

REVUE
de PÉDAGOGIE
des LANGUES
ANCIENNES



Langues anciennes
et langues vivantes
en contact

ÉDITÉE PAR
L'ASSOCIATION ÉPONYME

02 / 2023-2024



REVUE *de* PÉDAGOGIE *des* LANGUES ANCIENNES

Revue scientifique publiée en ligne sur <https://revuedepedagogiedeslanguesanciennes.fr/>

ISSN : 2967-4034

COMITÉ DE RÉDACTION

Vincent BRUNI • Clémence COGET • Thomas FRÉTARD • Benoît JEANJEAN •
Peggy LECAUDÉ • Samuel TURSIN • Géraldine ZYCH BEN SALEM

COMITÉ DE LECTURE

Élodie BARBIER • Séverine CLÉMENT-TARANTINO • Marjorie COHEN •
Laurence DALMONT • Charles DELATTRE • Aline ESTÈVES • Julie GALLEGO •
Flore KIMMEL-CLAUZET

Un appel à contribution est publié chaque année. Les articles proposés à la publication, anonymisés, sont examinés par deux membres issus des comités de rédaction et de lecture. Ils sont mis en ligne au fur et à mesure de leur validation, puis réunis en un numéro unique.

Ligne éditoriale : voir <https://revuedepedagogiedeslanguesanciennes.fr/index.php/ligne-editoriale-de-la-revue/>

La revue est éditée par l'Association de la Revue de pédagogie des langues anciennes, créée en juillet 2021 et présidée par Benoît JEANJEAN (Université de Bretagne Occidentale).

Courriel : pedagogie-langues-anciennes@mailo.com

REVUE
de **PÉDAGOGIE**
des **LANGUES ANCIENNES**

n° 02 / 2023-2024

**Langues anciennes et langues vivantes
en contact**

Mise en ligne : le 12/04/2024

SOMMAIRE

Benoît JEANJEAN	
Éditorial : <i>Bis repetita</i>	5
Philippe CIBOIS	
Le latin (et le grec) autour de la France	11
DOSSIER :	
LANGUES ANCIENNES ET LANGUES VIVANTES EN CONTACT	
Sabine RODRIGUEZ-GRAPPERON & Valérie LETERQ	
« Ulysse est un réfugié politique, c'est Baudelaire qui l'a dit », ou comment les connaissances linguistiques et les références culturelles peuvent (peut-être) éviter aux élèves des contresens en compréhension/interprétation de textes	27
Typhaine MANZATO	
L'intercompréhension des langues romanes, un pont entre langues anciennes et langues vivantes ?	51
Pauline PRUDOR	
Réflexion sur la place du latin en intercompréhension des langues romanes	77
Samuel TURSIN	
De l'intérêt de convoquer langues anciennes et vivantes à la table de l'élève pour lui enseigner la grammaire	97
Philippos KARAFERIAS	
Certifier un niveau de langue : dans quelle mesure le système d'évaluation en grec moderne pourrait-il être appliqué à l'enseignement du grec ancien ?	121
Adrien BRESSON & Blandine DEMOTZ	
Autour de la version : conscience linguistique et transfert de pratiques entre l'anglais et le latin	137

VARIA

Marie PLATON	
La traduction des expressions imagées à l'épreuve du sens	153

Albane KARADY	
Pétrone, <i>Satiricon</i> , LXI-LXIII : parcours d'écritures en 5 ^e -4 ^e (partie 2)	171
Thibaud NICOLAS	
Lettres grecques, signes cunéiformes et troubles de l'apprentissage : quand le changement de système graphique aide les élèves à consolider leur acquisition de la lecture et de l'écriture	187
David LOAEC	
LCA et SVT : tenir la promesse du latin scientifique	209



ÉDITORIAL

BIS REPETITA

Benoît JEANJEAN,
Université de Bretagne occidentale, UR 4249 HCTI
(Héritages et Constructions dans le Texte et l'Image), Brest

À l'heure où paraît le deuxième numéro de notre revue, une comédie bon enfant, intitulée *Bis repetita*, est diffusée sur les écrans des salles obscures. *Quid ad rem*, me direz-vous ? Un titre en latin ne prouve en rien qu'il y soit question des langues anciennes. Clint Eastwood a bien intitulé l'un de ses films *Invictus*, non ? Certes, mais le film d'Émilie Noblet met bien en scène une 'prof' de Lettres classiques, désabusée par la désaffection des élèves pour l'option de latin et dépitée à l'idée de voir bientôt fermer celle-ci en raison des faibles effectifs. Quant à ses cinq latinistes, ils ne manifestent ni motivation, ni entrain pour se lancer dans la découverte des déclinaisons et des conjugaisons latines. La comédie naît de l'arrivée, dans cette arène aussi désespérée que désespérante, d'un jeune thésard idéaliste, totalement dévoué aux langues anciennes et persuadé qu'elles sauveront le monde.

Cette fable est à l'image, hélas, de l'état des langues anciennes et de leur enseignement en France : d'un côté, des enseignants et enseignantes de latin et de grec passionnés qui s'engagent et inventent sans cesse de nouvelles approches pédagogiques ; de l'autre, une société qui ferme les yeux sur l'apport des langues anciennes dans la formation des futurs citoyens et citoyennes, et un tarissement des élèves dans les cours de LCA. Ce n'est pas une fatalité, c'est seulement la résultante d'un demi-siècle d'abandon de la culture classique par les décideurs politiques. Les raisons en sont bien plus idéologiques que pragmatiques : matière élitiste, vieilleries d'un autre âge, langue des curés... Ce n'est pas une fatalité, non ! Et si quelqu'un de ces décideurs, a le courage de se pencher un jour, sans *a priori*, sur ce que le

latin et le grec apportent réellement, en termes de compétences utiles et transférables, à la formation de notre jeunesse, il s'étonnera qu'on ait laissé depuis si longtemps ces langues moribondes. Je ne demande pas qu'on me croie sur paroles, mais sur pièces. La preuve du bénéfice que serait l'accès pour tous aux langues anciennes, on la trouve tout au long des articles qui composent ce numéro.

Le contraste est frappant lorsqu'on compare, comme le fait **Philippe CIBOIS** dans l'article liminaire, *la situation des langues anciennes dans notre système éducatif et dans ceux de nos voisins européens*, selon que le latin et le grec y figurent au titre du cursus principal, d'options obligatoires parmi le choix de seconde langue, ou d'options facultatives. En France, la distinction entre langues « vivantes » et langues « anciennes » prive ces dernières d'un statut de discipline à part entière et les cantonne – à l'exception du confidentiel enseignement de spécialité LCA au lycée – dans celui d'options de second rang, très fortement concurrencées par d'autres options supposées « utilitaires » à court terme. Cela n'empêche pas que nombre d'enseignantes et d'enseignants du secondaire ou du supérieur s'appuient sur les langues modernes pour dynamiser leur cours de langues anciennes. Combien de fois un mot latin qui n'a pas laissé de trace en français ne s'éclaire-t-il pas à la lumière d'un mot catalan ou italien ? Et à l'inverse, combien de fois un mot italien ou espagnol ne devient-il pas familier lorsqu'on en retrouve la racine latine ? Que dire enfin de la proximité entre grec moderne et grec ancien ? Ce constat de l'interdépendance des langues européennes et de leur relation étroite avec les langues anciennes nous a naturellement conduits à consacrer le dossier principal de ce deuxième numéro de la *Revue de pédagogie des langues anciennes* aux « langues anciennes et langues vivantes en contact », dans le cadre de leurs didactiques propres. Le dossier regroupe six contributions qui illustrent à la fois la manière dont les langues anciennes apparaissent comme de précieux outils au service des langues modernes et l'apport possible des langues vivantes dans la didactique des langues anciennes.

Le premier constat est que *les élèves latinistes et hellénistes, même débutants, sont mieux armés pour interpréter finement les textes littéraires dans leur propre langue nationale*. L'attention au détail, la connaissance d'un lexique enrichi par le recours aux racines grecques et latines, la prise en compte des structures syntaxiques, la reconnaissance des éléments culturels patrimoniaux contribuent largement à leur faire éviter contresens grossiers et interprétations anachroniques. La confrontation proposée par **Sabine RODRIGUEZ-GRAPPERON** et **Valérie LETERQ** entre deux groupes d'élèves d'un même lycée de Dijon – l'un composé de latinistes et d'hellénistes, l'autre d'élèves ne suivant pas ces options – permet d'étayer ce constat de manière fine et nuancée.

Mais si les langues anciennes favorisent une meilleure compréhension du français, elles sont aussi utiles à l'apprentissage et à la maîtrise des langues vivantes. On le constate en particulier dans le domaine de l'**intercompréhension des langues romanes**, comme le montre l'étude menée par **Typhaine MANZATO** dans deux lycées, l'un français, l'autre italien, où les élèves apprennent, dans le cadre de parcours spécifiques, la langue de l'autre pays. D'après les témoignages des élèves eux-mêmes, les stratégies de compréhension du français déployées par les jeunes italiens – familiers avec le latin qu'ils suivent comme enseignement obligatoire au sein du *liceo classico* – s'appuient presque systématiquement sur des éléments lexicaux ou morpho-syntaxiques du latin, alors que celles de leurs homologues français pour comprendre l'italien y recourent beaucoup moins souvent, malgré la proximité souvent immédiate entre les deux langues.

Cette étonnante impasse sur le latin, plus marquée en France qu'en Italie, se retrouve dans les méthodes d'intercompréhension linguistique où le latin, pourtant présenté comme la matrice des langues romanes, est rarement sollicité, comme le montre la contribution consacrée par **Pauline PRUDOR** à **la place du latin dans l'intercompréhension des langues romanes**. Après y avoir analysé les démarches didactiques mises en œuvre dans le domaine du plurilinguisme et de l'intercompréhension linguistique – avec notamment les méthodes *Eurorom5* et *EuroComRom* –, celle-ci invite à une utilisation plus systématique du latin dans ces approches. Elle propose également, à titre de prolongement, plusieurs exemples d'exploitation de l'intercompréhension linguistique au profit de l'enseignement du latin au niveau du collège.

Cette dernière proposition montre que le bénéfice que les langues vivantes peuvent retirer des langues anciennes est réversible et que l'enseignement de celles-ci reçoit un surcroît de sens lorsqu'il prend appui sur les langues modernes. La contribution de **Samuel TURSIN** présente ainsi six activités exploitables au collège où, dès les premiers apprentissages en latin, il est possible de lier, au-delà du seul français, le latin aux autres langues romanes, et de **contribuer à développer chez les élèves les prémices d'une conscience linguistique**.

À la différence des langues anciennes, les langues vivantes font l'objet d'évaluations régulières au cours de la vie scolaire, comme de la vie professionnelle. Ces évaluations, largement fondées sur le degré de compréhension de la langue écrite et orale, peuvent servir, comme le propose **Philippos KARAFERIAS**, de modèle dans le domaine du grec ancien, pour établir **une proposition d'évaluation qui privilégierait l'appréhension du sens global** avant l'analyse de détail des subtilités morphologico-syntaxiques.

Un dernier exemple des services réciproques que peuvent se rendre les didactiques respectives des langues vivantes et des langues anciennes, nous est donné par l'ultime

contribution de notre dossier. **Adrien BRESSON et Blandine DEMOTZ**, enseignant de latin et une enseignante d'anglais, y présentent le projet, mené en classe préparatoire, pour **croiser les stratégies des étudiants dans la pratique de la version de langue ancienne et de langue vivante**. Il apparaît de façon particulièrement nette que la part de l'intuition et de la compréhension globale est très importante dans la traduction d'un texte anglais, quand elle est presque absente de celle d'un texte latin : les mêmes étudiants peuvent rendre dans un français naturel un texte anglais dont ils négligent les constructions et les subtilités littéraires, alors qu'ils manifestent des scrupules, face à un texte latin, à s'éloigner d'un mot à mot nécessairement maladroit, parce que celui-ci leur a déjà coûté de gros efforts d'analyse. La prise de conscience de ces différences d'approches et de résultats permet d'introduire à la fois plus de souplesse et de spontanéité dans la traduction du latin, et plus de rigueur grammaticale dans celle de l'anglais.

À ce dossier sur « les langues anciennes et vivantes en contact » s'ajoute, comme dans le premier numéro de la revue, un dossier de *Varia* qui offrent des approches très diverses, dont certaines prolongent les contributions sur les pratiques d'écritures qui constituaient le dossier principal du numéro 1.

La première de ces contributions, proposée par **Marie PLATON**, porte sur **la traduction des expressions imagées en langues anciennes** et rejoint, à bien des égards, les constatations qui ont amené les collègues angliciste et latiniste, auteurs de la contribution précédente, à croiser les méthodes respectives de traduction de leurs étudiants. De fait, les expressions imagées du latin ne recourent pas toujours celles du français et les étudiants – mais ceci serait également vrai de lycéens – perplexes devant le sens littéral obtenu s'interrogent sur le droit qu'ils ont de se démarquer du mot à mot. De même, confrontés au mot interminable et truculent inventé par Aristophane pour annoncer un menu plantureux dans *L'Assemblée des femmes*, ils hésitent à se hasarder hors d'une équivalence stricte des mots combinés par le comique grec. Mais dès lors qu'on les invite à une liberté créative qui respecte l'esprit et non plus la lettre, ils se montrent capables d'inventions pertinentes et efficaces.

De la même façon, **Albane KARADY** propose la suite de ses « **parcours d'écritures** » à partir de l'épisode du loup-garou dans le *Satiricon* de Pétrone, destinés à des élèves de collègue¹. Elle les invite à présenter, sur une courte phrase dont le contexte a été étudié de près, une traduction gouvernée davantage par l'effet visé que par la littéralité. Les élèves sont incités à s'identifier aux personnages de la fiction pour mieux s'approprier leur niveau de langue et produire ainsi une traduction convaincante.

¹ Le premier volet de ces « parcours d'écritures » est à lire dans la *Revue de pédagogie des langues anciennes*, 01, 2022, p. 31-43.

La troisième contribution des *Varia* se place dans une perspective comparatiste qui n'est pas sans parenté avec celle que le dossier principal invitait à mettre en œuvre entre langues anciennes et modernes. Il n'y est pas question directement de langue, mais d'alphabet, puisque **Thibaud NICOLAS** nous fait part d'un dispositif pédagogique expérimenté en collège, à la fois dans une classe de 6^e et dans une classe du dispositif ULIS, autour des systèmes d'écriture de l'Antiquité. Le dépaysement que constitue l'initiation à l'écriture cunéiforme et à l'alphabet grec permet aux élèves de dissocier langue et écriture et contribue à modifier leur rapport à l'écriture de leur propre langue.

La dernière contribution de ce numéro repose, elle aussi, sur une confrontation – celle du latin avec les domaines scientifiques des SVT et de la médecine – à travers laquelle **David LOAEC** vise à démontrer aux élèves de lycée « l'utilité » d'apprendre le latin. De fait, la classification du vivant, établie par Linné au XVIII^e siècle, repose sur une nomenclature latine dont les règles n'interdisent nullement la fantaisie, comme le prouve, parmi les espèces récemment découvertes, la petite araignée appelée *Apostichus Angelinajolieae*. Les élèves découvrent et manipulent cette nomenclature en proposant des noms scientifiques pour des êtres imaginaires issus de la mythologie ou de l'univers de la fiction. Ils font ensuite part de leur découverte, en cours de SVT, à leurs condisciples non latinistes auxquels ils démontrent ainsi l'utilité du latin !

En refermant le présent numéro, nous avons le plaisir de constater la fidélité de plusieurs auteurs dont nous avons déjà publié un article dans le numéro précédent. Et puisque *bis repetita placent*, il nous reste à vous assurer, lecteurs, de notre fidélité et de notre engagement à continuer à diffuser les multiples approches didactiques déployées au service des langues anciennes.

Benoît JEANJEAN



LE LATIN (ET LE GREC) AUTOUR DE LA FRANCE

Philippe CIBOIS,
professeur émérite de sociologie de l'université de Versailles – Saint-Quentin-en-Yvelines

Résumé :

Avant de montrer à quel stade l'enseignement du latin est parvenu en France et dans les pays qui l'entourent, on classera les types d'organisations des études en utilisant le taux de latinistes en fin de secondaire. Cet ordre est lié au fait que soit le latin est une matière obligatoire (dans une filière donnée), soit il est une option à prendre parmi plusieurs, soit enfin il est totalement facultatif.

« La vérité est qu'on apprend le latin pour être homme du monde,
pour entrer dans la société polie et cultivée »
Raoul Frary, *La question du latin*, 1885

Le XIX^e siècle n'avait pas attendu Bourdieu pour *savoir* que le latin introduit une distinction entre ceux qui l'étudient et les autres, et cette distinction de classe existait dans toute l'Europe qui héritait de l'enseignement des jésuites ou de leurs équivalents en terres protestantes, enseignement destiné à former les élites. Le but de cet article va être de ce fait, sur un échantillon formé de tous les pays qui entourent la France, de montrer comment cet héritage a été modifié selon les cas pour conduire à des situations actuelles certes diversifiées mais qui présentent des points communs¹.

En plus de l'enseignement secondaire « classique » et sous la pression de la demande d'éducation, se sont créés des enseignements « modernes » tournés vers le « concret » (comme la *Realschule* allemande). Au début du XX^e siècle en France par exemple on éprouva le besoin d'instituer des sections classiques et des sections modernes dans le même

¹ Cet article est la synthèse de billets proposés par l'auteur sur son carnet de recherche *La question du latin*, (<https://enseignement-latin.hypotheses.org/>) dont la liste sera proposée en fin d'article.

enseignement secondaire et, à partir d'évolutions analogues dans certains des autres pays, on peut discerner trois types de résultats.

FILIÈRE SPÉCIFIQUE

Le modèle de premier type est celui où les langues anciennes correspondent à une *filière spécifique* d'enseignement comme le *classique* en France avant l'unification par Edgar Faure en 1969 du *classique* et du *moderne*. En Angleterre, c'était également le cas des *Grammar Schools* jusqu'en 1965 où le latin était nécessaire pour entrer à Oxford ou Cambridge. C'est encore aujourd'hui le cas en Italie où il existe un Lycée classique (*liceo classico*) où latin et grec sont enseignés à égalité, et c'est l'enseignement qui demeure le plus prestigieux. C'est le cas également en Espagne au niveau équivalent (*bacchillerato*) où le latin devient une filière (humanités) et le grec, une « option obligatoire ». En fin de scolarité 32 % des élèves du secondaire général font du latin en Italie (grec 7 %), 16 % pour les deux années de l'équivalent du bac (*bachillerato*) en Espagne.

OPTION OBLIGATOIRE

Le deuxième modèle est celui de l'*option obligatoire*. Le latin est une option parmi d'autres, mais il est obligatoire d'en prendre une. C'est le cas du *Gymnasium* allemand, que l'on peut considérer comme une ancienne filière classique, mais où le latin peut aujourd'hui n'être pris que comme option de deuxième langue, vivante ou ancienne. C'est également le cas au Luxembourg où dans la filière d'enseignement classique, à partir de la deuxième année, l'élève a le choix entre l'anglais, le latin et le chinois. En Espagne, pendant les trois premières années de l'équivalent du collège (*Educación Secundaria Obligatoria* ou ESO), une de ces options obligatoires concerne la culture antique. En quatrième année, dans la filière tournée vers l'enseignement long, le latin est une option à choisir obligatoirement parmi quatre. Restent les cas de la Suisse et de la Belgique qui sont un mélange de filière et d'options obligatoires (c'était déjà le cas de l'Espagne) avec cette différence de la présence fréquente d'une initiation obligatoire en début de cursus comme dans les cantons de Genève et Neuchâtel ainsi qu'en Belgique. Ensuite le latin devient une option de type « obligatoire ». En fin de scolarité, 17 % des élèves font du latin en Flandres, 12 % en Wallonie, 17 % en Suisse (grec 2 %), 9 % en Allemagne, 4 % au Luxembourg.

