon leurs infinitifs. En effet, cette classification s'avérait intéressante pour les locuteurs natifs, qui avaient intériorisé les caractéristiques de leur propre langue et pouvaient en comprendre les composantes sans effort, mais elle n'était pas opérative pour les allophones, qui ne pouvaient faire reposer leur compréhension sur leur pratique. C'est pourquoi D. Andry et M.-L. Chalaron, dans leur ouvrage *la grammaire des premiers temps*<sup>3</sup>, proposèrent de refonder la classification des verbes dans une approche communicationnelle et orale. Elles aboutirent donc à classer les verbes en trois groupes, selon le degré de variabilité des bases, hors marques suffixales de

---

3 D. ANDRY et M.-L. CHALARON, 1999, *La grammaire des premiers temps*, Grenoble, PUG.

conjugaison. Ceci équivalait donc à trouver non la différence, mais le point commun entre les verbes, à chercher la fréquence, la régularité et la systématisation.

Verbes à 1 base	Verbes à 2 bases		Verbes à 3 bases	Verbes irréguliers
	Type 1	Type 2		
1 je	1 je	1 je	1 je	aller
2 tu	2 tu	2 tu	2 tu	
3 il/elle	3 il/elle	3 il/elle	3 il/elle	
4 nous	6 ils/elles	4 nous	4 nous	être
5 vous	4 nous	5 vous	5 vous	
6 ils/elles	5 vous	6 ils/elles	6 ils/elles	faire

À l'exception des verbes irréguliers, tous les verbes français possèdent la même forme orale au singulier (personnes 1, 2, 3).

Pronoms sujets	Base(s)				Suffixes X Tps Pers
	1 courir	2 (type 1) voir	2 (type 2) finir	3 boire	
ʒə	kuR	vwa	fini	bwa	Ø Ø Ø
ty	kuR	vwa	fini	bwa	Ø Ø Ø
il, el, ð	kuR	vwa	fini	bwa	Ø Ø Ø
nu(z)	kuR	vwaj	finis	byv	Ø Ø ð
vu(z)	kuR	vwaj	finis	byv	Ø Ø e
il(z), el(z)	kuR	vwa	finis	bwav	Ø Ø Ø

(1) Le pronom sujet indique le genre et le nombre. (2) X = suffixe supplémentaire. En général, il s'agit de -R [Ø] (présent et imparfait de l'indicatif) ou +R [R] (futur simple, conditionnel présent). (3) Tps = suffixe de temps. (4) Pers = suffixe de personne qui ne varie jamais, il est discontinu. (5) Ø = suffixe zéro.

Il est possible d'extrapoler cette méthode à la grammaire latine, non dans une perspective communicationnelle ou orale, que la nature même du latin en tant que langue morte décourage, mais dans une perspective de fréquence et de régularité.

## **Programmer la grammaire.**

C'est une évidence de le dire, il faut programmer la grammaire, mais le tout est de savoir comment le faire, dans quelle optique et dans quelles conditions. Dans la plupart des méthodes, c'est à dire dans celles où les enseignants actuels ont appris le latin, et qu'ils utilisent encore pour restituer leurs connaissances, l'apprentissage commence en ce qui concerne le verbe, par les temps de l'indicatif, et en premier lieu le présent, puis par une approche verticale des noms, par déclinaison, ce qui convient à un élève docile au sens étymologique, mais moins à un élève plus rebelle à la mémorisation contrainte.

Or, si l'on considère le grand ensemble des textes latins, l'immense majorité est non seulement narrative, mais aussi écrite au passé : ce sont des textes historiques (Cornélius Nepos, Tite Live, Tacite), anecdotiques (Aulu Gelle, Cicéron), etc. Donc, pour être immédiatement efficace et en mesure de traduire un texte, il convient qu'un élève connaisse en priorité les temps du passé, au nombre de trois : parfait, imparfait, plus que parfait, sous peine de passer beaucoup de temps à emmagasiner des connaissances difficiles à appliquer, avant de voir le moment de les utiliser.

Il est donc possible de programmer, notamment au lycée, les apprentissages clefs sur trois ans, en se concentrant, dans le cadre de cet article, sur le noyau verbal.

### **En seconde :**

Troisième personne du singulier et du pluriel, active et passive.