OPTION FACULTATIVE

Le troisième modèle, celui de l'*option facultative*, est celui de la France actuelle où l'option *Langue et culture antiques* est une option qui se prend en plus des autres enseignements. C'est également le cas en Angleterre où, depuis 1965, le secondaire, comme en France, est unifié et où le latin est pris en dehors du curriculum obligatoire. En fin de scolarité, 3 % des élèves font du latin en France (grec 0,8 %), 2 % en Angleterre.

En résumé on a la situation suivante et c'est cet ordre que nous allons suivre pour examiner les différents pays.

Type	Pays	% latin en fin de scolarité
Filière spécifique	Italie	32%
	Espagne	16%
Option obligatoire	Suisse	17%
	Flandres	17%
	Wallonie	12%
	Allemagne	9%
	Luxembourg	4%
Option facultative	France	3%
	Angleterre	2%

ITALIE

La manière dont le latin (et le grec) sont enseignés en Italie, comme en témoignent les critiques qui lui sont faites, rappelle la situation française des années 50. Tout est basé sur l'analyse grammaticale (déclinaison et syntaxe) et le texte étudié n'est qu'un prétexte, non un témoin d'une civilisation car le but est la traduction comme exercice formateur. Le résultat est que cet exercice de traduction se transforme en une course folle dans laquelle « on s'agrippe au dictionnaire comme des naufragés à un radeau perdu dans l'océan » comme le raconte Andrea Marcolongo à propos du grec dans son livre *La langue géniale : 9 bonnes raisons d'aimer le grec*². L'immense succès de ce livre en Italie manifeste bien que les anciens élèves des lycées classiques s'y sont reconnus. Cette manière de faire est cependant critiquée et ce d'autant plus que le lycée classique, haut lieu de l'enseignement du latin et du grec, voit ses effectifs baisser. Par exemple Maurizio Bettini, professeur de philologie classique à l'université de Sienne et partie prenante reconnue des débats intellectuels, appelle dans son livre

² Andrea Marcolongo, *La langue géniale : 9 bonnes raisons d'aimer le grec*, Paris, Les Belles Lettres, 2018, p. 133.

*Superflu et indispensable : à quoi servent les Grecs et les Romains ?*³ à un changement de paradigme (d'ailleurs présent aujourd'hui en France) qui rappelle que c'est l'étude de la civilisation, de ses prolongements dans la littérature et les arts, qui est au fondement de l'étude de la langue et qui permet de comprendre les utilisations qui en sont faites dans la culture contemporaine.

Bien qu'enseigné au seul lycée et non dans la *scuola media* équivalente du collège, le latin dispose encore d'un « royaume » en Italie du fait de la proximité de la culture antique dans les lieux et les monuments et de l'influence de l'Église catholique qui même dans un pays en voie de sécularisation comme dans le reste de l'Europe, reste une instance familière et non conflictuelle.

ESPAGNE

Au niveau de l'équivalent du collège, il existe une option obligatoire de *Culture classique* dont le but est d'initier à la civilisation gréco-romaine dans les domaines des lettres, des arts, de la philosophie, des sciences et des langues, afin de faciliter la compréhension du rôle que jouent ces éléments dans notre civilisation. On attendra des élèves des connaissances sur les sujets suivants : géographie, histoire, mythologie, société et vie quotidienne, langue et lexique, actualité de la culture classique.

En quatrième année du collège une option obligatoire de latin est également proposée : en plus de la reprise de divers éléments introductifs, on étudie morphologie et syntaxe avec pour objectif la capacité de traduire un texte adapté. Des textes classiques traduits sont à commenter.

Au niveau du lycée, la filière *Humanités* propose le latin en première année et devient une matière obligatoire en deuxième et dernière année. En fin de parcours on attend de l'élève qu'il puisse « traduire, interpréter et commenter des textes d'auteurs latins selon les points de vue linguistiques, historiques et littéraires ». Le grec est en option obligatoire pendant les deux années de la filière.

On notera qu'en Espagne comme en Italie, les langues anciennes ne sont proposées qu'aux dernières années du secondaire, à un âge où la conscience linguistique, plus développée, permet une compréhension plus facile des spécificités du latin. D'autre part, le système

³ Maurizio Bettini, *Superflu et indispensable : à quoi servent les Grecs et les Romains ?*, Paris, Flammarion, 2018.

« filière » permet un enseignement plus intensif que dans le système à seule « option obligatoire » des pays suivants, où l'enseignement débute cependant au niveau du début du collège.

SUISSE

En première année de l'équivalent du collège, dans certains cantons dont Genève qui a mis au point une méthode spécifique, il existe une initiation obligatoire au latin qui peut être poursuivie en option les deux dernières années du collège.

Les buts visés sont les suivants :

- étude d'un vocabulaire de base et identification de son évolution dans d'autres langues,
- appropriation des outils de base en morphologie et syntaxe,
- traduction de textes et prise des décisions nécessaires à une lecture cohérente,
- découverte de sources littéraires antiques (en version originale ou en traduction),
- utilisation de ressources documentaires pour découvrir les civilisations antiques et visite des lieux et musées archéologiques de façon réelle ou virtuelle,
- observation des permanences culturelles dans les arts, le droit, la politique et les sciences.

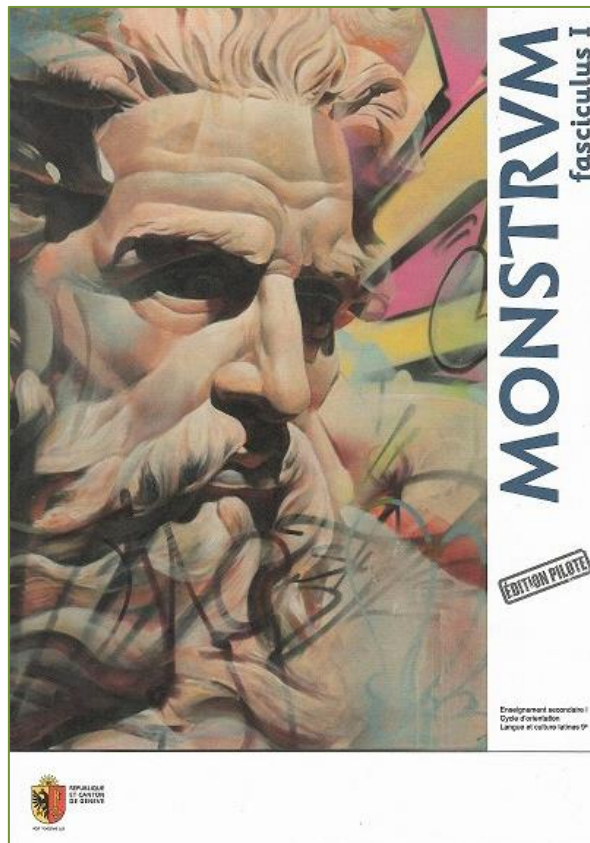
Dans l'équivalent du lycée, les langues ont en Suisse un aspect spécifique dans la mesure où on y étudie la langue parlée dans le canton (français, allemand ou italien), puis en deuxième langue une autre de ces trois langues. En troisième langue on peut prendre comme option obligatoire le latin ou l'anglais.

Dans le canton de Genève, la remise en cause de l'enseignement des langues anciennes a permis la mise au point d'une nouvelle méthode d'enseignement à la suite d'une réflexion pédagogique intense (phénomène fréquent attesté en France ou en Angleterre). Un manuel intitulé *Monstrum* a été mis au point avec une couverture des graphistes PichiAvo⁴ (→ voir ci-après).

Il commence par une recherche des mots latins utilisés en français dans un texte ainsi que les allusions à l'Antiquité dans des noms de marques ou de personnages. Il se poursuit par des exercices à trous, des mots croisés, des reproductions d'objets ou de monuments

⁴ Sur PichiAvo, voir « Street art et antiquité », *La question du latin*, mis en ligne le 01/06/2021, disponible en ligne sur <https://enseignement-latin.hypotheses.org/13909> (consulté le 29/10/2023).

antiques, des dessins qui présentent une famille romaine. Le but est de présenter des éléments culturels et, du point de vue grammatical, le nominatif, l'accusatif et le génitif singulier ainsi que l'indicatif présent des cinq conjugaisons au singulier. Mythologie et étymologie y jouent un grand rôle. Le vocabulaire à mémoriser est de 80 mots.



Première de couverture du manuel *Monstrum*
(éd. I. Vuillemin, R. Eckert / Service enseignement et évaluation, 2021)

BELGIQUE

Jusqu'en 1970, le système était le même qu'en France avec des filières classiques et modernes. En filière classique, le latin était enseigné à raison de six à neuf heures par semaine. Après 1970 apparaît un enseignement dit « rénové » où le latin peut être proposé à tous sous forme d'une initiation d'un an. Ensuite une option de type obligatoire permet de faire du latin jusqu'à la fin du secondaire. Le problème de l'initiation pour tous est que selon les cas, elle est considérée comme faisant un tout et permettant en un an de découvrir la civilisation antique et, par l'étymologie, de servir de soutien au cours de français (un peu comme en France avec l'option *Français Culture Antique* [FCA]), alors que pour d'autres, il s'agit d'une année d'initiation au sens strict, c'est-à-dire qu'elle jette les premières bases d'un enseignement qui doit continuer ensuite.

Le but poursuivi est ambitieux car il s'appuie sur un enseignement (jusqu'à la fin de scolarité), de quatre « périodes » (de cinquante minutes) par semaine et conduit à la traduction des auteurs classiques mais en y ajoutant des problématiques nouvelles comme l'exploration des grands courants de la pensée romaine, des périodes de l'histoire romaine, des principales institutions, du cadre géographique du monde méditerranéen antique, de la société romaine, des genres littéraires, de l'art romain et de la réception de cette culture dans les arts actuels.

On notera que, comme en Italie, le catholicisme joue encore un grand rôle car il a été à la racine de l'histoire de la Belgique, puisque Flandre et Wallonie diffèrent par la langue, mais que la religion a été à l'origine de la coupure de la Flandre d'avec les Provinces-Unies protestantes. Par exemple, l'enseignement catholique regroupe les deux tiers des élèves. En Belgique, le latin chrétien est étudié sans réticences et cette situation globale de proximité avec les origines catholiques explique la facilité du maintien d'un enseignement du latin à un haut niveau.

ALLEMAGNE

Contrairement à beaucoup d'autres pays, la division du secondaire en deux périodes, de type collège puis de type lycée, n'existe pas. Après sélection à la fin du primaire, les élèves sont orientés soit vers un enseignement général (*Gymnasium*, 35 % des effectifs), soit vers l'enseignement technique (*Realschule*, 35 %), soit vers un enseignement court (*Hauptschule*, 20 %) tourné vers l'apprentissage (les 10 % restant sont des *Gesamtschule* ou collèges intégrés).

L'entrée à l'université est soumise à l'examen terminal (*Abitur*) préparé seulement au *Gymnasium* : un examen de latin (le *Latinum*) est prescrit pour suivre un certain nombre de formations de langues et lettres (allemand, anglais, français, latin, grec, histoire, théologie, philosophie). Le latin est suivi au *Gymnasium* comme option obligatoire de seconde langue vivante ou ancienne (ou troisième pour le grec). Les finalités de l'enseignement sont habituelles : connaissance de la structure de la langue et de la civilisation, mais un accent est mis sur le rôle du latin comme introduction aux langues romanes et, par ce biais, à une conscience européenne. La motivation du rôle du latin comme source d'apprentissage intellectuel reste très forte et est amplifiée par le fait que l'allemand ne vient pas du latin : on retrouve la même insistance dans les cantons germanophones de la Suisse (où l'on prépare d'ailleurs un *Latinum* helvétique).

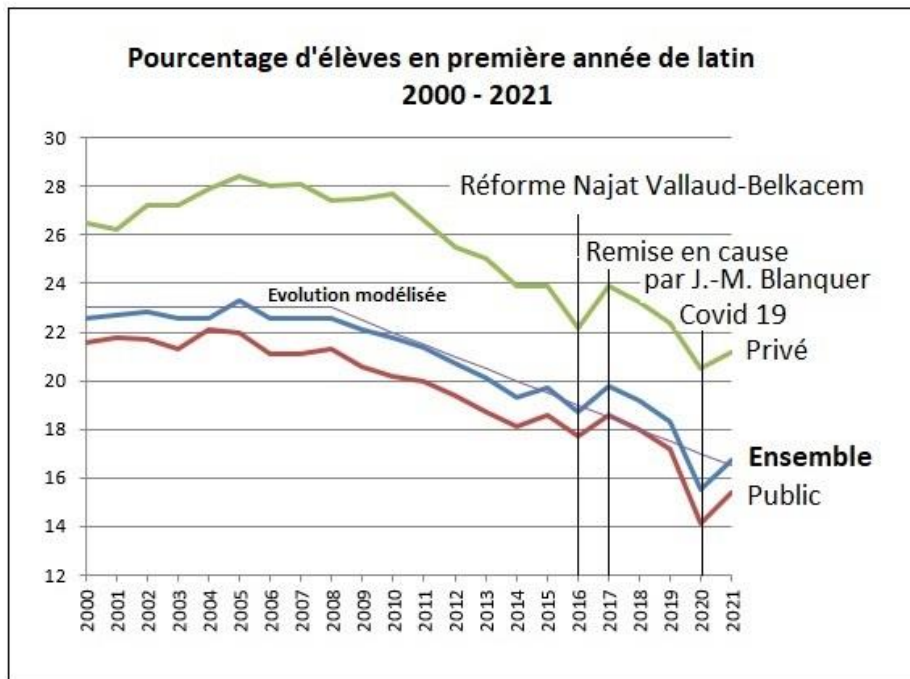
LUXEMBOURG

Comme en Allemagne, il existe une sélection à la fin du primaire qui oriente soit vers un enseignement général à finalité professionnelle (59 % des élèves) soit vers un enseignement « classique » qui conduit aux études universitaires (41 %). En deuxième année de secondaire classique, une option obligatoire de langue permet le choix entre l'anglais (90 %), le latin et le chinois (très marginal). Une particularité de l'enseignement est que l'usage du dictionnaire y est réduit au minimum et que ce sont d'anciens manuels français (car l'enseignement du latin se fait en français) qui ont été utilisés tant qu'ils ont été disponibles (*Invitation au latin* de 5^e, 4^e 3^e chez Magnard de Gason, Lambert et Tréziny, ainsi que les *Lettres latines* de Morisset et Thévenot).

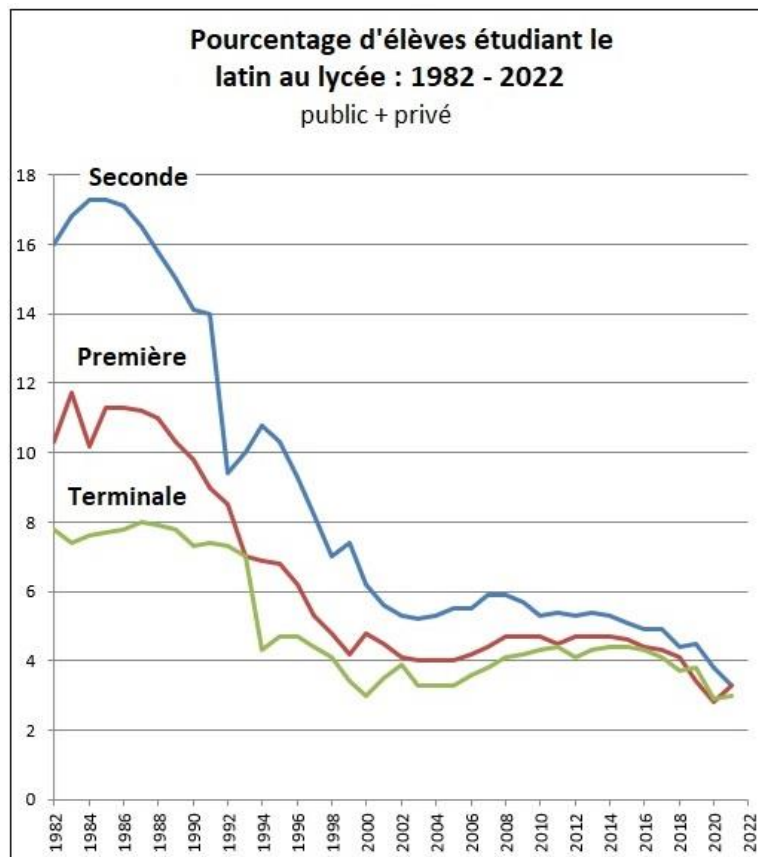
Le maintien du latin au Luxembourg peut s'expliquer par le fait que le français y est pratiqué par l'élite sociale qui domine la vie culturelle et politique du pays.

FRANCE

Je ferai juste un rappel chiffré de la situation du latin en France, qui avec l'Angleterre est un pays où l'enseignement du latin est résiduel en fin de scolarité. Avec la France et l'Angleterre nous sommes maintenant dans des situations d'option facultative qui entraînent paradoxalement une insistance beaucoup plus forte pour que l'enseignement du latin soit attrayant pour les élèves puisque leur adhésion est indispensable pour leur maintien dans la filière (avec cette réserve que le choix des familles peut être plus déterminant que celui de l'enfant). Ceci entraîne un effort pédagogique important. La présente *Revue de pédagogie des Langues Anciennes* en est la preuve pour la France ainsi que tous les efforts pédagogiques qui ont été réalisés depuis les thèses de Besançon où l'on met l'accent sur des *textes authentiques* et qui font que les associations professionnelles (Cnarela, ATC) jouent un rôle notable.



On observe qu'après avoir été stable à 23 % en première année de 2000 à 2008, depuis il baisse régulièrement de 0,5 % par an en moyenne.



Au niveau du lycée, le système des spécialités créé en 2019 a conduit à une chute des effectifs à environ 3 % (grec 0,7 %).

ANGLETERRE

Alors que l'enseignement du latin était obligatoire jusqu'en 1960 à qui voulait entrer à Oxford ou Cambridge, ce qui en faisait un enseignement très marqué socialement, la démocratisation de l'enseignement en s'appuyant sur une école secondaire unifiée, ne laissa qu'une place résiduelle au latin exclu du curriculum obligatoire. Comme en France, cette situation incita les enseignants à revoir la pédagogie, mais au lieu de se tourner vers des *textes authentiques* comme en France, on envisagea plutôt des *situations authentiques*. Il s'agit d'envisager un enseignement du latin extrêmement progressif basé sur l'histoire d'une *maison* ayant réellement existé à Pompéi, celle de la famille *Caecilius*. Voici le premier dessin du premier volume du *Cambridge Latin Course* :



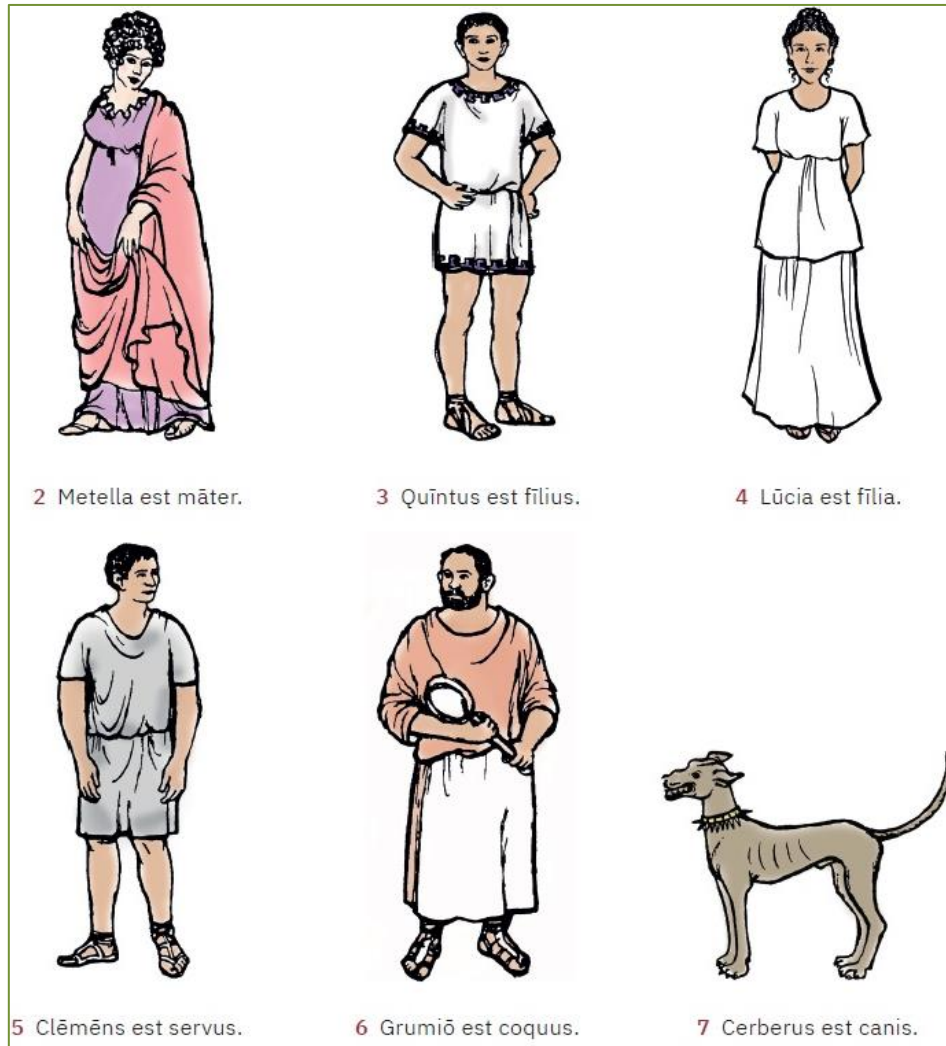
1 Caecilius est pater.

© Cambridge Schools Classics Project / Cambridge University Press

Le fait d'être nommé *père* permet immédiatement à l'élève de percevoir que la *famille* romaine est dirigée par un *paterfamilias* qui est assez différent du rôle actuel du père. Dès le début, apprentissage de la langue et apprentissage d'une civilisation étudiée, avec toute l'exactitude que permet aujourd'hui l'archéologie, vont ensemble. Outre la maison, on

étudiera le forum, le commerce, les repas, les gladiateurs, les thermes et le volume se terminera par le Vésuve. Le volume suivant se passe en Angleterre et le troisième se situera à Rome.

Dans le dessin suivant, les acteurs de la maison sont présentés et la répétition « nom propre » + copule + « rôles sociaux » fait intégrer ce type de phrase.



Quelques images plus loin arrive un premier relevé de vocabulaire :

Vocabulary

familia	household	in tablinō	in the study	scribit	is writing
est	is	in ātriō	in the atrium	sedet	is sitting
pater	father	in tricliniō	in the dining room	bibit	is drinking
mäter	mother	in hortō	in the garden	legit	is reading
filius	son	in cubiculō	in the bedroom	labōrat	is working
filia	daughter	in culīnā	in the kitchen	dormit	is sleeping
servus	(male) slave	in viā	in the street		
coquus	cook				
canis	dog				

On a donc déjà abordé un ensemble de phrases où un individu (à gauche) est montré dans un lieu, avec ablatif en *a* ou *o*, le verbe étant en fin de phrase à la troisième personne du singulier du présent. En croisant les trois colonnes, l'élève peut à titre d'exercices créer des phrases nouvelles (laissant la possibilité de situations sortant de l'ordinaire si on prend le chien comme sujet). Le chien d'ailleurs a une réalité historique si on regarde l'image suivante qui introduit à la traduction :

Cerberus

Caecilius est in hortō. Caecilius in hortō sedet. Lūcia est in hortō. Lūcia in hortō scrībit. Metella est in ātriō. Metella in ātriō legit. Quīntus est in tablīnō. Quīntus in tablīnō scrībit. Cerberus est in viā.



Caecilius had this mosaic of a dog in the doorway of his house.

Grumiō est in culīnā. coquus in culīnā dormit. Cerberus intrat. Cerberus circumspēctat. cibus est in mēnsā. canis salit. canis in mēnsā stat. Grumiō stertit. canis lātrat. Grumiō surgit. coquus est irātus. 'pestis! furcifer!' coquus clāmat. Cerberus exit.

intrat enters
circumspēctat looks round
cibus food
in mēnsā on the table
salit jumps
stat stands
stertit snores
lātrat barks
surgit gets up
5 irātus angry
pestis! pest!
furcifer! scoundrel!
clāmat shouts
exit goes out

Le *Cambridge latin Course* est un travail collectif fait dans un cadre universitaire avec la participation d'enseignants, ce qui lui donne une valeur particulière : exactitude historique et progression pédagogique.

Pour l'examen (facultatif) passé à 16 ans en fin d'éducation secondaire, les exigences sont la connaissance de la grammaire latine et d'un vocabulaire de 440 mots car le dictionnaire n'est pas autorisé pour la traduction. Dans une première épreuve un texte est proposé dont une partie est à traduire et des questions sont posées pour s'assurer de la compréhension du reste. Pour les deux épreuves suivantes de littérature et de civilisation, des thèmes et des textes sont proposés chaque année (pour une durée de trois ans).

QUE CONCLURE ?

Il est intéressant pour conclure de comparer les extrêmes, Italie et Angleterre, deux pays où le latin était un enseignement doté d'un prestige social au milieu du XX^e siècle. Ce prestige lui a permis de subsister en Italie comme une filière à part entière dans ce pays où la langue parlée est la plus proche de ses origines et où les rapports avec le catholicisme ne sont pas conflictuels. En Angleterre, au contraire, bien que le prestige du latin soit encore grand, la cessation de son caractère obligatoire pour entrer à l'université l'a conduit à une situation marginale du fait de l'absence des caractéristiques italiennes de proximité linguistique et de tradition religieuse latine.

Le paradoxe apparent est qu'en Italie, si on y fait du latin (et du grec à égalité au *Lycée Classique*), l'enseignement de la civilisation antique et de ses retombées aujourd'hui dans les arts et les lettres n'y est que peu présente. Par ailleurs la pédagogie est datée, l'usage du dictionnaire y reste prépondérant dans l'exercice majeur qu'est la traduction. En Angleterre au contraire on découvre une pédagogie centrée tout autant sur la langue que sur la civilisation dans tous ses aspects anciens repérés grâce à une extrême rigueur archéologique. L'acquisition d'un vocabulaire, signe sensible d'un contact régulier dans une situation interactive avec la langue, est recherchée. Le paradoxe n'est qu'apparent : plus un enseignement est sûr de sa légitimité et moins son personnel enseignant est soumis à une nécessité de recherche pédagogique, et inversement.

Dans tous les pays, l'enseignement du latin s'appuie sur son prestige social mais, comme cet effet de classe est souvent contesté aujourd'hui, d'autres motivations ont dû lui être substituées et c'est souvent l'aspect formateur de la traduction. Dans les pays de langue allemande, l'apport linguistique est toujours regardé comme très important et des études scientifiques sont mobilisées pour en montrer la valeur (mais elles ne sont pas toujours très convaincantes). Plus récemment est apparue l'importance de la culture antique dans les arts et la culture d'aujourd'hui et c'est ce fondement de l'étude de la langue qui a conduit au renouveau pédagogique que l'on observe aujourd'hui.

Philippe CIBOIS
(phcibois@wanadoo.fr)

SITOGRAFIE

Tous les articles ci-dessous sont issus du carnet de recherche *La question du latin* de l'auteur de cet article ; les liens ont été consultés le 29/10/2023.

Italie :

- « Débat en Italie sur le lycée classique » : <https://enseignement-latin.hypotheses.org/10644>
- « *Maturità*/Bac : comparaison franco-italienne » : <https://enseignement-latin.hypotheses.org/8338>
- « L'enseignement du latin aux USA et en Italie » : <https://enseignement-latin.hypotheses.org/127>

Espagne :

- « L'enseignement du latin (et du grec) en Espagne » : <https://enseignement-latin.hypotheses.org/12327>

Suisse :

- « L'enseignement du latin (et du grec) en Suisse » : <https://enseignement-latin.hypotheses.org/13353>
- « L'enseignement du latin (et du grec) en Suisse (suite) » : <https://enseignement-latin.hypotheses.org/13397>

Belgique :

- « L'enseignement du latin en Belgique » : <https://enseignement-latin.hypotheses.org/10573>

Allemagne :

- « L'enseignement du latin en Allemagne » : <https://enseignement-latin.hypotheses.org/2325>

Luxembourg :

- « Le latin (et le grec) au Luxembourg : un cas d'école » : <https://enseignement-latin.hypotheses.org/14386>

France :

- « Enseignement du latin : évaluation et perspectives » : <https://enseignement-latin.hypotheses.org/14937>

Angleterre :

- « La question du latin en Angleterre » : <https://enseignement-latin.hypotheses.org/16244>

DOSSIER

**LANGUES ANCIENNES
ET LANGUES VIVANTES EN CONTACT**



« ULYSSE EST UN RÉFUGIÉ POLITIQUE, C'EST BAUDELAIRE QUI L'A DIT »

OU COMMENT LES CONNAISSANCES LINGUISTIQUES
ET LES RÉFÉRENCES CULTURELLES PEUVENT (PEUT-ÊTRE)
ÉVITER AUX ÉLÈVES DES CONTRESENS
EN COMPRÉHENSION/INTERPRÉTATION DE TEXTES

Sabine RODRIGUEZ-GRAPPERON & Valérie LETERQ,
lycée international Charles-de-Gaulle, Dijon (Bourgogne)

Résumé :

De nombreux enseignants de français/lettres notent, chez leurs élèves, une fracture croissante avec la culture de l'écrit. Depuis la démocratisation de l'enseignement (actée par la loi Haby en 1975) et l'arrivée dans le secondaire de nouveaux profils d'élèves, les élèves latinistes et/ou hellénistes sont souvent perçus comme de « bons élèves de français », maîtrisant la grammaire et l'orthographe. Pour tenter de questionner les fondements de cette représentation et tenter de mesurer quantitativement et qualitativement l'apport des cours de Langues et Cultures de l'Antiquité (LCA) sur la compréhension de textes en langue française, nous avons soumis 77 élèves de seconde d'un lycée de centre-ville à un questionnaire de compréhension de textes. L'idée sous-jacente était de comparer les résultats du groupe latiniste-helléniste (16 élèves) à ceux du groupe non-LCA (61 élèves). L'analyse des protocoles a montré que les indicateurs retenus ne permettaient pas de différencier de manière significative les deux groupes. En revanche, deux caractéristiques dans les protocoles du groupe non-LCA ont paru intéressantes à relever : le nombre de non-réponses d'une part et le nombre de contresens d'autre part. Les élèves non-LCA ont souvent proposé une interprétation anachronique d'un poème de Baudelaire là où les élèves LCA se montrent plus prudents.

Nombreux sont les enseignants de français/lettres du secondaire à percevoir chez leurs élèves, année après année, une fracture croissante avec la culture non seulement

classique mais aussi — et plus largement — avec la culture de l'écrit telle que la définit Olson dans son ouvrage *L'univers de l'écrit ; comment la culture écrite donne forme à la pensée* (2011). Une part croissante des lycéens ne parviennent plus, en effet, à comprendre — et encore moins interpréter — les textes littéraires et de ce fait ils peuvent être qualifiés de « faibles compreneurs ». Depuis la démocratisation de l'enseignement et l'arrivée dans le secondaire de nouveaux profils d'élèves, les élèves latinistes et/ou hellénistes ont souvent été perçus comme de « bons élèves de français », maîtrisant la grammaire et l'orthographe. Aujourd'hui encore, l'idée que ces derniers seraient mieux outillés par les cours de latin et de grec pour affronter les textes littéraires en français est largement répandue dans la société en général mais aussi chez les enseignants. Cependant, au vu des résultats médiocres des élèves aux évaluations nationales et internationales, des changements institutionnels et structurels des cours de latin et de grec et du ressenti des enseignants de français/lettres exerçant au lycée, il est légitime de se demander si cette représentation renvoie toujours à une quelconque réalité — si tant est qu'elle eût jamais existé. Pour tenter de mieux appréhender ces questionnements, nous avons mené une expérimentation auprès d'élèves d'un lycée de centre-ville (Dijon). Nous avons fait passer un questionnaire de compréhension à 77 élèves de seconde, cherchant à mettre en lumière l'importance des connaissances linguistiques et culturelles dans la compréhension de textes de littérature française sur trois plans : sur le plan de l'étymologie, des reprises anaphoriques et de notions issues de la culture classique et antique. En comparant les réponses d'un groupe d'élèves latinistes/hellénistes à celles de non-latinistes/hellénistes, nous nous sommes efforcées de mesurer quantitativement et qualitativement l'apport des cours de Langues et Cultures de l'Antiquité (LCA) sur la compréhension des textes en langue française. Avant de présenter l'expérimentation et les résultats, il est tout d'abord nécessaire de circonscrire les compétences qui sont à l'œuvre dans la compréhension de textes, en d'autres termes de circonscrire ce que « comprendre un texte veut dire » et, dans un second temps, d'établir le contexte des cours LCA tels qu'ils sont pratiqués aujourd'hui.

REVUE DE LA LITTÉRATURE EXISTANTE

Approches du rapport entre connaissances lexicales, grammaticales, culturelles et compréhension de texte en didactique du français

Selon une représentation assez répandue, quoique partiellement erronée, chez les élèves¹ — tout comme chez de nombreux enseignants d'ailleurs² — comprendre un texte

¹ Babin et Dezutter, 2014.

² Rodriguez-Smith, Goasdoué et Jhean-larose, 2016.

revient avant tout à connaître le sens de chacun des mots que ce texte contient. La première difficulté citée spontanément par les enseignants pour caractériser les difficultés d'un texte est majoritairement le « vocabulaire ». Cela sonne à première vue comme un lieu commun — et la littérature l'a bien attesté d'ailleurs — le nombre de mots connus a évidemment une incidence forte sur la compréhension de textes³. En effet, au-delà d'un certain seuil de mots inconnus, la compréhension est grevée⁴. Ainsi, dans une enquête déclarative, les élèves de la fin de l'école primaire estiment qu'au-dessus de 2 % de mots inconnus, un texte est « difficile »⁵. Il est néanmoins possible de s'appuyer sur le contexte pour tenter de « deviner » le sens d'un mot inconnu, de combler ce que Crinon appelle les « trous sémantiques »⁶. Crinon emploie ces termes à la fois pour désigner (i) la méconnaissance d'un terme lexical et (ii) la nécessité de produire une inférence au sujet d'un mot donné pour accéder au sens du texte. Selon lui, le clivage entre bons compreneurs et faibles compreneurs ne se situerait pas seulement au niveau de la richesse du lexique (lexique riche contre lexique pauvre), mais avant tout dans la capacité ou l'incapacité à combler ces trous sémantiques. Pour réussir à le faire, le lecteur peut avoir recours à plusieurs stratégies, principalement utiliser le contexte ou ses connaissances morphologiques.

Crinon voit dans la polysémie des mots une source importante de méprise sur le sens chez les faibles compreneurs. Ainsi, lorsque, dans un texte, un mot familier est utilisé dans un sens moins usuel, celui-ci peut entraîner, chez les faibles compreneurs, la construction d'une représentation incohérente du modèle de situation. Des études réalisées auprès d'adultes faibles compreneurs montrent que ceux-ci mettent plus de temps à écarter les sens non pertinents des mots polysémiques en comparaison avec les bons compreneurs⁷. Concernant les élèves cette fois, Crinon donne pour exemple l'utilisation du mot fortement polysémique « chaton »⁸ dans un texte proposé à des CM2 relatant le mythe de l'anneau de Gyges : « Le chaton de la bague, tourné vers l'intérieur de la main, permettait de rendre invisible celui qui la passait au doigt ». Les faibles compreneurs ne maniant pas bien la détection d'incohérences peuvent aisément s'enfermer dans une représentation improbable, sans se préoccuper du non-sens qui découle de l'acception erronée d'un seul mot. La présence d'un bébé chat attaché à une bague à l'intérieur de la main du personnage ne semble pas heurter la logique de certains lecteurs en grande difficulté : le problème n'est alors pas tant le manque de lexique

³ Perfetti, 2010.

⁴ Lieury, 1991.

⁵ Carver, 1994.

⁶ Crinon, 2011. Crinon semble situer l'expression entre les « blancs du texte » (Eco, 1979) et la forme lacunaire de « trou lexical » définie par les approches structurales du lexique. Par exemple, pour l'adjectif *profond*, « le français ne dispose pas d'antonyme lexical et recourt à la périphrase *peu profond*. D'autres langues disposent de deux adjectifs pour ces mêmes notions ; c'est le cas de l'anglais (*deep/shallow*) » (Apothéloz, 2002).

⁷ Gernsbacher, Varner et Faust, 1990.

⁸ Exemple emprunté à Desault, 2011.

que la détection d'incohérence. Comme l'affirment Cèbe et Goigoux (2009), certains faibles compreneurs ont du mal à revenir sur la représentation première qu'ils se sont forgée et intègrent tant bien que mal des éléments textuels qui ont pour eux valeur de vérité : le texte ne peut être soupçonné de « mentir » ; il dit ce qu'il dit.

Au-delà du contexte, les faibles compreneurs n'ont pas ou peu recours à la morphologie pour « décrypter » un mot inconnu. À titre d'exemple, la formation de nombreux mots en français procède d'une dérivation affixale, c'est-à-dire qu'ils sont composés d'une base et d'un affixe : soit un préfixe soit un suffixe soit encore les deux⁹. Avoir une connaissance *a minima* de ces phénomènes de construction du lexique – même si elle est intuitive, implicite ou encore par simple imprégnation – permet de comprendre le sens de mots jamais rencontrés auparavant. Ainsi, il est possible de retrouver le sens du mot « inimaginable » à partir de la base *imaginer* et de la valeur du préfixe *in-* (négative) et du suffixe *-able* (« qui peut être ») et à condition, bien sûr, de procéder à la bonne segmentation du mot. Savoir manier la créativité lexicale de la langue permettant de former à l'infini des termes – voire de créer des néologismes – à partir d'un nombre limité de règles semble faire défaut à certains faibles compreneurs. De nombreux travaux sur la lecture-compréhension attestent en effet de l'importance des connaissances morphologiques aussi bien en situation de lecture de mots isolés qu'en compréhension de textes entiers¹⁰. De ce point de vue, on peut penser que les élèves latinistes/hellénistes ont a priori une habitude beaucoup plus ancrée dans leur pratique de la langue à manipuler les affixes et plus généralement la morphologie des mots étant donné que les aspects de construction du lexique et de phonétique historique font partie intégrante du cours de langue ancienne (cours qui invite à percevoir les racines des mots français par exemple). Mais ces connaissances et cette « agilité » de manipulation ne constituent pas seulement un atout quantitatif. Les travaux en psychologie cognitive et en didactique du français insistent sur le caractère systémique de ces connaissances linguistiques et métalinguistiques : l'accès au lexique stocké dans la mémoire à long terme ne s'effectuerait pas, en effet, de manière aléatoire. Le lexique serait organisé en systèmes, en réseaux, selon une organisation appelée « structuration sémantique ». Celle-ci procède par grandes unités ou catégories. Les unités ont, entre elles, des rapports de proximité ou au contraire d'opposition et sont hiérarchisées en une structure arborescente d'hyperonymes et d'hyponymes¹¹. Cette structuration est bâtie selon une logique propre à chaque individu, en fonction de son parcours particulier et de son rapport à la langue, aussi bien orale qu'écrite. Peut-on pour autant affirmer qu'il existerait autant « d'architectures lexicales » que d'individus ? Il est simplement

⁹ Apothéloz, 2002.