Temps du passé : parfait, imparfait, plus que parfait.

Infinitifs présents actifs et passifs, infinitif passé.

Participes présents et passés.

Types de textes abordés : historiques, anecdotiques, c'est à dire en cohérence avec les Instructions officielles actuelles.

### **En première :**

Première et deuxième personne du singulier et du pluriel, active et passive.

Temps de la situation d'énonciation : présent et futur.

Types de textes abordés : poétiques (lyriques), théâtraux, rhétoriques.

### **En terminale :**

Les nuances des subjonctifs non contraints.

Types de textes : tous.

Ainsi, en terminale, les élèves auront vu l'essentiel de la grammaire utile, et les éléments qu'ils auront le plus pratiqués seront les éléments les plus fréquents dans les textes, car il faut revenir sur cette évidence : la connaissance d'une langue se construit de manière fréquentielle et pour ainsi dire statistique<sup>4</sup>.

### **Cibler le noyau verbal.**

Dans le cadre de cet exposé, nous avons choisi de nous concentrer sur le noyau verbal, d'une part parce que le temps ne nous permet pas même de le traiter à fond, d'autre part car le procès est essentiel à la compréhension d'une phrase et à sa structure. En latin, il est constitué le plus fréquemment de trois formes : conjuguées, infinitives et participiales. Ce sont donc les formes à voir en priorité, dans cet ordre. Dans l'idéal, il faudrait en programmer l'étude en début de seconde, de façon à s'assurer que tous les élèves maîtrisent les mêmes données, et à les mettre au travail le plus vite possible. En les envisageant sous deux angles conjoints, cet objectif est atteint en très peu de temps. Premier angle : en donner une morphologie la plus simple possible, le minimum nécessaire à la traduction du latin au français. Deuxième angle : en donner les traductions possibles dans l'ordre de leur fréquence dans les textes. Ainsi, en s'inspirant là encore des méthodes de FLE, il est possible de donner du sens aux élèves dans l'apprentissage austère de la grammaire, et de souligner la cohérence et la rationalité des formes qu'ils sont amenés à étudier.

### **Quelques exemples de cours de grammaire.**

#### 1 les formes conjuguées.

- *Les mots qui se finissent en t, nt, tur, ntur sont des verbes*
- *Les verbes qui se finissent en sit / vit sont des parfaits (c'est à dire du passé simple).*
- *Les verbes qui se finissent par bat sont des imparfaits.*

#### 2 le participe passé.

- *Les mots qui se terminent en tus, ta, tum, sus, sa, sum sont des participes passés.*

*Ils se traduisent dans l'ordre par :*

un participe passé français

« après que », « après avoir fait »

« parce que »

---

4 S. DEHAENE, 2014 – 2015, *Fondements cognitifs des apprentissages scolaires*, Collège de France.

## Application du cours de grammaire aux langues vivantes : le cas du participe passé.

Cet exemple de grammaire se prête à un aparté utile. En effet, l'objectif de l'apprentissage de la grammaire latine n'est pas seulement de permettre aux élèves d'accéder au sens d'un texte latin par le biais, entre autres, de la traduction, mais aussi de les éclairer sur les parallèles possibles entre le latin et les langues vivantes, selon trois axes majeurs : un axe diachronique concernant les langues romanes, un axe diachronique concernant les langues germaniques, un axe synchronique concernant les langues régionales. Ces axes ne sont pas limitatifs.

Schématisés, ces axes donnent ceci :

Axe 1

latin > italien ou roumain > espagnol et portugais > français.

Axe 2

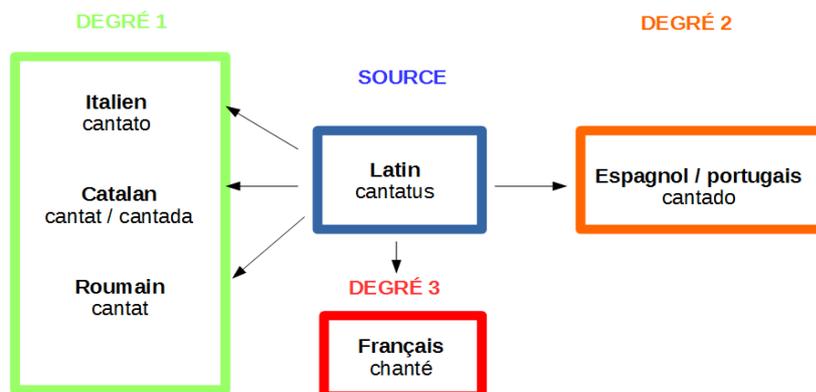
allemand > anglais.