¹⁰ Colé *et al.*, 2004.

¹¹ L'hyperonymie est la « relation hiérarchique entre deux mots dont le premier a un domaine de désignation qui inclut le domaine de désignation du deuxième. Par exemple, *animal* est un hyperonyme de *oiseau* » (Apothéloz, 2002)

possible d'affirmer que le lexique se développe de manière exponentielle les premières années de la vie de l'enfant ; qu'il augmente encore de 1300 mots environ chaque année entre le CE1 et le CM2¹². Mais si, à première vue, on peut considérer l'acquisition du vocabulaire comme un processus consistant à extraire des invariants (qui fait que, parmi les déclinaisons infinies des spécimens, au-delà des caractéristiques individuelles de taille, couleur, forme, etc., on reconnaît invariablement qu'un oiseau est un oiseau) élaborant ainsi une représentation mentale stable formée d'un signifié et d'un signifiant, il semblerait au contraire que l'acquisition du vocabulaire repose sur des processus cognitifs de « sédimentation » extrêmement lents et complexes¹³. Les résultats issus de la littérature des trente dernières années en psychologie cognitive portant sur la compréhension et la mémorisation du langage tendent à invalider l'existence d'une « mémoire lexicale » ou d'un « lexique mental » envisagés comme un stock de mots, dont il suffirait de prélever et récupérer en mémoire la signification¹⁴. Tout signifié charrie, de façon différenciée pour chaque individu, des dimensions de la signification dénotatives (sens littéral, sens premier des mots) et connotatives (sens seconds, implicites des mots qui dépendent du contexte textuel et culturel, etc.) pris dans une sorte de « halo affectif » individuel¹⁵. De plus, tous les termes de vocabulaire ne peuvent pas être jugés équivalents du point de vue de la représentation mentale qui est à construire. Nous avons mentionné précédemment la structuration lexicale arborescente ; il s'agit aussi de distinguer les termes pouvant être utilisés comme prédicats et ceux pouvant être utilisés comme arguments¹⁶. Les termes pouvant être utilisés comme prédicats sont plus complexes à mémoriser, dans le sens où ils peuvent être monovalents (« dormir »), bivalents (« manger quelque chose »), trivalents (« donner quelque chose à quelqu'un », voire tétravalents « vendre quelque chose à quelqu'un pour »). L'acquisition de ces termes susceptibles d'embrancher des cases vides ou non (cas obligatoires ou optionnels), ainsi que la catégorisation et la hiérarchisation en fonction de gradients de typicalité¹⁷ représentent un travail sur le long cours qui est loin d'être achevé au lycée et qui d'ailleurs se poursuit tout au long de la vie¹⁸.

¹² Ehrlich, Bramaud du Boucheron et Florin, 1978.

¹³ Denhière & Jhean-Larose, 2011.

¹⁴ Kintsch & Mangalath, 2011.

¹⁵ Painchaud, 2005.

¹⁶ Dans la grammaire issue de la tradition aristotélicienne, le sujet renvoie à « ce dont il s'agit » (ce qui est considéré comme connu) et le prédicat à « ce que l'on dit du sujet » (l'information nouvelle). Mais cette dualité prédicat/sujet ne pouvant rendre compte de certaines réalisations de phrases (« C'est lui qui... »), la grammaire moderne issue de Gottlob Frege et de Bertrand Russel a distingué la dualité sujet/prédicat d'une part et la dualité thème/rhème d'autre part. Le rhème correspond à l'information donnée sur le thème ; les deux, rhème et thème, pouvant être indifféremment portés par le sujet ou par le prédicat. La philosophie scolastique médiévale parle, elle, de prédicat logique (une qualité attribuée au sujet). La psychologie cognitive reprend le terme à son compte avec une valeur sémantique.

¹⁷ *Oiseau*, *vache* et *cheval* sont plus « représentatifs » de l'hyperonyme *animal* que *percheron*, *paresseux* et *varan*, par exemple.

¹⁸ Denhière & Jhean-Larose, 2011.

De nombreux travaux ont montré des écarts importants d'un élève à l'autre, aussi bien chez des élèves anglophones¹⁹ que francophones²⁰. Les écarts semblent, en outre, augmenter avec l'âge²¹, de manière quantitative mais aussi de manière qualitative, c'est-à-dire dans la façon de définir les mots : des définitions catégorielles, abstraites d'une part ; des définitions usuelles, descriptives, d'autre part²². Ce n'est donc pas tant la quantité mais la nature des connaissances lexicales qui différencie avant tout les bons compreneurs des faibles compreneurs. L'étude de Florin (1999) mentionne, en outre, une dimension sociologique à ces écarts, indiquant des différences de performances notables entre élèves issus de milieux sociaux contrastés. Mais l'aspect qui semble le plus marquant concernant le développement du lexique demeure sans doute l'écart qui ne cesse de se creuser entre bons et faibles compreneurs. L'exposition à l'écrit, la célèbre expression anglaise « *exposure to print* », décrit un mécanisme assez implacable. La pratique de la lecture assidue tend à engendrer inexorablement un étoffement et une catégorisation plus précise du lexique, et inversement. De nombreux travaux ont insisté sur le caractère autoréférencé de ce mécanisme chez des enfants d'âge scolaire²³. Ils mettent en exergue ce que Stanovich (1986) a qualifié « d'effet Matthieu » en éducation²⁴. Plusieurs études longitudinales témoignent en effet de liens statistiquement très forts entre exposition à l'écrit et étendue du lexique, que ce soit dès la petite enfance²⁵ ou à l'adolescence²⁶. Ces deux derniers auteurs démontrent dans leur étude le caractère hautement prédictif des performances en lecture et de l'étendue du lexique au début de l'apprentissage du déchiffrement. D'un point de vue sociologique, les élèves choisissant l'option latin ou grec sont traditionnellement issus de milieux socio-culturels plutôt favorisés. Ce n'est donc peut-être pas le cours en lui-même qui constitue un apport considérable à la compréhension de textes

¹⁹ Par exemple, Biemiller & Slonim, 2001.

²⁰ Florin, 1999.

²¹ Lieury et Fenouillet, 1996.

²² Florin, 1999 ; Chall & Jacobs, 2003.

²³ Par exemple, Stanovich & Cunningham, 1993.

²⁴ Transposant ainsi dans le domaine de l'éducation la célèbre formule économique « Les riches s'enrichissent ; les pauvres s'appauvrissent », elle-même inspirée de l'évangile : « Car on donnera à celui qui a et il aura en plus ; mais celui qui n'a pas, on lui enlèvera même ce qu'il a » (Matthieu, XXV-29 ; traduction J. Grosjean et M. Léturmy, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1971).

²⁵ Sénéchal, 2000. Il s'agit, pour être tout à fait précises, de textes narratifs lus aux enfants par les parents, soit de compréhension d'un écrit oralisé. Sénéchal (2000) propose une étude longitudinale portant sur des enfants de 5 à 8 ans. Elle compare les performances des enfants en lecture-déchiffrement et en lecture-compréhension chaque année scolaire (fin de l'équivalent de la grande section ; fin CP ; fin CE1) et montre comment il est possible de corrélérer l'accompagnement parental (soit aide à l'apprentissage du déchiffrement ; soit lecture de récits ; soit les deux ; soit aucun des deux) à ces performances. À la fin du CP, les enfants dont les parents déclarent apporter une aide au niveau du déchiffrement, ont des résultats bien meilleurs en lecture-déchiffrement et légèrement meilleurs en compréhension de textes que les enfants dont les parents déclarent lire des récits. À la fin du CE1, la tendance s'inverse drastiquement et les enfants du groupe 2 obtiennent de bien meilleurs résultats que ceux du groupe 1 et en lecture-déchiffrement et en lecture-compréhension.

²⁶ Cunningham et Stanovich, 1997.

littéraires français mais bien les habitus lecturaux des familles et le niveau d'élaboration de la langue de ces élèves.

En ce qui concerne la grammaire, de nombreux travaux ont montré la corrélation entre connaissances grammaticales et compréhension de textes, notamment la reconnaissance des pronoms et des substituts²⁷ ainsi que les connaissances métalinguistiques²⁸. À titre d'exemple, une expérience a été menée auprès d'élèves âgés de treize ans environ (en classe de cinquième dans le système secondaire français)²⁹. Elle montre l'amélioration de la compréhension en lecture par un entraînement syntaxique visant la reconnaissance de mots à rôle syntaxique, en particulier. Une autre séquence didactique vise à explorer les relations entre connaissances grammaticales et texte³⁰ mais plutôt du point de vue de l'écriture des textes. Dans la conclusion, l'auteur souligne qu'écriture et compréhension de texte sont intrinsèquement liées et que le travail de l'une sert à l'autre, et inversement. Pour construire ces deux compétences, les connaissances grammaticales et métalinguistiques sont indispensables. Les élèves latinistes ou hellénistes semblent capitaliser des atouts considérables de la pratique des langues anciennes sur les différents plans que nous avons abordés successivement. Cependant, on peut se demander s'ils ne procèdent pas par simple transfert de connaissances de la langue ancienne vers leur langue maternelle et pourquoi ce transfert ne s'opérerait peut-être plus aussi bien aujourd'hui. C'est pourquoi il est nécessaire d'explorer le champ de la didactique des langues anciennes.

Approche en didactique des langues anciennes

Dans le champ de la didactique des langues anciennes, il convient de noter avant toute chose une évolution particulière, en France, de l'enseignement de ces matières ; évolution due aux politiques scolaires. Dans l'ancien dispositif (jusqu'à la loi Haby en 1975 qui prône un collège unique, pour tous), l'enseignement du latin — et a fortiori du grec — est réservé à une certaine élite puisque n'accèdent au second degré que les enfants de familles aisées et les boursiers. Il s'agit donc essentiellement, pour le latin et le grec, d'un enseignement de connivence. Cette conception de l'enseignement des langues anciennes a des conséquences, par ricochet, sur celle de l'enseignement du français dans le premier degré. Comme le montre très bien Rosier dans « La didactique du français » (2002), le français est, dans le dispositif ancien, une matière d'école primaire : il s'agit d'apprendre à lire et à écrire. C'est le modèle grammaire/orthographe qui constitue alors le socle des connaissances à acquérir en français.

²⁷ Par exemple, Fayol & Gaonac'h, 2003.

²⁸ Notamment Cannelas-Trevisi & Schneuwly, 2009.

²⁹ Foucambert, 2009.

³⁰ Marmy Cusin, 2021.

L'enseignement de l'orthographe est tout orienté vers la vie quotidienne. Il s'agit d'outiller toute une génération pour cette dernière ; on peut d'ailleurs y lire une première forme de littératie avant l'heure et, dans ce sens, il n'est pas anodin que l'engouement récent autour de la notion de littératie coïncide, dans la société en général, avec un regard nostalgique sur des pratiques fantasmées de l'école de la III^e République qui correspond en fait à une certaine mode actuelle de l'évaluation par compétences. La grammaire est conçue dans le système de l'ancien dispositif comme une initiation au latin afin de préparer les élèves destinés au second degré à l'apprentissage de ce dernier. L'enseignement de la grammaire consiste essentiellement en la mémorisation d'un catalogue de natures et de fonctions ainsi que des parties du discours, lointain héritage de la rhétorique antique. Cette conception des apprentissages du français donne lieu à un cloisonnement des activités dont la dictée est l'exercice emblématique. L'orthographe, dans ce modèle, est effectivement un élément survalorisé de l'acculturation à l'écrit dont l'enseignement attache davantage d'importance à la surnorme³¹ qu'à la compréhension des problèmes orthographiques lexicaux et grammaticaux (comme l'asymétrie entre phonie et graphie, par exemple). Dans le contexte du dispositif ancien, on peut donc considérer que le français du premier degré est « au service » de l'enseignement-apprentissage du latin et du grec et représente les fondations — au sens architectural — des humanités classiques³². Depuis la démocratisation de l'enseignement, la didactique des langues anciennes a connu une évolution fulgurante, parallèle — quoique plus tardive — à celle du français langue maternelle. Face aux nouveaux profils de collégiens et de lycéens, une certaine réforme de l'enseignement-apprentissage des matières phares des anciennes humanités s'est rapidement imposée. Aujourd'hui, la didactique des langues anciennes est très vivace : la ligne directrice vise en premier lieu à traiter l'enseignement-apprentissage du latin et du grec ancien comme n'importe quelle autre langue. Des pistes de réflexion vers un latin vivant, par le théâtre et l'oralisation se multiplient³³. D'ailleurs, dans son essai *Le bûcher des humanités : Le sacrifices des langues anciennes est un crime de civilisation* (2006), Michèle Gally insiste sur le caractère paradoxalement égalitaire de l'apprentissage des langues anciennes, comparé à celui des langues vivantes (les stratégies familiales externalisant massivement l'apprentissage de l'anglais, en particulier, par l'intermédiaire de cours, certifications et autres stages en immersion, etc.). D'un point de vue structurel, l'institution a procédé à des aménagements des cours de langues anciennes. Aujourd'hui, les sections ECLA (Enseignement Conjoint des Langues Anciennes) permettent d'enseigner, au sein du même cours, les deux langues anciennes, le latin et le grec. En s'habituant à comparer régulièrement ces deux langues, les élèves ont ainsi plus de facilité à décroiser leurs apprentissages et à comprendre la

³¹ François, 1983.

³² Maury-Lascoux, 2016

³³ Par exemple, Aubry et Martinot, 2019

richesse de la démarche philologique. Le recours constant à la comparaison les pousse évidemment à étendre leur réflexion au-delà des langues anciennes. L'évocation, par exemple, même en termes modestes, de l'indo-européen, ouvre une riche voie de réflexions, chez les élèves, de la naissance des langues et de leur diffusion. Un nombre important de sites institutionnels, de ressources comme *Odysseum*, *Eurêka*, *Arrête ton char !* offrent de multiples pistes et expériences, la plupart du temps fondées sur les échanges d'une culture à une autre, toujours par le biais des langues. Ainsi les questions émergentes portées par ces sites et revues concernent souvent le rapport entre connaissances lexicales et grammaticales en langues anciennes et en langues modernes. La notion de colinguisme, en particulier, est mise en avant. Ce terme rend compte d'une notion, inventée par Renée Balibar (1985), qui consiste en « l'association de certaines langues écrites (le colinguisme) ou en particulier certaines associations historiques de langues écrites (un, des colinguismes) », c'est-à-dire, en simplifiant cette notion qui s'inscrit dans une réflexion complexe sur le plan historique et linguistique, la coexistence de langues écrites dans un même système. Tout l'intérêt de ce concept nous semble lié à la définition même de ce que l'on entend par « système », aux contours que l'on peut lui assigner : une langue en particulier (le français par exemple), un groupe historique de langues (le latin et le grec), un groupe géographique de langues vivantes (autour du bassin méditerranéen ou langues anglo-saxonnes, etc.). L'idée d'une confrontation de langues va dans le sens de ce dont nous avons cherché à montrer la pertinence. Le colinguisme fait également l'objet d'étude de Savatovski (2010) qui le définit, dans une étude liée à l'enseignement du grec à la fin du XIX^e siècle, comme un « contact » de langues. Enfin une autre notion, celle d'intercompréhension³⁴, nous paraît être au centre de la réflexion didactique défendue ici. Cette dernière notion, issue de la didactique des langues étrangères, s'avère transférable aux langues anciennes et à la langue de scolarisation. L'intercompréhension en didactique des langues envisage de présenter aux élèves le même texte dans plusieurs langues de même famille — pour le français, il s'agit de langues romanes — afin qu'ils établissent le sens du texte à partir des différentes traductions en retrouvant les affinités et similarités entre les différentes langues sur le plan de l'étymologie et des structures grammaticales notamment. La thèse de Marielle Paul-Barba (2021), *Une histoire du binôme conflictuel latin-français dans l'enseignement secondaire en France du XVIII^e au XX^e siècle : Pour une métadidactique de l'enseignement du français*, va également dans ce sens. Pour un exemple d'application pédagogique, on lira avec profit le travail d'un groupe de l'académie de Strasbourg qui propose des fiches de séquences pour « Renforcer les compétences en français et langue vivante grâce au latin et au grec »³⁵. Cette articulation entre compétences linguistiques et grammaticales en

³⁴ Lambelet & Mauron, 2016.

³⁵ Pour un exemple de fiche pédagogique : <https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/lettres/langues-et-cultures-de-lantiquite/ressources-generales/groupe-de-travail-lca-francais-et-lv/>

langues anciennes, langues vivantes et langue de scolarisation est encore peu exploitée dans la littérature des différentes didactiques.

COMPTE-RENDU DE L'EXPÉRIMENTATION

Contexte de l'expérimentation

À partir de la revue de littérature, nous avons été confortées dans l'idée d'explorer en classe les dimensions linguistiques et culturelles chez les non-latinistes, et en particulier auprès des élèves dont l'habitus lectural nous semblait éloigné des pratiques scolaires. Il s'agit ainsi de mieux accompagner le parcours des élèves en compréhension/interprétation de textes littéraires par l'acquisition de compétences fines et la manipulation (i) de la polysémie des mots, de l'histoire de la langue et de la construction du lexique, (ii) de la grammaire, des substituts et des phrases complexes, (iii) des références culturelles antiques et classiques. Nous avons choisi de confronter les élèves à des textes qui mettent en lumière l'importance des connaissances linguistiques et culturelles dans la compréhension de textes, sur trois plans : sur le plan de l'étymologie, des reprises anaphoriques et de notions issues de la culture classique et antique. En amont de la séquence mise en place, il nous paraissait important de mener une évaluation diagnostique qui puisse attester du bien-fondé de la démarche. Nous avons créé un protocole diagnostique visant à comparer les réponses de 16 élèves latinistes/hellénistes d'une part et celles de 61 élèves non-latinistes/hellénistes d'autre part³⁶. Nous avons conscience des nombreux biais qui peuvent résider dans une telle « expérimentation » : le nombre d'élèves inégal pour commencer, mais aussi l'absence de renseignements sur les parcours scolaires antérieurs des élèves non-latinistes/hellénistes, l'importance des choix d'options, l'éventualité d'un suivi de cours LCA au collège par des élèves identifiés ici comme non-latinistes/hellénistes, etc. Néanmoins, il nous semblait important de poser un constat que nous concevons comme une évaluation diagnostique pour les 61 élèves (deux classes « tout-venant » de seconde), éclairée par des résultats de latinistes/hellénistes à la même épreuve.

Au sein du groupe d'ECLA de seconde, les 17 élèves se répartissent ainsi : dix latinistes (ayant pratiqué le latin depuis la classe de cinquième), deux hellénistes (ayant découvert le grec en classe de troisième) et trois débutants dans les deux langues. Il est à noter que deux élèves avaient pu suivre l'enseignement du latin et aussi celui du grec. Les origines scolaires des élèves sont diverses : ils proviennent de cinq établissements différents (les trois collèges

³⁶ Vous trouverez en annexe 1 le protocole auquel nous avons soumis les 77 élèves.

du secteur de notre lycée et deux autres collèges, l'un dans la région, l'autre dans une autre académie). Dès les premières séances ont été relevées des différences de pratique et de niveau (certains ayant « défriché » les bases des déclinaisons et conjugaisons, d'autres n'ayant quasiment pas travaillé la morphologie). Enfin, dernier point de présentation du groupe : les catégories socio-professionnelles. Le lycée, qui a ouvert ses portes il y a presque 35 ans, se situe dans un bassin qui fut d'abord favorisé socialement. Depuis un peu moins de 10 ans, une plus grande mixité sociale se manifeste, au gré du développement important de cette partie de la ville de Dijon. Le caractère « élitiste » du choix de suivre l'enseignement du latin, et encore plus du grec, a longtemps été un argument pour les contempteurs des langues anciennes. Si l'on ne peut ignorer cette tendance encore présente, on note cependant avec satisfaction une ouverture plus décomplexée vers cet enseignement. Ainsi sur 17 familles, l'on dénombre sept « professions intermédiaires » (salariés principalement), trois « cadres et professions intellectuelles supérieures », trois « artisans, commerçants, chefs d'entreprise », trois « employés » et un « employé peu qualifié ». Les langues anciennes n'échappent pas aux pratiques culturelles qui diffèrent selon les catégories socio-professionnelles (voyages, tradition familiale de « faire » du latin) mais les disparités semblent moins flagrantes au fil du temps (après 23 ans d'accueil d'élèves en latin puis en ECLA, c'est un constat évident).

Séquence en ECLA

En ECLA, l'expérience menée s'est inscrite à peu près au début du deuxième semestre. Les raisons en sont diverses. Il s'agissait premièrement d'avoir avancé dans la (re)découverte des deux langues (au vu de l'hétérogénéité des divers cursus au collège) : de ce fait, des textes regroupés par thèmes (par exemple l'hospitalité antique) ont été étudiés, comparés, ont fait l'objet de repérages (lexicaux surtout). Puis il est apparu nécessaire, devant l'augmentation des difficultés que supposent les tentatives de traduction et, chez quelques élèves, la tentation de baisser les bras, de montrer comment fonctionne notre compréhension d'un texte, quelle qu'en soit la langue : comment fait-on pour « entrer » dans un texte en langues vivantes, comment un texte en français peut lui aussi résister et quelles sont les techniques pour en saisir les enjeux ? N'y a-t-il pas des pratiques communes à celles que l'on expérimente en LCA ? Recourir aux autres langues étudiées par les élèves ou parlées chez eux (dans notre groupe, le portugais et l'allemand) a ouvert les perspectives. Certains élèves ont d'eux-mêmes cherché des équivalents ou des différences flagrantes (lexique, tournures idiomatiques). Enfin, au milieu de l'année de seconde, les élèves ont une idée plus précise de ce qu'exigent les exercices de l'épreuve anticipée de français, notamment le commentaire : par exemple, sens propre et figuré, dénotation et connotation soulignent la nécessité de la maîtrise lexicale.

Pour toutes ces raisons l'expérience envisagée semblait opportune dans la progression didactique.

Protocole d'évaluation diagnostique interclasse

Ce protocole interroge les élèves sur trois plans distincts : le lexique, les reprises anaphoriques et les références culturelles que nous avons appelés respectivement « vocabulaire », « grammaire » et « compréhension de texte » pour les présenter aux élèves. En ce qui concerne le lexique, nous avons demandé aux élèves de proposer un ou deux synonymes de six adjectifs en contexte (« distinct », « informe », « évasé », « confuses », « formidable », « singulière »), dans « Le Rhin » de Victor Hugo (1845). Nous souhaitions voir si les élèves d'ECLA ne feraient pas de contresens sur l'adjectif « formidable », employé dans le texte de Hugo dans un sens très nettement négatif (littéraire, classique) : « qui est à craindre ou qui inspire une grande crainte, qui est dangereux de nature ou terrifiant d'aspect » (TLFI). En ce qui concerne les reprises anaphoriques, nous avons donné à lire la douzième fable du Livre III de La Fontaine intitulée « Le cygne et le cuisinier » (1668). Les élèves devaient remplir un tableau avec tous les substituts qui renvoient au cygne d'une part et à l'oison d'autre part. Notre hypothèse était que les élèves d'ECLA mentionneraient majoritairement « celui-là » ou « celui-ci » et attribueraient la structure issue du latin correctement. Enfin, en ce qui concerne les grandes notions et les références culturelles, nous avons posé deux questions de compréhension/interprétation de texte sur deux poèmes des *Fleurs du mal* de Baudelaire (1857) : au sujet du début du « Voyage », nous avons demandé aux élèves d'émettre des hypothèses sur l'identité des voyageurs auxquels Baudelaire fait allusion ; au sujet de « La Beauté », sur l'image et la représentation que Baudelaire donne de la beauté. Nous nous attendions à ce que les élèves d'ECLA identifient plus sûrement que les autres Ulysse et ses compagnons (« Circé », « changés en bêtes ») ainsi que la référence aux statues grecques (« rêve de pierre », « blancheur », « fiers monuments »).

Résultats

Par rapport aux trois indicateurs retenus lors de la conception du protocole, l'analyse des résultats bruts s'est avérée très décevante. En effet, nos hypothèses ont été plutôt invalidées dans le sens où la différence entre élèves d'ECLA et élèves non-latinistes/hellénistes n'est pas significative. Pour la question du lexique et plus particulièrement de l'acception de « formidable », la très grande majorité des élèves, toutes catégories confondues, a privilégié les synonymes allant dans le sens de « magnifique », « extraordinaire », « incroyable »,

« merveilleux ». Seuls deux élèves non-latinistes/hellénistes proposent « redoutable », « effrayant » et un élève d'ECLA « sauvage ». Pour la question des reprises anaphoriques, c'est encore plus marqué, puisque 72 % des élèves non-latinistes/hellénistes mentionnent et attribuent correctement le couple « celui-là/celui-ci », contre 69 % des élèves d'ECLA ! Seules les questions de compréhension/interprétation ont conforté les hypothèses que nous avons émises, dans le sens où les résultats à ces questions sont clivantes : 25 % des élèves d'ECLA reconnaissent l'allusion à Ulysse (contre 8 % pour les non-latinistes/hellénistes) ; 37,5 % des élèves d'ECLA mentionnent pour le poème « La Beauté » une « déesse », une « divinité », « Aphrodite » ou encore la réponse attendue « une statue grecque » (un seul élève toutes catégories confondues) contre 10 % pour les non-latinistes/hellénistes. 12,5 % des élèves d'ECLA n'évoquent pas Ulysse mais parlent de « marins » contre 3 % des non-latinistes/hellénistes. Enfin, deux élèves d'ECLA sur 16 citent et Ulysse et une déesse (contre un seul élève non-latiniste/helléniste sur 61).

Cependant, quand on analyse l'ensemble des réponses au protocole, des différences entre les deux groupes d'élèves apparaissent très nettement.

Premièrement, le taux de non-réponse marque un clivage fort entre les deux groupes. À la question du lexique, le taux de non-réponse est de 2,5 % chez les élèves d'ECLA contre 7 % chez les non-latinistes/hellénistes. Aux questions de compréhension de texte, le clivage est encore bien plus fortement marqué : pour la question 1 (Ulysse), le taux de non-réponse atteint 12,5 % chez les élèves d'ECLA vs 19,5 % chez les non-latinistes/hellénistes ; pour la question 2 (statue grecque), 6 % chez les élèves d'ECLA contre 24,5 % chez les non-latinistes/hellénistes. Le contrat didactique (en l'occurrence, évaluatif) semble nettement plus ancré chez les élèves d'ECLA : il s'agit, pour ces derniers, de répondre, coûte que coûte, à une question qu'on leur pose. Les élèves non-latinistes/hellénistes renoncent plus facilement.

Deuxièmement, l'analyse de la répartition des élèves à la question de lexique donne également des résultats frappants. Nous avons arrêté une liste de synonymes en contexte que nous jugions acceptables comme bonne réponse puis nous avons établi un score de réussite par élève. La répartition chez les élèves d'ECLA dessine une courbe de Gausse parfaite avec une moyenne de trois bonnes réponses sur les six questions. En revanche, plus de 62 % des élèves non-latinistes/hellénistes obtiennent entre aucune et deux bonnes réponses. D'un point de vue qualitatif, on voit apparaître chez les non-latinistes/hellénistes des contresens (« familiale », « solitaire » comme synonymes de « singulière » ; « unique forme », « uniforme » pour « informe » ; ou encore « qui a de la vase » pour « évasé » par exemple) et des barbarismes (« *crualter », « *innormale ») qui n'apparaissent jamais dans les réponses des élèves d'ECLA.

Troisièmement, la part des élèves qui répondent de manière totalement erronée à la question des reprises anaphoriques (répondant par des verbes, des adverbes ou autres) est presque deux fois plus importante chez les non-latinistes/hellénistes (34,4 %) que chez les élèves d'ECLA (18,7 %).

Enfin, d'un point de vue peut-être plus qualitatif, le résultat qui nous a sans doute le plus interrogées porte sur la question 1 de compréhension/interprétation (Ulysse). Les élèves non-latinistes/hellénistes ont montré une propension certaine à l'anachronisme puisque pour 23 % d'entre eux, Baudelaire fait allusion à des migrants ou à des réfugiés voire à des touristes. Ce type d'interprétations n'apparaît jamais chez les élèves d'ECLA, à l'exception peut-être d'un élève qui évoque de manière très vague des « personnes nostalgiques qui ont souffert », sans plus de précision. Certains élèves non-latinistes/hellénistes développent même leur interprétation du poème de manière très politisée. Un autre contresens est assez commun chez les non-latinistes/hellénistes qui voient dans les voyageurs baudelairiens des « enfants », « des orphelins », « des nourrissons », « des étudiants » qui partent de chez leurs parents pour faire des études » (29,5 %). Cette seconde interprétation n'est pas absente chez les élèves d'ECLA (18,7 %) mais le caractère anachronique est moins prégnant.

DISCUSSION ET PROLONGEMENT AVEC LE DISPOSITIF *MARE NOSTRUM*

Discussion

Cette modeste expérimentation a été riche d'enseignements et nous a permis de développer notre acuité vis-à-vis des apports des connaissances linguistiques et des références culturelles en compréhension/interprétation des textes de littérature française. Un des arguments majeurs, avancé pour inciter les élèves à engager ou poursuivre un enseignement en langues anciennes, est régulièrement celui d'une plus grande maîtrise du français... L'expérimentation menée avec les deux groupes d'élèves pousse néanmoins à la nuance. Si bien sûr on ne peut nier que connaître un nombre important de mots latins et/ou grecs permet de résoudre certains problèmes de lexique dans un texte français, le constat est cependant que cela ne vaut pas pour tous. Cela peut évidemment être lié au niveau des élèves : « niveau de classe » (ici en seconde avec des années de pratique peu nombreuses pour certains) ou « niveau d'élève » en tant que « degré du développement quantitatif et qualitatif de l'intelligence ». Si les élèves d'ECLA proposent, comme les autres élèves, des réponses erronées, il semblerait que la pratique des cours LCA leur permette somme toute d'accroître leur

conscience métalinguistique, en tout cas d'éviter des barbarismes ou encore de faire jouer plus sûrement la polysémie des mots de la langue française. Leur interprétation des textes est globalement plus prudente ; les élèves d'ECLA du protocole ne se sont, en tout cas, pas jetés à corps perdu dans une interprétation anachronique qui amène une proportion certaine d'élèves non-latinistes/hellénistes — et parmi eux de très bons élèves, par ailleurs — à un contresens avéré du poème de Baudelaire.

Une fois prise cette précaution visant à ne pas surinterpréter notre modeste expérimentation, il semble cependant assez net que l'habitude de travailler l'étymologie rende plus audacieux les élèves d'ECLA : se lancer dans une interprétation, avec ou sans le référent exact en langue ancienne, a été plus naturel. Au risque d'inventer ou se tromper. Il est donc primordial de valoriser dans les classes sans LCA ces approches didactiques, y compris dans les langues vivantes étrangères.

Prolongements en classe

Pour le travail étymologique, les approches ont été multiples. Évidemment, il est souvent intéressant de proposer des listes de mots latins et/ou grecs par thèmes liés à une séquence (en Seconde, vie quotidienne, les animaux, etc). En outre, pour rendre les élèves plus actifs, des « ateliers de philologues » ont été instaurés : en fonction des centres d'intérêt de chacun, ont pu se constituer des groupes « lexique scientifique » (avec recours aux collègues des matières scientifiques), « lexique du sport », « lexique de l'archéologie », « lexique de la musique ». Bien sûr, au fil des textes, le repérage de mots transparents est aussi toujours rassurant pour les élèves. Par ailleurs, de nombreux jeux sont proposés par des auteurs d'ouvrages consacrés aux langues anciennes ou des sites internet avec des présentations interactives appréciées (cités supra). Quel que soit le niveau de l'élève, l'on constate un réel goût de l'enquête étymologique pouvant aller bien souvent jusqu'à l'extrapolation... Les élèves tentent des explications, plus ou moins judicieuses, mais ils se battent avec le sens d'un mot. Il y a vraiment une émulation dans le groupe. Enfin, le cahier des charges des exposés et/ou des portfolios contient une obligation : celle de recourir au moins une fois à l'étymologie (il est à noter que ce sont les élèves qui ont établi ce cahier des charges).

Dans le cadre du cours de français comme celui de LCA, l'analyse de cette expérience conjointe conduit ainsi à envisager de nouvelles pratiques visant à décroiser encore davantage les systèmes de langues, en ne s'interdisant pas de recourir plus systématiquement aux langues anciennes et vivantes. Il est ainsi possible de montrer aux élèves qu'une construction syntaxique peut s'expliquer, par exemple, par la flexion (on décline encore en allemand, en grec, en russe, par exemple). En effet, la place des mots n'a pas la même importance

que dans des langues sans déclinaisons, dans lesquelles, à l'inverse, l'ordre des mots est essentiel à la compréhension. La didactique des langues anciennes a depuis longtemps ouvert ces voies comparatistes. Par ailleurs, essayer de « comprendre » un mot dans un texte, au sens étymologique, c'est « saisir un ensemble » de divers éléments, en associer les différents sens, recourir à des références. Celles-ci sont souvent liées aux aspects culturels « véhiculés » par une langue : ainsi y a-t-il profit à repérer et expliquer par l'étymologie la dénotation et les multiples connotations d'un mot. La prise en compte des données culturelles donnera plus de relief, de nuance et éloignera, on ose l'envisager, quelques faux-sens ou contre-sens. Des mots comme « urbain », « rustre » appellent, même modestement, des analyses historiques, sociologiques. Acquérir ce type de connaissances rend plus spontanée l'intuition que le mot est peut-être plus riche qu'il n'y paraît : l'élève peut devenir plus audacieux, moins apeuré dans un texte qui à la première lecture lui résiste de même qu'il peut faire preuve de circonspection devant un terme qu'il pense avoir saisi immédiatement.

Le dispositif institutionnel *Mare nostrum*

La didactique des langues anciennes connaît un regain récent dans son questionnement autour du rapport entre langues anciennes et langues modernes, vivantes y compris la langue de scolarisation et offre une perspective nouvelle d'aborder la compréhension de textes dans la langue maternelle et/ou de scolarisation. En témoigne le récent et innovant dispositif *Parcours Mare nostrum*³⁷. L'esprit général de ce dispositif est de « permettre l'alliance européenne des langues anciennes ». Il s'agit donc, pour les enseignants, de comparer diverses pistes didactiques, dans une réflexion interdisciplinaire, et pour les élèves de prendre « conscience des écarts, des différences et des emprunts dans le dialogue des cultures ». La visée générale de ce parcours est de tisser « des liens entre les langues anciennes et les langues vivantes étrangères et régionales. ». C'est surtout l'aspect culturel qui est mis en avant : « Le dispositif *Mare Nostrum* est l'occasion de revisiter l'héritage que les pays du pourtour de la Méditerranée ont en partage. Est ainsi valorisé un regard culturel croisé sur les langues, les textes, les paysages, les arts, les sciences, les pratiques techniques et culturelles ». On notera l'accent mis sur la confrontation linguistique comme pratique indispensable au « regard culturel croisé sur les langues » : il s'agit d'étudier les langues – anciennes, vivantes et maternelles – non comme une fin en soi mais pour construire une connaissance culturelle féconde. C'est une orientation différente de celle qui, il y a déjà un certain temps, consistait à fabriquer des élèves « forts en thème », dans une langue en particulier. Si la

³⁷ Note de service du 22 mars 2022 portant création du « parcours *Mare Nostrum* dans les classes du collège (5^e-3^e) et du lycée (2^{de} – T^{le}) », publiée au BOEN n° 12 du 24 mars 2022.

maîtrise de la morphologie et de la syntaxe reste évidemment nécessaire, l'accent est mis sur la capacité à inscrire les diverses langues étudiées dans une histoire souvent commune, faite d'échanges, d'influences et parfois même de rejets. Le mot « héritage » est très clair, sur ce point. Ainsi, faire étudier aux élèves divers modèles linguistiques, en langues anciennes et en langues vivantes, évite de les enfermer dans un système artificiellement cloisonné.

Le terme « horizon » figure d'ailleurs dans le préambule des programmes de LCA³⁸ qui pousse à confronter sans cesse monde antique et monde moderne ; ce qui se conçoit évidemment par l'apprentissage linguistique mais pas seulement (« langues » ET « cultures »).

Ainsi, grâce à cette ouverture à l'intercompréhension, sera-t-il possible de mettre en œuvre une véritable grammaire culturelle qui viendrait annuler et remplacer l'approche notionnelle de la grammaire qui demeure encore la plus courante dans les classes de l'école primaire au lycée ? Cette approche culturelle permettrait peut-être également, et plus globalement, d'enrayer le mécanisme de fracture vis-à-vis de la culture écrite dont nous parlions en introduction et qui semble aujourd'hui assez inexorable, et enfin de dépasser la représentation étagée, étagée de l'enseignement-apprentissage du savoir-lire telle que la conceptualise Reuter — on apprend à lire à l'école, à comprendre au collège et à interpréter au lycée³⁹ — toujours à l'œuvre dans le parcours scolaire des élèves.

Sabine RODRIGUEZ-GRAPPERON,
professeure certifiée de Lettres Modernes, docteure en Sciences de l'éducation
(laboratoire EDA, Université Paris-Descartes), formatrice d'enseignants du 1^{er} degré

& Valérie LETERQ,
professeure agrégée de Lettres Classiques, doctorante en Lettres Classiques
(ED LECLA, Université UBFC)

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

- Apothéloz, Denis (2002). *La construction du lexique français : Principes de morphologie dérivationnelle*. Orphrys.
- Aubry, C. et Martinot, C. (2019). « Enseigner le latin au collège par le jeu théâtral ». In : *Fabula agitur : Pratiques théâtrales, oralisation et didactique des langues et cultures de l'Antiquité* [en ligne]. Grenoble : UGA Éditions, 2019.
- Babin, J. et Dezutter, O. (2014). « Chapitre 5. Le rapport des élèves à l'annotation d'un texte narratif en vue d'un examen de compréhension en lecture : éclairage par le croisement de données », Bertrand Daunay éd., *Didactique du français : du côté des élèves*.

³⁸ Définis par les arrêtés du 17-1-2019 publiés au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019.

³⁹ Reuter, 1992.

- Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (pp.87-103). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Bain, D. (2003). « PISA et la lecture : un point de vue de didacticien. Analyse critique de la validité didactique d'une enquête internationale sur la compréhension de l'écrit ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25 (1), 59-78.
- Balibar, R. (1985). *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, PUF, 1985, 421 p. (Coll. « Pratiques théoriques »).
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'Expérience scolaire des « nouveaux lycéens » : démocratisation ou massification ?*, Paris : Armand Colin.
- Bautier, É., Crinon, J., Rayou, P., & Rochex, J.-Y. (2006). « Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves. Analyses secondaires de l'enquête Pisa 2000 ». *Revue française de pédagogie*, 157, 85-101.
- Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). « Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition ». *Journal of Educational Psychology*, 93, 498-520.
- Bonnery, S., & Joigneaux, C. (2015). « Des littératies familiales inégalement rentables scolairement ». *Le Français Aujourd'hui*, 190(3), 23-33.
- Bronckart, J.-P. (2008). « Du texte à la langue, et retour : notes pour une "reconfiguration" de la didactique du français ». *Pratiques*, 137-138, 97-116.
- Canelas-Trevisi, S., & Schneuwly, B. (2009). « Les objets grammaticaux enseignés. Analyse critique de quelques pratiques en classe. L'exemple de la subordonnée relative dans l'école secondaire inférieure en Suisse romande ». *Repères* [En ligne], 39 | 2009.
- Carver, R.P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: Implications for instruction. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 413-437.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix: apprendre à comprendre les textes narratifs: CM1, CM2, 6e, Segpa*. Paris: Retz.
- Colé P., Royer C., Leuwers, C., & Casalis S. (2004). Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du CP au CE2. In: *L'année psychologique*. 2004, vol. 104, n°4, pp. 701-750.
- Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). « Poor children's fourth-grade slump ». *American Educator*, 27, 14-15.
- Crinon, J. (2011). *Le vocabulaire et son enseignement : Lexique et compréhension des textes*. [En ligne sur <https://eduscol.education.fr/document/15640/download> ; consulté le 21/12/2023].
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). « Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later ». *Developmental Psychology*, 33, 934-945.