Axe 3

langues régionales, par exemple breton, occitan...

Le premier axe permet de faire comprendre à un élève l'évolution majeure de la langue latine, de son vocabulaire et de sa grammaire, de façon à lui permettre de transférer ses compétences, ici en morphologie verbale, de façon bijective du latin aux langues romanes et des langues romanes au latin. Avec un peu de réflexion, d'encouragement et d'entraînement, il est donc capable d'extrapoler les règles de transformation d'une langue à l'autre, et de corriger ses hypothèses, seul ou en groupe, afin de les rendre opérationnelles.

Si l'on détaille l'axe 1, on se rend compte que le participe passé du fréquentatif *canto*, *cantatus*, est transférable aux langues romanes de façon très simple selon trois degrés d'« usure ». Avec comme préalable l'apprentissage de rudiments de phonétique historique (affaiblissement et amuïssements des consonnes intervocaliques, ici le *t*), il est capable d'abord de reconnaître, de classer puis de produire les participes selon le modèle suivant.



**Degré 1** : conservation de la dentale *t* + fermeture du *U* en *O* ou chute de la terminaison.

**Degré 2** : affaiblissement intervocalique du *t* en *d* + fermeture du *U* final en *O*.

**Degré 3** : amuïssement intervocalique du *d* + chute de la terminaison + changement de timbre du *a* accentué.

À terme, les élèves sont capables, dans un texte de n'importe laquelle de ces langues, de retrouver et de traduire les participes passés, c'est à dire d'avoir accès au sens du procès qu'il exprime. Ce modèle permet d'élargir la morphologie simplifiée du participe passé à d'autres langues : ainsi le fait que les participes passés français finissent en *t*, *s* ou *é* n'a plus de secret, ni le fait que les langues germaniques aient aussi un participe passé en *t* (*gestellt* en allemand) ou en *d* (*posed* en anglais), ou même le breton (*ganet*, *marvet* : né, mort).

On le voit, cette approche est rationnelle et opérationnelle, c'est à dire facilement transférable d'une langue à l'autre, dans la limite du cadre indo-européen. Personne ne veut former des spécialistes, mais des gens curieux et ouverts sur le monde, grâce à des outils linguistiques et intellectuels.

### 3 le participe présent.

Au même titre que le participe passé, le participe présent est une forme verbale très présente en latin, et souvent associée à une valeur plus forte qu'en français. Il est possible d'en donner un cours de grammaire très simple, sur le même modèle que le participe passé :

- *Les mots contenant la suite -nt + terminaison sont des participes présents.*

*Ils se traduisent dans l'ordre par :*

	<i>un participe présent</i>
	<i>« alors que », « pendant que »</i>
	<i>« parce que ».</i>

Là encore il s'agit de fonder la connaissance de la langue latine sur une approche fréquentielle : reconnaître les formes sans pour autant savoir les construire, puis appliquer en toute logique hypothético-déductive les directives de traduction.

Des exercices de réflexion sur l'extension des participes présents aux langues vivantes peuvent se concevoir autour de cette morphologie simplifiée et de ces pistes de traduction. En effet, il est possible de classer les langues romanes les plus parlées selon qu'elles ont conservé leur participe présent, comme le français et, dans une moindre mesure, l'italien (prépondérance de la nature adjectivale), ou qu'elles l'ont remplacé par des formes héritées du gérondif latin (roumain, espagnol, portugais, italien). Ainsi la réflexion s'étend au gérondif latin, à sa valeur de moyen et de concomitance, et, pourquoi pas ? aux formes progressives germaniques en *ing / ung*.

Ainsi, les élèves ont accès très facilement et très rapidement aux quatre composantes les plus fréquentes du noyau verbal : formes conjuguées aux temps et aux personnes les plus fréquentes, infinitifs actifs, passifs et passés, participes passés et présents.