- [en ligne sur http://www.keithstanovich.com/Site/Research_on_Reading_files/DevPsy97.pdf ; consulté le 21/12/2023]
- Denhière, G., & Jhean-Larose, S. (2011). *Le vocabulaire, son acquisition, sa représentation en mémoire et son rôle dans la compréhension et la production du langage, oral ou écrit*. Éduscol.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula : le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- Ehrlich, S., Bramaud du Boucheron, G. & Florin, A. (1978). Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire. Paris : PUF.
- Fayol, M., & Gaonac'h, D., (2003). *Aider les élèves à comprendre : Du texte au multimédia*. Paris: Hachette Universitaire.
- Foucambert, D. (2009). « L'amélioration de la compréhension en lecture d'élèves du secondaire par un entraînement syntaxique : modalités, résultats et perspectives ». *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 41–63.
- François, D., François, F., Marcellesi, C. « Prise en compte par l'école des variétés du français. » In : *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, n°61, 1983, pp. 7-20.
- Gally, M. (2006). *Le bûcher des humanités : Le sacrifice des langues anciennes et des lettres est un crime de civilisation*. Armand Colin.
- Gernsbacher, M. A., Varner, K. R., & Faust, M. E. (1990). « Investigating differences in general comprehension skill ». *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16(3), 430–445.
- Kintsch W, Mangalath P. « The construction of meaning ». *Top Cogn Sci.*, 2011, 3 (2), pp. 346-370.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- Lambelet, A. & Mauron, P.-Y. (2016). « Didactique de l'intercompréhension à l'école : Quelques réflexions », *Éducation et sociétés plurilingues*, 40 | 2016, 27-40.
- Lieury, A. (1991). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris, Dunod.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris, Dunod.
- Marmy Cusin, V. (2021). « Une séquence didactique pour favoriser les liens entre texte et grammaire ». In H. Valentin Topa, T. Oliveira & C. Teixeira (org.). *Gramatica e Texto. Interações e aplicação ao ensino*. (pp. 335-349). Lisbonne : Nova FCSH Clunl.
- Maury-Lascoux, N. (2016). « Latin et grec dans l'enseignement secondaire : une approche historique », *Anabases*, 23 | 2016, 201-216.

- Olson, D. R. (2011). *L'univers de l'écrit : Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
- Painchaud, L. (2005). *Le Halo Affectif des mots et leur répertoire*. Sherbrooke : Productions G.G.C.
- Paul-Barba, M. (2021). Thèse : *Une histoire du binôme conflictuel latin-français dans l'enseignement secondaire en France du XVIIIe au XXe siècle : pour une métadidactique de l'enseignement du français*
- Perfetti, C. (2010). "Decoding, Vocabulary, and Comprehension. The Golden Triangle of Reading Skill". In M. G. McKeown, & L. Kucan (Eds.), *Bringing Reading Research to Life* (pp. 291-302). New York: Guilford.
- Reuter Y. (1992), « Enseigner la littérature ? », *Recherches*, n° 12, 55-70.
- Rodriguez-Smith, S., Jhean-Larose, S. & Goasdoué, R. (2016). "Regards d'enseignants sur une épreuve externe de compréhension de texte ». *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Mottier-Lopez, L. & Tessaro, W. (éd). Berne : Peter Lang (collection Exploration).
- Rosier, J. (2002). *La didactique du français*. Presses Universitaires de France.
- Savatovsky, D. (2010). « Contact de langues et enseignement du grec ancien : revisiter le collinguisme ». *Langue française*, 2010, 167, pp.31-47.
- Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1993). « Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition ». *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 211–229.
- Stanovich, Keith E. (1986). « Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy ». *Reading Research Quarterly*, 22, 360-407.

ANNEXE 1 : PROTOCOLE D'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE INTERCLASSE

I. Exercice de vocabulaire

⇒ Proposer un ou deux synonyme(s) pour chacun des six mots soulignés ci-dessous.

Victor HUGO, « Le Rhin », 1845

Vers le nord, la bruyère aboutissait à une forêt. Pas une chaumière, pas une hutte de bûcheron. Une solitude profonde.

Comme je me promenais sur cette croupe, j'aperçus à quelques pas d'un sentier à peine distinct, sous des buissons hérissés (à propos de buissons, le mot *horridus* manque dans notre langue ; il dit moins qu'*horrible* et plus que *hérissé*), j'aperçus, dis-je, une espèce de trou vers lequel je me dirigeai.

C'était une assez grande fosse carrée, profonde de dix ou douze pieds, large de huit ou neuf, dans laquelle s'affaissaient des ronces rougeâtres, et où les rayons de la lune entraient par les crevasses de la broussaille. Je distinguais vaguement au fond un pavage à larges dalles miné par les pluies, et sur les quatre parois une puissante maçonnerie de pierres énormes, devenue informe et hideuse sous les herbes et les mousses. Il me semblait voir sur le pavé quelques sculptures frustes mêlées à des décombres, et parmi ces décombres un gros bloc arrondi, grossièrement évasé, percé à son milieu d'un petit trou carré, qui pouvait être un autel celtique ou un chapiteau du sixième siècle.

Du reste, aucun degré pour descendre dans l'excavation.

Ce n'était peut-être qu'une simple citerne, mais je vous assure que l'heure, le lieu, la lune, les ronces et les choses confuses entrevues au fond, donnaient je ne sais quoi de formidable et de sauvage à cette mystérieuse chambre sans escalier, enfoncée dans la terre, avec le ciel pour plafond.

Qu'était-ce que cette fosse singulière ? Vous me connaissez, je m'obstine, je cherche, je veux en savoir sur cette cave plus que la lune et le désert ne m'en disent ; j'écarte les ronces avec ma canne, je m'accroche à des sarments que je prends à poignées, et je me penche sur cette ombre.

En ce moment-là, j'entends une voix grave et cassée prononcer distinctement derrière moi ce mot : *Heidenloch*.

Dans le peu d'allemand que je sais, je sais ce mot. Il signifie : *trou des Païens*.

Je me retourne.

Personne dans la bruyère ; le vent qui souffle et la lune qui éclaire. Rien de plus.

II. Grammaire

⇒ Lire la fable de La Fontaine et remplir le tableau : il s'agit de lister tous les mots qui renvoient au cygne d'une part et à l'oïson d'autre part (toutes les cases doivent être remplies).

XII
LE CYGNE ET LE CUISINIER

Dans une ménagerie
De volatiles remplie
Vivaient le cygne et l'oison :
Celui-là destiné pour les regards du maître ;
Celui-ci, pour son goût : l'un qui se piquait d'être
Commensal du jardin ; l'autre, de la maison.
Des fossés du château faisant leurs galeries,
Tantôt on les eût vus côte à côte nager,
Tantôt courir sur l'onde, et tantôt se plonger,
Sans pouvoir satisfaire à leurs vaines envies.
Un jour le cuisinier, ayant trop bu d'un coup,
Prit pour oison le cygne ; et, le tenant au cou,
Il allait l'égorger, puis le mettre en potage.
L'oiseau, prêt à mourir, se plaint en son ramage.
 Le cuisinier fut fort surpris,
 Et vit bien qu'il s'était mépris.
Quoi ! je mettrais, dit-il, un tel chanteur en soupe !
Non, non, ne plaise aux dieux que jamais ma main coupe
 La gorge à qui s'en sert si bien !

Ainsi dans les dangers qui nous suivent en croupe
Le doux parler ne nuit de rien.

Jean de LA FONTAINE, *Fables*, livre III

Le cygne	L'oison

III. Compréhension de texte

Charles BAUDELAIRE, *Les Fleurs du mal*, 1857

1) Début du poème « Le voyage » :

⇒ À quels voyageurs Baudelaire semble-t-il faire allusion ici ?

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 !
Un matin nous partons, le cerveau plein de flamme,
Le cœur gros de rancune et de désirs amers,
Et nous allons, suivant le rythme de la lame,
Berçant notre infini sur le fini des mers :

Les uns, joyeux de fuir une patrie infâme ;
D'autres, l'horreur de leurs berceaux, et quelques-uns,
Astrologues noyés dans les yeux d'une femme,
La Circé tyrannique aux dangereux parfums.

Pour n'être pas changés en bêtes, ils s'enivrent
D'espace et de lumière et de cieux embrasés ;
La glace qui les mord, les soleils qui les cuivrent,
Effacent lentement la marque des baisers [...]

2) Poème « La Beauté » :

⇒ **Quelle image Baudelaire donne-t-il de la beauté ici ? Comment semble-t-il la représenter ?**

Je suis belle, ô mortels ! comme un rêve de pierre,
Et mon sein, où chacun s'est meurtri tour à tour,
Est fait pour inspirer au poète un amour
Éternel et muet ainsi que la matière.

Je trône dans l'azur comme un sphinx incompris ;
J'unis un cœur de neige à la blancheur des cygnes ;
Je hais le mouvement qui déplace les lignes,
Et jamais je ne pleure et jamais je ne ris.

Les poètes, devant mes grandes attitudes,
Que j'ai l'air d'emprunter aux plus fiers monuments,
Consumeront leurs jours en d'austères études ;

Car j'ai, pour fasciner ces dociles amants,
De purs miroirs qui font toutes choses plus belles :
Mes yeux, mes larges yeux aux clartés éternelles !



L'INTERCOMPRÉHENSION DES LANGUES ROMANES, UN PONT ENTRE LANGUES ANCIENNES ET LANGUES VIVANTES ?

Typhaine MANZATO,
Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée – laboratoire,
ELLIADD Besançon

Résumé :

Cet article propose d'explorer la question du lien entre les langues anciennes et les langues vivantes à la lumière de l'application didactique de l'intercompréhension des langues romanes. À partir des résultats d'une recherche doctorale portant sur la création de parcours d'activités basés sur les principes de l'intercompréhension en contexte secondaire pour l'enseignement du français en Italie et de l'italien en France, nous montrerons comment la connaissance des langues anciennes représente un bénéfice indéniable pour les stratégies de compréhension et l'apprentissage des langues voisines. Nous discuterons également de l'intérêt et de la manière de lier l'enseignement des langues anciennes et des langues vivantes dans la visée du plurilinguisme et du développement de la compétence plurilingue des apprenantes et des apprenants.

INTRODUCTION

L'intercompréhension, définie par le linguiste Jules Ronjat en 1913¹ comme la capacité de compréhension des langues apparentées grâce au continuum linguistique roman dans la pratique de la communication orale entre des personnes provenant de milieux linguistiques différents et proches à la fois, a connu une reconnaissance exceptionnelle depuis les années 90 sous la forme de projets et méthodes, d'abord plutôt à destination d'étudiants, d'étudiantes et d'adultes, puis à d'autres publics., auxquels ils se sont progressivement ouverts. L'approche

¹ Jules RONJAT, *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*, Mâcon, Protat frères, 1913.

dispose aujourd'hui d'un nombre important de projets, d'une réflexion théorique, méthodologique, et d'un intérêt toujours renouvelé pour ces principes, en explorant de nouvelles questions et en répondant à de nouveaux défis autour des applications pratiques de ces procédés, notamment dans la visée de l'enseignement des langues. Néanmoins, la principale raison de la compréhension « spontanée » entre les langues romanes, qui est à trouver dans leurs origines communes remontant à l'évolution du latin parlé dans les différents espaces linguistiques de la Romania, n'a pas toujours été un élément de réflexion dans les projets et méthodes développés autour de l'approche. Ce constat doit aujourd'hui être dépassé en montrant l'intérêt de prendre en compte la langue latine dans la réflexion et les projets en intercompréhension, en particulier quand ces principes sont appliqués dans une perspective didactique pour l'apprentissage des langues voisines.

Cet article aura ainsi pour but de réfléchir à l'enseignement des langues anciennes et en particulier du latin dans l'apprentissage des langues voisines par le biais de l'intercompréhension. Nous reviendrons dans un premier temps sur la place du latin dans la réflexion et la production scientifique autour de l'intercompréhension, en donnant ensuite des précisions sur le contexte et la méthodologie de la recherche doctorale au sein de laquelle les données qui seront présentées ont été recueillies. Nous analyserons enfin des extraits d'interactions et un échantillon de réponses à des questionnaires en étudiant la voix des apprenantes et des apprenants sur le rôle des langues anciennes dans les stratégies de compréhension employées lors de l'exercice d'intercompréhension. La conclusion récapitulera les formes qu'ont pris ces stratégies et reviendra sur les intérêts réciproques de l'enseignement des langues anciennes et celui des langues vivantes, où l'intercompréhension entre les langues romanes représente une piste porteuse.

LE LATIN ET L'INTERCOMPRÉHENSION : QUELS LIENS DANS LA THÉORIE ET QUELLE PLACE EN PRATIQUE ?

La question de la relation entre le latin et l'intercompréhension a été étudiée par Caddéo et Charlet-Mesdjian (2016)², qui pointent le fait que la langue latine est « un des grands absents de l'approche ». Les autrices évoquent plusieurs raisons derrière ce fait, à commencer par les évolutions opposées entre le latin et l'intercompréhension : si cette dernière est une

² Sandrine CADDÉO et Béatrice CHARLET-MESDJIAN, « Latin et intercompréhension : historiques et perspectives », dans P. ESCUDÉ (dir.), *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013. Unité et diversité des langues : théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension*, Paris, Archives contemporaines, 2016, p. 138-159.

approche dynamique, et de plus en plus plébiscitée, représentant un « idéal de plurilinguisme », à l'inverse, le latin « recueil de moins en moins de suffrages ». Leurs didactiques s'opposent aussi en cela que l'intercompréhension propose une approche inductive basée sur l'intuition, sans recours systématique à une explication linguistique, tandis que l'apprentissage du latin, malgré quelques évolutions, est encore attaché, au moins en France, à la méthode grammaire-traduction³.

Le latin est donc quasiment absent des premiers projets ; si, comme le notent les autrices, la méthode *EuroComRom*⁴ le mentionne pour la dimension lexicale, la réflexion sur le latin a souvent été écartée. Cela peut s'expliquer par des raisons pratiques, comme le fait de ne pas toujours pouvoir compter sur une connaissance de la langue latine de la part des participantes et des participants⁵. Malgré l'importance du latin en tant que langue « mère » des langues romanes, il semblerait donc que les débuts de l'intercompréhension ont souhaité mettre l'accent sur la relation entre les langues sœurs plutôt qu'avec leur ancêtre commun, comme le propose l'autrice avec cette formule : « le jardin des racines romanes modernise ce qu'a été autrefois le jardin des racines latines⁶ ». Cette situation a ensuite évolué, les projets et méthodes d'intercompréhension suivants et actuels ayant été plus enclins à prendre en compte la langue latine⁷ qui trouve une place, au moins au niveau des explications linguistiques, mais aussi dans les documents proposés pour le travail de compréhension.

C'est le cas de la méthode *Euro-mania*⁸ qui en est l'exemple le plus révélateur, où le latin est intégré dans toute une déclinaison de rôles au sein des modules du manuel. *Euro-mania* est une méthode d'intercompréhension à destination d'un public scolaire de 8 à 11 ans, jusqu'alors peu visé par l'approche et permettant donc sa diffusion en contexte scolaire. Le manuel renouvelle également l'aspect didactique de l'approche en prenant le parti d'intégrer

³ CADDÉO & CHARLET-MESDJIAN, 2016, p. 142.

⁴ Franz-Joseph MEISSNER, Claude MEISSNER, Horst G. KLEIN et Daniel STEGMANN, *EuroComRom - Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ : avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen, Shaker Verlag, 2004.

⁵ Claire BLANCHE-BENVENISTE, « Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue », dans E. CASTAGNE (éd.), *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines*, publications de la Faculté des Lettres de Nice, Paris, C.I.D. Diffusion, 2002, p. 113-129. Voir en particulier p. 115.

⁶ BLANCHE-BENVENISTE, 2002, p. 121.



⁷ C'est par exemple le cas de la dernière méthode d'intercompréhension publiée (Susana BENAVENTE FERREIRA Francisco CALVO DEL OLMO, Erika Hilde FRISAN, Veronica MANOLE, Karine Marielly ROCHA DA CUNHA & Hugues SHEEREN, *Panro-manIC. Manuale di intercomprensione fra lingue romanze*, Bologne, Lingue Zanichelli), où la partie grammaticale « *Per approfondire* » à la fin de chaque unité part du latin pour offrir une explication d'un fait linguistique donné entre les six langues du manuel (français, italien, espagnol, portugais, roumain, catalan).

⁸ Pierre ESCUDÉ (dir.), *J'apprends par les langues : manuel européen EURO-MANIA*, Toulouse, Centre Régional de Documentation Pédagogique Midi-Pyrénées, 2008.

langues et matières scolaires autour de 20 unités portant sur l'histoire, la géographie, les mathématiques, la technologie et les sciences dans une thématique donnée, présentée et travaillée avec un ensemble de documents en sept langues romanes (français, italien, espagnol, portugais, roumain, occitan et catalan).

En son sein, le latin occupe donc une place dans des documents de travail, lors des phases de réflexion linguistique, mais aussi en tant que référent étymologique, culturel et patrimonial. Dans la première unité du manuel, « Le mystère du « mormoloc », portant sur les sciences, la présence du latin peut s'observer d'une part avec une fable d'Ésope adaptée du grec au latin par Phèdre, où la langue est présentée sous l'appellation de texte « patrimoine », mais également sur l'espace intitulé « Voyageons dans nos langues » où le latin fait office de référent dans le moment de réflexion linguistique autour des langues du manuel à partir de lexique présent dans la fable :

3. Observe la ribambelle de mots ainsi que le tableau que tu viens de remplir. Peux-tu retrouver dans le tableau suivant les mots qui manquent ?

Texte patrimoine	pratum	prata		
Texte portugais		os prados		
Texte espagnol		los prados		
Texte occitan		los prats		
Texte français		les prés		
Texte italien		i prati		
Texte roumain		poienile		

© P. Escudé / CRDP Midi-Pyrénées, 2008

Tableau comparatif sur les marques du pluriel dans les langues romanes
tiré du manuel *Euro-mania*⁹

Lors d'une intervention¹⁰ donnée dans le cadre de rencontres sur la thématique de l'enseignement des langues anciennes, Pierre Escudé, qui a dirigé l'élaboration du manuel, explique les raisons du choix de donner une place à la langue classique dans la méthode. Premièrement, il évoque son rôle de « *langue-patrimoine*, de langue *matricielle* de l'ensemble des langues romanes », qui se perçoit dans la manière dont le latin « condense le faisceau d'interaction et de corrélation des langues romanes » en mettant en lumière leurs aspects

⁹ *Ibid.*, module 1, p. 7.

¹⁰ Pierre ESCUDÉ, « *Du latin, de l'intercompréhension entre langues affines, et de leur enseignement* », communication présentée aux rencontres « Langues anciennes et mondes modernes, refonder l'enseignement du latin et du grec », Paris, 31 janvier-1^{er} février 2012, disponible en ligne sur : <https://eduscol.education.fr/507/rencontres-langues-et-cultures-de-l-antiquite> (consulté le 08/12/2023).

communs, alors que dans le sens inverse « chacune de ces langues permet une entrée vers le latin ». Mais la langue trouve également sa place au sein du manuel en tant qu'« élément de cohésion culturelle de l'ensemble européen », ce qui se perçoit notamment dans les unités 8 et 14 pour la discipline d'histoire, portant respectivement sur l'Empire romain et la période de la Renaissance. Des extraits du manuel, présents dans l'annexe 1, amplifient les exemples des différents rôles du latin dans *Euro-mania*.