## Une méthode de traduction dictée par l'efficacité.

### L'apport de la typologie syntaxique.

Depuis les travaux de J. Greenberg<sup>5</sup> sur l'ordre des mots dans la phrase, dans les années 50, la variété des séquences possibles entre le sujet (S), l'objet (O) et le verbe (V), éclairent le processus de traduction d'un jour nouveau. En effet, il s'agit dans ce processus de transformer une langue syntaxiquement caractérisée par un ordre SOV (latin) en une langue SVO (français). L'intérêt de cette méthode est de transformer l'aspect flexionnel de la langue latine en aspect positionnel, comme les langues romanes actuelles. Évidemment, ceci ne signifie pas faire l'impasse sur les flexions du nom et de l'adjectif, mais d'en minimiser la portée afin de ne pas forcer les élèves à une analyse grammaticale souvent fastidieuse et parfois contre-productive.

La principale contrainte de cette méthode réside dans le fait qu'il faut commencer à faire traduire des textes dont les phrases appliquent majoritairement cette syntaxe, c'est à dire des textes assez simples dont les effets de style ne sont pas excessifs. Pas de Cicéron donc, mais qui commence par traduire Cicéron ? Rien n'empêche par la suite d'attaquer des textes plus recherchés, avec des effets de style plus nets et conformes à ce que l'on attend d'un texte littéraire latin (périodes, ellipses, prolepses, balancements...).

Pour appliquer cette méthode, il suffit, après un cours succinct, de faire repérer les sujets aux élèves, de les faire souligner dans une couleur déterminée, toujours la même, disons le jaune, puis de réitérer le repérage pour le verbe, en vert<sup>6</sup>, et les subordinants, en rose. Pour mieux décomposer la phrase en unités syntaxiques, il est aussi possible de segmenter les propositions entre crochets droits. De cette manière, les principaux composants de la phrase sont mis en valeur, il suffit de les traduire toujours dans le même ordre : SVO, c'est à dire Jaune / Vert / Rose.

Un petit aparté pour signaler que les subordinants seront vus de façon d'autant plus efficace qu'ils seront présentés, pour les conjonctions de subordination, par ordre de fréquence, et pour les relatifs de façon horizontale en regard d'une seule traduction, par exemple : *Quem, quam, quos, quas* : que. / *Cujus, quorum, quarum* : dont.

### Quelques exemples de textes à traduire.

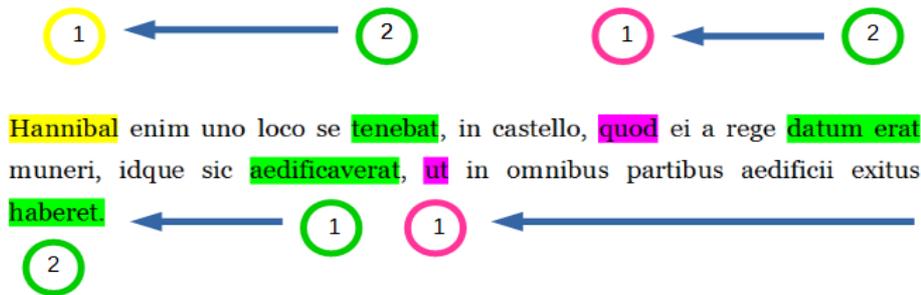
Les repérages sont faits selon les couleurs précédemment annoncées. Pour chaque proposition, un numéro associé à la couleur du groupe associé désigne dans quel ordre il faut procéder.

---

<sup>5</sup> HAGÈGE, Claude, 2005, *De la place réelle de la transitivité, ou la typologie linguistique entre passé et avenir*. In *Linguistique typologique*, pp. 55-69.

<sup>6</sup> Repérer le verbe dans un texte narratif est très aisé dans la mesure où le cours insiste sur les terminaisons de troisième personne : *t, nt, tur, ntur*, ce qui constitue un cours de grammaire succinct mais efficace.

### Exemple 1 :



Cornelius Nepos, *Vie des grands capitaines*, Hannibal, XII.

*Principale* : 1 Hannibal ; 2 se tenait ; 3 dans un seul lieu ; dans un château (traduction contrainte, car il ne reste plus que cela à traduire dans la proposition).