D'autres travaux ont concrétisé le lien entre le latin et l'intercompréhension dans une visée éducative, qu'il s'agisse d'utiliser la discipline du latin pour y insérer une intervention didactique autour de l'intercompréhension¹¹, pour un public de fin du secondaire, ou bien de donner une place au latin dans le cadre d'activités conduites sur l'intercompréhension au sein d'un laboratoire de langues à l'université¹². Malgré des débuts difficiles, il semble donc que le lien entre latin et intercompréhension se resserre et qu'il ne s'agit plus désormais de faire l'impasse sur la langue latine en intercompréhension. Il convient ainsi de réfléchir aux intérêts d'un rapprochement entre le latin et l'intercompréhension dans l'enseignement, d'une part, du latin, et, d'autre part, des langues romanes. En ce qui concerne l'enseignement du latin, Caddéo et Charlet-Mesdjian (2016)¹³ citent les principes de l'intercompréhension pour faciliter l'entrée dans la langue latine, tandis que leurs arguments rejoignent dans une certaine mesure ceux d'Escudé cités plus haut sur le rôle du latin comme « *Lingua Mater* » au sein du continuum des langues romanes :

Ainsi le latin en IC [intercompréhension] romane conduit à la prise de conscience empirique de l'identité commune des langues européennes, mais aussi de la diversité et de la richesse de leurs différents systèmes, ainsi que, peut-être, à un degré supérieur, à une prise de conscience linguistique de la dépendance des descriptions grammaticales aux systèmes qui les ont vu naître. De son côté, le latin a tout à gagner à tenter l'expérience de l'IC. En effet, aborder le latin par l'IC désinhibe face à une langue réputée difficile et contribue à remotiver l'étude des langues anciennes pour les services linguistiques qu'elles peuvent rendre, notamment, en matière de polyglossie et de plurilinguisme¹⁴.

Cette première partie nous permet d'introduire notre propos situé plus précisément dans la relation du latin et de l'intercompréhension dans le cadre de l'apprentissage des langues voisines. L'intercompréhension n'est en effet pas une méthode d'apprentissage complet des langues en tant que telle, même si un grand nombre de ses principes méthodologiques

¹¹ Leonor SANTOS, « Plurilinguisme et culture scolaire : l'intercompréhension comme voie de changement », *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 146, 2007, p. 205-213.

¹² Erika H. FRISAN & Hugues SHEEREN, « Il latino nella didattica dell'intercomprensione fra lingue romanze : percorsi possibili », *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 11, 17, 2019, p. 30-45. Voir également CADDÉO & CHARLET-MESDJIAN, 2016, dans un contexte universitaire.

¹³ CADDÉO & CHARLET-MESDJIAN, 2016, p. p. 158.

¹⁴ CADDÉO & CHARLET-MESDJIAN, 2016, p. 158.

sont applicables dans l'enseignement¹⁵. Mais la création de parcours d'activités d'intercompréhension pour l'enseignement de deux langues voisines lors de notre recherche doctorale a fait apparaître des aspects intéressants pour justifier un rapprochement entre l'enseignement des langues classiques et celui des langues vivantes romanes comme nous le montrerons plus loin après avoir fourni quelques précisions sur le contexte et les choix méthodologiques autour de l'étude.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

Notre recherche doctorale a eu pour objet la conception et la réalisation de parcours d'intercompréhension au secondaire en France et en Italie. Cette recherche-action s'est tenue avec un établissement français situé dans le Sud-Est du pays¹⁶ et un établissement italien (le lycée classique européen Marco Foscarini de Venise) pour un public d'apprenantes et d'apprenants de lycée. Les élèves suivaient une section européenne d'italien en France et le parcours EsaBac pour le français en Italie¹⁷ (la recherche a été réalisée avec deux classes dans chaque pays : une classe de seconde comptant quatorze élèves et une classe de première-terminale de douze élèves en France ; une classe de *terza* de vingt-sept élèves et une classe de *quarta* de quatorze élèves pour l'Italie¹⁸). Les expérimentations se sont tenues d'octobre 2019 à décembre 2021, sur une période de quatre mois pour le premier terrain français et trois mois pour le terrain italien.

Notre ambition était d'étudier les retombées d'une adaptation de l'intercompréhension dans la visée de l'enseignement de deux langues voisines, en utilisant la possibilité de réaliser nos parcours d'activités dans deux temps de classe distincts (les cours de langues – italienne ou française et les cours de matière disciplinaire enseignée en langue italienne/française – histoire-géographie en France et histoire en Italie). La recherche s'est tenue en collaboration avec les enseignants et enseignantes des classes et des matières concernées par le

¹⁵ Sandrine CADDÉO et Marie-Christine JAMET, *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette Français Langue Étrangère, 2013.

¹⁶ Conformément à l'accord de collaboration passé avec l'établissement nous nous y référons par son code UAI (ex-RNE) : 0130002G.

¹⁷ La section européenne ou de langue orientale (SELO) est un dispositif national permettant de recevoir un enseignement disciplinaire dans la langue de la section principalement à partir du lycée, tandis qu'EsaBac est un programme binational de trois ans où les programmes de langue et littérature italienne ou française et d'histoire sont conçus par les deux pays et enseignés dans la langue concernée.

¹⁸ L'équivalent d'une classe de milieu et de fin de lycée, le collège (la *scuola media*) durant trois ans en Italie tandis que la seconde partie de l'enseignement secondaire compte cinq années.

projet, en intervenant dans les cours de langue et/ou de discipline d'histoire-géographie/histoire à raison d'une à plusieurs heures par semaine pendant la conduite des expérimentations selon le temps alloué et les contraintes d'emploi du temps.

Concrètement, les activités conçues pour les parcours d'intercompréhension étaient pensées pour une à deux heures de cours dans deux thématiques différentes, chaque classe ayant suivi un parcours d'une dizaine d'heures au total en comptant l'ensemble des activités réalisées dans les deux thématiques. Les activités conduites en classe de langue se sont ainsi concentrées sur une thématique linguistique avec l'étude de phénomènes rattachés aux usages oraux de la langue voisine, en sélectionnant cinq phénomènes dans trois langues romanes (la langue première, la langue cible et une troisième langue romane) avec des documents mobilisant à la fois l'écrit et l'oral. Les activités pensées pour la classe d'histoire-géographie/d'histoire se sont inspirées du manuel *Euro-mania*¹⁹ en réunissant un ensemble de documents écrits et oraux en plusieurs langues romanes (avec une majorité de documents textuels) autour d'une thématique suivant la progression et les programmes des classes. Des questions de compréhension dans la langue cible guidaient l'exercice d'intercompréhension dans le fait de reformuler à l'oral en langue première les informations contenues dans chaque document, et des tâches étaient proposées en fin d'activité en travaillant sur le vocabulaire par exemple.

Le parcours déployé en classe d'histoire-géographie/d'histoire est celui qui a le plus permis de mettre en contact les élèves face à l'exercice d'intercompréhension de langues affines qui composaient les activités, que l'on peut qualifier de langues « médianes », c'est-à-dire des langues qui appartiennent au « même système linguistique que la langue première d'enseignement²⁰ », correspondant pour nos terrains à l'italien ou au français. En effet, les activités créées pour la classe de langue étaient limitées à l'espagnol et au portugais en tant que langue romane supplémentaire utilisée pour les documents en raison de la recherche d'équivalence des phénomènes linguistiques. Outre ces deux langues, les activités réalisées pour le parcours de la classe de discipline ont pu se baser sur des textes et documents en catalan, en roumain, en occitan, ou encore en sicilien.

Les données que nous avons récoltées suite aux expérimentations en classe comptent le recueil des interactions lors des séances durant lesquelles ont été réalisées les activités, des

¹⁹ La version catalane du manuel est intégralement accessible en ligne pour pouvoir y consulter les modules : https://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0081/c4659e7a-f1bf-4ba1-a98d-7e19cae87016/manual_euromania.pdf (consulté le 08/12/23).

²⁰ Pierre ESCUDÉ, « Apprendre des langues et des disciplines scolaires ensemble : la fonction centrale des "langues médianes". L'exemple du manuel euromania », dans B. SCHÄDLICH (dir.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues*. Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung : LiKuS. Berlin, Heidelberg, J.B. Metzler, 2020, p. 53-73. La citation est empruntée à la p. 69.

réponses à des questionnaires en amont et en aval de la recherche à destination des apprenantes et apprenants, et des entretiens semi-guidés conduits avec les enseignants et enseignantes. Au sein de l'analyse de ces données, la question des langues anciennes s'est particulièrement posée lors de notre second terrain d'expérimentation en Italie, puisque les élèves recevaient, en plus de leur apprentissage des langues vivantes (anglais et français), des enseignements dans les langues anciennes (latin et grec) en raison de leur scolarisation dans un lycée classique. Néanmoins, cette particularité par rapport à notre terrain français n'avait pas réellement été anticipée de manière significative car notre attention s'était plutôt focalisée sur d'autres aspects caractéristiques du terrain italien comme la connaissance du vénétien ou d'autres langues d'Italie.

Ce paramètre est pourtant apparu comme partie intégrante de l'activité des élèves lorsqu'il a été question d'analyser les stratégies de compréhension utilisées pour l'accès au sens dans les langues médianes, s'appuyant de manière importante sur la mobilisation des compétences et connaissances acquises en cours de langue ancienne. Une partie intermédiaire au sein de l'analyse des données de la thèse a ainsi été dédiée à la question des stratégies de compréhension, qui représente par ailleurs un sujet primordial de la recherche en intercompréhension²¹. Nous présenterons dans la dernière partie ces résultats en étudiant l'incidence de la connaissance des langues anciennes dans l'exercice d'intercompréhension grâce à deux types de données tirées de notre recherche : des réponses aux questionnaires de recherche de la part des deux publics d'élèves et la transcription d'extraits d'interactions recueillis en classe lors de l'expérimentation en Italie. Nous y analyserons la manière dont les apprenantes et les apprenants s'expriment sur leurs stratégies de compréhension et le recours fait à la connaissance des langues anciennes dans ce but, en dégagant les aspects les plus saillants de leur discours.

STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION EN INTERCOMPRÉHENSION : LE BÉNÉFICE APPORTÉ PAR LA CONNAISSANCE DES LANGUES ANCIENNES

Si la question du bénéfice apporté par la connaissance des langues anciennes et en particulier du latin peut sembler de premier abord évident pour l'enseignement des langues romanes, nous étudierons ici la question du point de vue des deux publics d'apprenants et

²¹ Voir Elisabetta BONVINO, Elisa FIORENZA et Diego CORTÉS VELÁSQUEZ, « Observing strategies in intercomprehension reading. Some clues for assessment in plurilingual settings », *Frontiers in Communication*, vol. 3, 29, 2018, disponible en ligne : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fcomm.2018.00029/full> (consulté le 08/12/23) sur la question des stratégies de compréhension écrite.

d'apprenantes ayant pris part à notre recherche. En effet, si les deux terrains se sont tenus à deux ans d'intervalle en raison de la pandémie et qu'une comparaison frontale s'est avérée impossible, cette temporalité imposée par des conditions extérieures autant que les caractéristiques propres aux deux terrains ont néanmoins permis un effet contrastif lors de l'analyse des données. Une différence majeure était ainsi constituée par le répertoire langagier des deux publics, signifiant « l'ensemble des formes et variétés à disposition d'une communauté ou d'un locuteur, c'est-à-dire les langues, variantes dialectales, styles, registres ou accents²² », ici dans le cadre plus précis de nos deux publics de recherche. Du fait de leur apprentissage des langues classiques mais également grâce à la connaissance personnelle d'autres langues dont les langues régionales italiennes, le public italien pouvait s'appuyer sur un répertoire plus étendu que le public français, ce qui s'est perçu dans l'analyse des stratégies de compréhension pour l'accès aux sens des langues médianes présentes dans les activités.

Dans la mesure où notre intervention prenait place spécifiquement dans le cadre de l'apprentissage de la langue voisine, soit le français ou l'italien, nous avons souhaité savoir si la langue en cours d'acquisition pouvait représenter une aide pour la compréhension des langues romanes inconnues présentes dans les activités lors d'une question insérée dans les questionnaires distribués en aval des expérimentations. Les réponses mettent en avant cette différence de composition du répertoire langagier mais aussi des spécificités plus intrinsèques dans les ressemblances entre les langues romanes. Ainsi, à la question de savoir si l'italien ou le français avait pu aider à la compréhension des langues inconnues, les deux publics ont des avis divergents. Les élèves de France répondent majoritairement de façon positive, en appuyant sur le recours à l'italien pour la compréhension de certaines langues et en particulier l'espagnol qui revient à trois reprises dans cet échantillon de réponses²³ présenté ci-dessous :

- 1 – « Oui je trouve qu'il nous a beaucoup aidé par exemple pour l'espagnol ou le portugais. »
- 2 – « La langue italienne m'a principalement aidée pour la compréhension du sicilien mais je dois dire qu'elle a également été un appui pour moi dans la compréhension de l'espagnol. »
- 3 – « Oui l'italien m'a beaucoup aidé pour comprendre les textes en langues inconnues et d'ailleurs pour comprendre certains mots de langues inconnues, je pensais directement à traduire en italien et même pas en français. »

²² Isabelle LÉGLISE, « Répertoire », *Langage et société*, 2021/HS1 (hors-série), 2021, p.297-299, disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-297.htm> (consulté le 08/12/23). La citation est empruntée à la p. 297.

²³ Une soixantaine de questionnaires de post-recherche au total ont été récoltés entre nos deux terrains.

- 4 – « Oui comme je l’ai dit pour l’euro italien, l’italien m’a aidé à comprendre l’espagnol car pour moi il se ressemble. »

A contrario, en Italie, les apprenants et les apprenantes, ne pouvant notamment pas s’appuyer sur la plus grande ressemblance entre deux langues romanes comme l’italien et l’espagnol en France, disent avoir mobilisé d’autres langues de leurs répertoires langagiers, à commencer par la connaissance du latin. À l’inverse de la France, le recours au français pour la compréhension, s’il est reconnu au titre de l’appui sur l’ensemble du répertoire langagier, n’est donc pas aussi cité que celui à l’italien en France, et passe souvent après celui d’autres langues, en majorité du latin :

- 5 – « In realtà no, perché ho utilizzato principalmente il latino e l’inglese²⁴. »
 6 – « Ho trovato più utili le mie conoscenze del latino, per la comprensione²⁵. »
 7 – « Sì, abbastanza, anche se facevamo soprattutto riferimento all’italiano, al greco e al latino, per quanto riguarda la comprensione della sintattica e per trovare le radici alle parole²⁶. »
 8 – « Sì, a volte mi è stato utile per capire lingue come il provenzale, perché essendo molto delle lingue che abbiamo visto derivanti dal latino erano spesso facilmente ricollegabili a qualche aspetto che conoscevamo sia della lingua francese che di quella italiana²⁷. »

Cet usage du latin dans l’activité de compréhension est donc présenté de manière évidente dans les réponses, même s’il semble aussi être vécu comme quelque chose de plutôt inhabituel. Dans une autre question du questionnaire portant sur le développement de stratégies de compréhension grâce aux activités, une personne répond par exemple avoir pu mettre à contribution sa connaissance du latin, ce qui n’avait pas été le cas auparavant :

- 9 – « Credo di sì, perché mi sono abituato ad utilizzare le mie conoscenze in altre lingue per comprendere quelle che non conosco e non parlo. Ad esempio, ho utilizzato molto la mia conoscenza del latino, che prima non avevo mai usato²⁸. »

²⁴ « En réalité non, parce que j’ai utilisé principalement le latin et l’anglais. »

²⁵ « J’ai trouvé plus utiles mes connaissances du latin, pour la compréhension. »

²⁶ « Oui, plutôt, même si on faisait surtout référence à l’italien, au grec et au latin, pour ce qui concerne la compréhension de la syntaxe et pour trouver les racines des mots. »

²⁷ « Oui, parfois ça m’a été utile pour comprendre des langues comme le provençal, parce que dans la mesure où beaucoup de langues qu’on a vu dérivait du latin elles étaient souvent facilement liées à certains aspects qu’on connaissait aussi bien de la langue française que de celle italienne. »

²⁸ « Je crois que oui, parce que je me suis habitué à utiliser mes connaissances dans d’autres langues pour comprendre celles je ne connais pas et que je ne parle pas. Par exemple, j’ai beaucoup utilisé ma connaissance du latin, que je n’avais jamais utilisée avant. »

La langue latine est également citée en France dans quelques réponses à la question de savoir si d'autres langues pouvaient aider les élèves en classe d'italien et pour quelles raisons. Ainsi, malgré une plus faible connaissance des langues anciennes par rapport au public italien, les apprenantes et les apprenants mentionnent néanmoins plusieurs fois le latin en tant qu'appui pour l'apprentissage de la langue italienne, voire le grec :

- 10 – « Il m'arrive parfois de m'aider du latin, ce qui est fort logique puisque l'italien est une langue romane, ce qui signifie qu'elle provient de la langue latine. Cette similitude entre les langues est particulièrement notable pour l'imparfait par exemple. »
- 11 – « Le français → racine latine et mes bases de latin m'aident également. Le latin est donc très utile. »
- 12 – « Les langues qui m'aident en classe d'italien sont le latin qui possède des origines très proches avec l'italien mais aussi l'anglais et le grec. »

De ces réponses aux questionnaires récoltés aussi bien en France qu'en Italie se dégage une conscience de l'appui sur les langues anciennes et en particulier sur le latin dans l'apprentissage des langues vivantes romanes et dans l'activité d'intercompréhension. On compte ainsi la mention de plusieurs stratégies de compréhension liées aux langues anciennes dans ces dernières réponses, en particulier autour du rôle de la langue latine dans la construction des langues romanes, dans le fait de reconnaître des similitudes entre les constructions verbales du latin et de l'italien ou encore un appui pour la syntaxe et les racines lexicales (7 ; 10). On peut aussi observer l'évocation du latin dans son rôle de langue « mère » au sein du continuum des langues romanes, les reliant et permettant de s'appuyer sur les langues « sœurs » (8 ; 11).

Nous analyserons à présent deux extraits d'interactions recueillis avec les élèves de français en Italie et retranscrits²⁹ pour venir appuyer ces premières données et exposer plus en détail la manière dont les apprenants et apprenantes s'expriment par rapport à leur appui sur les langues anciennes pour la compréhension des langues affines. L'intégralité des extraits est disponible dans l'annexe 2 ; nous avons inséré dans le corps du texte les citations contenant les moments les plus pertinents pour notre propos. Le premier extrait a été enregistré avec un groupe d'élèves de la classe de *quarta* lors d'un moment de réflexion sur plusieurs éléments autour des activités et notamment les stratégies de compréhension. Il s'ouvre par une question que nous avons souhaité poser en contraste avec le public français, où les

²⁹ Conventions de transcription : 1. A1, A2, etc. : élèves ; 2. T : tutrice (nous-même) ; 3. c'est vrai/ : intonation montante ; 4. oui voilà : soulignement pour marquer un chevauchement entre deux ou plusieurs tours de parole ; 5. XXX : syllabe ou parole incompréhensible ; 6. et : allongement ; 7. (rires) : commentaire dans la transcription ; 8. si- : interruption d'un tour de parole

réponses tirées des questionnaires et discutées un peu plus haut montraient clairement une aide de l'italien pour la compréhension des langues médianes.