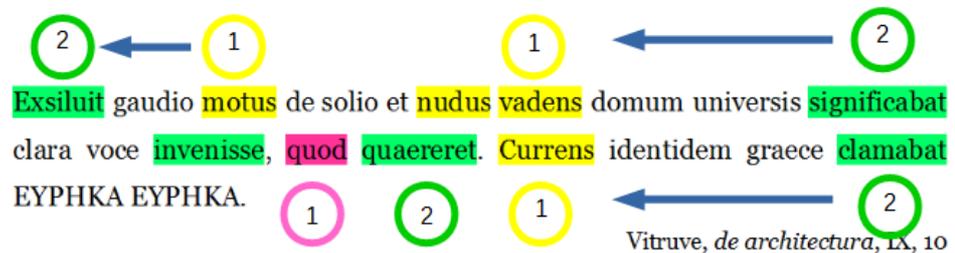
*Subordonnée* : 1 qui ; 2 avait été donné ; (on traduit ensuite les compléments par ordre d'apparition en remontant la phrase depuis le verbe :) par le roi ; à lui ; en cadeau (traduction contrainte).

*Principale coordonnée* : 1 il avait construit ; ainsi ; cela.

*Subordonnée* : 1 de sorte que ; 2 il ait ; des sorties ; dans toutes les parties du bâtiment.

Comme on le voit, la traduction, même sans connaissance approfondie du système casuel du latin, est possible, voire aisée, à condition que les repérages soient précis et la méthode scrupuleusement appliquée. Il ne reste qu'à polir la traduction pour qu'elle corresponde aux standards de la langue française.

### Exemple 2 :



Vitruve, *de architectura*, IX, 10

Cet extrait est sensiblement identique au précédent, à la différence que les noyaux verbaux sont de trois types : conjugués, participiaux, infinitifs. Il s'agit donc d'appliquer la même méthode à une variation près, c'est à dire remonter la phrase à partir de chaque noyau verbal.



*les fleuves déborderont de lait. Enfin, le monde entier se réjouira ; et toute la nature sera en joie, libérée et délivrée du pouvoir du mal, de l'impiété, du crime et de l'erreur. Les bêtes ne se nourriront pas de sang, à cette époque, ni les oiseaux de leurs proies : mais toute chose sera tranquille et paisible.*

### **En guise de conclusion**

Cet exposé succinct a permis de mettre en évidence le fait qu'un changement de point de vue libérait l'exercice fondateur de la traduction, sans pour autant avoir vocation à remplacer toutes les autres façons d'aborder le texte latin. Un premier bilan peut être tiré en forme de contrepoint : d'un côté, cette méthode présente l'avantage de soulager les élèves de connaissances seulement utiles à des spécialistes, et de leur permettre d'accéder plus rapidement au sens d'un texte. Elle les incite aussi à développer autonomie et esprit critique dans la mesure où la rigueur de la méthode laisse aussi la place à la formulation d'hypothèses. L'intuition face au texte latin, favorisée par le questionnement à propos des éléments nécessaires à la complémentation du verbe, est utile pour les langues vivantes. Ces dernières, enfin, sont mises en perspective non seulement grammaticalement mais historiquement à l'occasion de cours de « morphologie historique », voire de « phonétique historique ».

Cependant, il existe des inconvénients dont la liste est facile à dresser : place réduite laissée à l'analyse grammaticale et à la nomenclature traditionnelle sur laquelle elle repose, textes difficiles parfois inaccessibles – mais sont-ils plus accessibles aujourd'hui à des élèves suivant les méthodes traditionnelles ? L'ont-ils jamais été ?<sup>7</sup> -, deuil d'une partie du « génie » de la langue latine.

Somme toute, cette proposition a le mérite de mettre le doigt sur les problèmes que les enseignants rencontrent quotidiennement et de proposer une alternative, peut-être une sortie de l'impasse dans laquelle beaucoup d'entre nous avons l'impression d'être acculés.

David Loaëc  
Professeur agrégé de lettres classiques  
Lycée de l'Elorn, Landerneau.

---

<sup>7</sup> WAQUET, Françoise, 1998, *Le latin, ou l'empire d'un signe : XVIème - XIXème siècle*, Paris, Albin Michel.