Le discours des élèves confirme le sentiment déjà présent dans l'échantillon de réponses sur le fait que les langues anciennes ont été un appui plus important que le français en Italie. A1 mentionne ainsi au sixième tour de parole le fait de « mieux » connaître ces langues, et évoque également l'origine latine du français et de l'italien. Son explication donnée un peu plus loin au tour de parole 24 suggère un recours « direct » aux langues anciennes avant même celui aux langues vivantes pour la compréhension, en illustrant l'appui sur le grec pour la compréhension d'un mot tiré de l'un des textes de l'activité en cours : « en connaissant les langues anciennes on ne pense pas au français au italien mais euh directement au latin au au grec par exemple pour comprendre amorphe euh amorphe c'est alpha privativo et morphos in greco ».

En effet, si la langue latine a été abordée prioritairement depuis le début de cet article en raison de son statut privilégié par rapport aux langues romanes, la langue grecque peut aussi être une alliée importante pour la compréhension des langues médianes par le biais de l'intercompréhension. La méthode *EuroComRom* déjà mentionnée plus haut exemplifie l'influence de la langue grecque dans la catégorie des « eurofixes » où sont dénombrés les préfixes et suffixes d'origine latine et grecque retrouvés dans les langues romanes et pouvant ainsi apporter une aide dans la compréhension de lexique inconnu³⁰, tandis qu'à l'inverse on peut aussi interroger la manière dont la connaissance des langues vivantes peut contribuer à l'apprentissage du grec³¹. Dans l'extrait d'interaction, A1 en fait justement la démonstration en décomposant le mot « amorphe » dans l'identification du préfixe privatif « a » et de « morphos ». S'il n'est pas possible d'affirmer clairement que la réussite de la compréhension du mot doit être attribuée à la connaissance du grec en raison de sa transparence initiale rendant sa reconnaissance aisée, le réflexe de l'apprenant en direction de sa connaissance du grec pour identifier l'étymologie du mot et le décomposer est intéressant en montrant le recours ici non pas à la langue latine mais grecque.

Plus tard dans l'interaction apparaît un commentaire d'A5 au tour de parole 35 sur la question de la méthode utilisée pour enseigner les langues anciennes et la façon dont celle-ci crée des réflexes pour l'activité de compréhension. Cette référence aux spécificités

³⁰ MEISSNER, MEISSNER, KLEIN & STEGMANN, 2004, p. 249-254.

³¹ Voir Christine MÜLLER-TRAGIN, *Réalisation d'une ressource TIC d'enseignement grec-plurilingue et son expérimentation dans les classes alémaniques de grec du secondaire II, canton de Berne, 2009-2010* Mémoire de Master dirigé par R. BERTHELE et soutenu à l'université de Fribourg, 2010. Cette recherche menée à l'université de Fribourg s'est intéressée à l'apprentissage du lexique grec en s'appuyant sur les langues vivantes connues. Lien vers la ressource TIC : <https://res.friportail.ch/grecfacile/fr> (consulté le 08/12/2023).

méthodologiques de la manière d'enseigner les langues anciennes, notamment dans le fait d'être habitué à retrouver les racines des mots, revient une nouvelle fois à la fin de ce passage de la part de la même élève qui mentionne le fait de se concentrer sur la structure des phrases dans la traduction du latin et du grec, en recherchant les phrases principales et les subordonnées. On perçoit ici la manière dont les pratiques d'enseignement des langues anciennes et les réflexes qu'elles génèrent peuvent être transférables à l'exercice d'accès au sens de langues inconnues dans une situation d'intercompréhension, ce que confirme l'apprenante au dernier tour de parole en concluant sur le fait que cela aiderait beaucoup quand le lexique n'est pas connu : « on est habitués à essayer de de comprendre la [...] structure des phrases parce que quand on a fait de la traduction du latin et même du grec [...] on doit comprendre [...] quelles sont les phrases principales et les subordonnées [...] donc c'est ça ça aide beaucoup même même avec quand quand on connaît pas le lexique ». Cette manière d'apprendre, qui s'éloigne des approches basées sur la communication et notamment la perspective actionnelle actuellement appliquée dans l'enseignement des langues vivantes, trouve ici une justification dans l'exercice d'intercompréhension. Le fait de savoir décomposer une phrase et retrouver ses constituants est en effet une stratégie précieuse pour la compréhension de langues inconnues, où l'appui sur les racines latines voire grecques peut ensuite aider dans la compréhension du lexique permettant de reconstituer le sens d'une proposition complexe.

Nous terminerons cette démonstration par un plus court extrait enregistré avec deux élèves de la classe de *terza* discutant également de la question des stratégies de compréhension. Nous reproduirons ici seulement la dernière partie de l'extrait qui complète de manière intéressante la discours des élèves de la classe de *quarta*. Leur discussion commence par un rappel des stratégies de compréhension plus générales de la part d'A2, notamment via l'appui sur le répertoire langagier dans l'énumération des langues connues et étudiées et leurs différents rôles et caractéristiques. Ce premier tour de parole provoque un petit débat entre les deux apprenantes sur l'utilité du recours à l'anglais dans la mesure où ce n'est pas une langue romane, même si A2 intervient en rappelant les influences opérées par le latin et le français sur le lexique de cette langue germanique.

Le dernier tour de parole d'A2 est le plus intéressant pour notre propos en évoquant de même que les élèves de *quarta* le fait que le latin et le grec sont étudiés de manière différente par rapport à des langues vivantes comme le français, dans le fait de se concentrer plus sur la grammaire : « studiamo il latino e greco non come lingue come il francese si studiano diversamente concentrarsi più sulla gramamatica e quindi secondo me imparando i costrutti latini e greci hum poi guardando un'altra lingua si fa mol- comunque attenzione

di più alla grammatica e come magari le lingue classiche influiscono³² ». Cette centration sur la grammaire est vue par l'apprenante comme bénéfique dans la rencontre avec les autres langues dans le fait de pouvoir repérer des aspects des langues anciennes dans les langues romanes présentes dans les activités. L'exemple donné qui s'appuie sur un document en roumain de l'activité en cours est celui des cas en grammaire, une caractéristique linguistique des langues classiques conservée par la langue roumaine. L'apprenante retrace dans son discours un lien entre des langues anciennes étudiées dans le cadre du cursus scolaire et une langue romane auparavant inconnue en s'appuyant sur les traits qui leur sont communs, montrant ainsi la conscience linguistique de leur filiation et son recours stratégique pour la compréhension.

L'apprentissage corrélé des langues anciennes et des langues vivantes semble donc apporter un avantage incontestable dans l'exercice d'intercompréhension, en contribuant aux stratégies de compréhension des apprenantes et des apprenants de diverses façons. Il permet également de donner à un enseignement qui n'a pas de visée communicative directe la possibilité d'être réinvesti dans des situations pratiques et en cela d'être valorisé aux yeux des élèves comme le mentionnait une réponse présente dans les questionnaires et reproduite plus haut. Ce réinvestissement de connaissances en langues anciennes pour un exercice portant sur des langues vivantes permet également aux apprenants et aux apprenantes de verbaliser et approfondir la réflexion sur leurs stratégies de compréhension en lien avec la composition de leur répertoire langagier comme l'illustrent ces deux extraits d'interactions où les élèves expliquent les raisons de leur appui sur les langues classiques.

Dans cette visée, favoriser des liens entre les enseignantes et les enseignants de langues vivantes et de langues anciennes serait une voie pour mener une réflexion croisée autour de bénéfices de leur apprentissage conjoint. Cette démarche aurait également le mérite d'utiliser au mieux les contrastes entre les différentes méthodologies d'enseignement des langues anciennes et des langues vivantes. Il est en effet intéressant de constater que les apprenants et les apprenantes en Italie citent l'apprentissage des langues anciennes basé sur une approche grammaire-traduction comme un paramètre positif, alors que les réflexions actuelles s'interrogent plutôt sur des façons de renouveler les manières d'enseigner des langues classiques. Les élèves mentionnent surtout les réflexes et habitudes pour la compréhension que cette manière d'apprendre peut permettre de développer, mis en pratique ici dans la rencontre avec des langues inconnues lors d'un travail d'intercompréhension. Une

³² « [...] on étudie le latin le grec pas comme langues comme le français elles s'étudient différemment en se concentrant plus sur la grammaire et donc selon moi en apprenant les structures latines et grecques hum ensuite en regardant une autre langue on fait beauc- en tout cas plus attention à la grammaire et comment peut-être les langues classiques influencent [...] »

position intermédiaire pourrait donc être envisagée dans le fait de moderniser l'enseignement des langues anciennes tout en conservant certains éléments des méthodes traditionnelles qui peuvent se révéler pertinents pour les langues vivantes.

Les différentes compétences et connaissances mobilisées par les élèves et rapportées dans les données recueillies en classe montrent comment les différents apprentissages des langues anciennes et des langues vivantes entrent en relation dans l'exercice d'intercompréhension. En termes de compétences, il semble que les réflexes de compréhension favorisés par les activités de lecture et de traduction des textes latins et grecs soient un des éléments centraux apparus lors de l'analyse. En effet, on perçoit bien la manière dont le fait d'être attentif à la structure des phrases, ce que rapportait une apprenante dans le premier extrait de transcription, se répercute sur l'exercice de compréhension de langues inconnues et permet d'être utile lors de l'opacité ou de la non-connaissance du vocabulaire, ce qui représente donc des compétences et stratégies transférables des langues anciennes aux langues vivantes³³.

En termes de connaissances, l'appui sur les racines latines et grecques est de loin la stratégie la plus largement répandue, avec une attention à d'autres domaines de la langue en particulier au niveau grammatical. Ainsi, l'importance de la grammaire perçue dans l'apprentissage des langues anciennes et rapporté par les élèves dans les extraits d'interactions permettrait de pouvoir reconnaître les traits linguistiques caractéristiques des langues anciennes qui se retrouvent encore dans les langues romanes, comme la référence au système flexionnel du roumain, à la syntaxe des langues ou encore aux conjugaisons de l'italien observés dans les données. Dans ce cadre, la conscience de la filiation des langues vivantes et des langues anciennes et donc de leurs influences linguistiques sont un point primordial, également au-delà de la famille des langues romanes, ce que l'on peut observer dans le second extrait dans la référence au lexique de l'anglais.

Ainsi, les connaissances dans les langues anciennes servent non seulement de repères pour la compréhension des langues inconnues, mais la manière d'apprendre ces langues vont également créer des habitudes pour la compréhension qui se sont révélées infiniment précieuses dans l'exercice d'intercompréhension. De cette sélection de quelques données issues de notre recherche et leur analyse se dégage donc l'intérêt de créer des liens entre les langues classiques et vivantes au sein des cursus, dans la mesure où les langues anciennes peuvent

³³ Antje-Marianne KOLDE, « Langues anciennes et plurilinguisme », *Babylonia*, vol. 4, 2009, p. 67-69 (voir en particulier la p. 69). Disponible en ligne sur : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-4/baby4_09x (consulté le 08/12/2023).

réellement apporter leur contribution à l'éducation plurilingue³⁴, notamment dans la visée d'une didactique intégrée des langues vivantes et anciennes au sein d'optiques réflexives et comparatives³⁵. Nous souhaitons avoir démontré dans cette contribution la manière dont l'intercompréhension entre langues parentes, qui permet justement à ce plurilinguisme de se concrétiser en créant des espaces de rencontres entre les langues en contexte scolaire, peut constituer un lien fort et pertinent entre langues vivantes et langues anciennes dans la visée de leurs enseignements respectifs.

CONCLUSION

Cet article a exploré la question des liens entre l'enseignement des langues vivantes et des langues anciennes sur la base de données récoltées lors d'une recherche doctorale portant sur l'apprentissage du français et de l'italien et qui s'est appuyée sur les principes de l'intercompréhension pour la réalisation de parcours pédagogiques. Nous avons observé la manière dont les apprenantes et les apprenants ont pu, lors d'un retour réflexif sur la conduite des activités réalisées en classe, identifier les caractéristiques de l'appui sur les langues anciennes dans l'exercice d'intercompréhension. Les stratégies de compréhension relevées et prenant appui sur la connaissance des langues anciennes et des compétences développées lors de leur apprentissage sont de plusieurs ordres autour du travail métalinguistique sur les langues vivantes en présence au sein des activités et les langues anciennes connues des apprenants et des apprenantes. On retrouve un recours aux inférences en particulier pour le lexique, notamment grâce aux racines et aux préfixes ou suffixes provenant du latin et du grec, mais également au niveau des formes verbales et nominales et du repérage de la structure des phrases. Ces stratégies font ainsi appel aux transferts interlinguistiques et aux capacités d'induction rendus possibles par la connaissance des langues anciennes.

L'enjeu de ce travail métalinguistique autour des langues vivantes et des langues classiques permet de rapprocher les didactiques dans le fait de rendre directement utiles ces compétences et connaissances et en contribuant à les étendre en montrant comment les langues anciennes peuvent permettre d'accéder aux langues vivantes. Ces stratégies profitent de l'enseignement des langues anciennes dans la notion d'habitudes en compréhension qui ont été développées lors de leur apprentissage et qui ont pu être mises en pratique lors de notre étude, en permettant en outre de manière plus symbolique de redonner à la langue latine une

³⁴ KOLDE, 2009.

³⁵ Voir Antje-Marianne KOLDE, Danièle BADER & Laurence HALLAK, « Latin – français – allemand : des enseignements-apprentissages complémentaires », *Babylonia*, 2015, vol. 3 p. 70-73, disponible en ligne sur : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2015_3/Kolde_Bader_Hallak.pdf (consulté le 08/12/2023).

vraie valeur de langue « mère » pour l'accès au sens dans les langues romanes. Ce type d'exercice permet de travailler un grand nombre de savoir-faire plurilingues présents dans le CARAP³⁶, en particulier dans la section V « Savoir utiliser ce que l'on sait dans une langue pour comprendre une autre langue ou produire dans une autre langue ».

Fondée sur une visée plurielle et plurilingue de la capacité de compréhension entre langues apparentées, l'intercompréhension se présente donc par là même capable de retracer le lien entre langues vivantes et anciennes dans l'enseignement grâce à l'appui sur la parenté et la proximité linguistique qu'elle met en jeu dans ses principes :

L'enseignement par la méthode intercompréhensive valorise le plurilinguisme, la diversité linguistique et peut par là même inclure ou prendre en compte la connaissance d'une langue mineure. De plus, elle est en mesure de donner une seconde vie aux langues anciennes en perte de vitesse, en particulier au latin, en reconstruisant une filiation perdue entre les langues modernes et leur langue-mère et en mettant à profit la parenté linguistique qui unit.

Hugues Sheeren, 2016³⁷

L'exemple du manuel *Euro-mania*, évoqué dans la première partie de l'article, montre comment l'expérience menée avec des élèves de secondaire dans notre recherche est adaptable à d'autres niveaux, où certains des modules du manuel pourraient par exemple servir de première introduction à la langue latine pour les plus jeunes. La visée intercompréhensive du manuel insère en effet la présence du latin à l'intérieur du continuum des langues romanes dans plusieurs rôles, lui donnant une valeur linguistique mais aussi symbolique ce qui pourrait encourager son choix d'apprentissage à l'entrée au collège³⁸. Le cas du public italien de l'étude, qui fonctionne en contraste avec le public français dans le cadre de l'enseignement des langues anciennes, illustre la manière dont l'intercompréhension génère des espaces permettant d'investir pleinement ses connaissances et compétences dans les langues classiques et ainsi valoriser leur apprentissage. L'enseignement des langues vivantes et celui des langues anciennes a donc tout intérêt à miser sur le potentiel de l'intercompréhension pour venir tracer un pont entre les différents apprentissages langagiers, où ce sont bien leurs possibilités

³⁶ CANDELIER, Michel, CAMILLERI-GRIMA, Antoinette, CASTELLOTTI, Véronique, DE PIETRO Jean-François, LORINCZ Ildikó, MEISSNER Franz-Joseph, NOGUEROL Artur, SCHRÖDER-SURA Anna et MOLINIÉ, Le CARAP. *Un Cadre de référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Compétences et ressources*, Graz, éditions du Conseil de l'Europe, 2012.

³⁷ Hugues SHEEREN, « L'intercompréhension : un nouveau souffle pour les langues romanes minoritaires et pour les dialectes ? » *Lengas. Revue de sociolinguistique*, 79, 2016, disponible en ligne sur <https://journals.openedition.org/lengas/1060> (consulté le 08/12/2023).

³⁸ On trouve également sur le site Éduscol de nombreuses pistes pour travailler sur les langues anciennes et les langues vivantes en lien dans le cadre de l'enseignement facultatif « Français et culture antique » en classe de sixième : <https://eduscol.education.fr/1609/francais-et-culture-antique> (consulté le 08/12/2023).

d'interactions et d'intersections qui amènent à la construction d'une véritable compétence plurilingue et pluriculturelle chez les apprenantes et les apprenants.

Typhaine MANZATO,
Docteure en Sciences de l'éducation et de la formation de l'université de Bordeaux
(typhaine.manzato@u-bordeaux.fr)

BIBLIOGRAPHIE


- BENAVENTE FERRERA Susana, CALVO DEL OLMO Francisco, FRISAN Erika Hilde, MANOLE Veronica, MARIELLY ROCHA DA CUNHA Karine & SHEEREN Hugues, *PanromanIC. Manuale di intercomprensione fra lingue romanze*, Bologne, Lingue Zanichelli, 2022.
- BLANCHE-BENVENISTE Claire, « Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue », dans E. CASTAGNE (éd.), *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines*, publications de la Faculté des Lettres de Nice, Paris, C.I.D. Diffusion, 2002, 113-129.
- BONVINO Elisabetta, FIORENZA Elisa et CORTÉS VELÁSQUEZ Diego, « Observing strategies in intercomprehension reading. Some clues for assessment in plurilingual settings », *Frontiers in Communication*, vol. 3, 29, 2018, disponible en ligne sur : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fcomm.2018.00029/full> (consulté le 08/12/23).
- CADDÉO Sandrine et JAMET Marie-Christine, *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette Français Langue Étrangère, 2013.
- CADDÉO, Sandrine et CHARLET-MESDJIAN, Béatrice, « Latin et intercompréhension : historiques et perspectives » dans P. ESCUDÉ (dir.), *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013. Unité et diversité des langues : théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension*, Paris, Archives contemporaines, 2016, p. 138-159.
- CANDELIER, Michel, CAMILLERI-GRIMA, Antoinette, CASTELLOTTI, Véronique, DE PIETRO Jean-François, LORINCZ Ildikó, MEISSNER Franz-Joseph, NOGUEROL Artur, SCHRÖDER-SURA Anna et MOLINIÉ Muriel, *Le CARAP. Un Cadre de référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Compétences et ressources*, Graz, éditions du Conseil de l'Europe, 2012.
- ESCUDE Pierre (dir.), *J'apprends par les langues. Manuel européen EURO-MANIA*, Toulouse, Centre Régional de Documentation Pédagogique Midi-Pyrénées, 2008.
- ESCUDE Pierre, « Apprendre des langues et des disciplines scolaires ensemble : la fonction centrale des "langues médianes". L'exemple du manuel *Euromania* », dans B.

- SCHÄDLICH (dir.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht—Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues* Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung : LiKuS. Berlin, Heidelberg, J.B. Metzler, 2020, p. 53-73.
- ESCUDE Pierre, « Intercompréhension et latin : variétés, unité, éducation par le langage » communication présentée aux rencontres « Langues anciennes, mondes modernes ! Refonder l'enseignement du latin et du grec », Paris, 31 janvier-1er février, 2012, disponible en ligne sur <https://eduscol.education.fr/507/rencontres-langues-et-cultures-de-l-antiquite> (consulté le 08/12/2023).
- FRISAN Erika Hilde et SHEEREN Hugues, « Il latino nella didattica dell'intercomprensione fra lingue romanze : percorsi possibili », *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 17, 2019, p. 30-45, disponible en ligne sur <https://annali.unife.it/adfd/article/view/2106> (consulté le 08/12/2023).
- KOLDE Antje-Marianne, « Langues anciennes et plurilinguisme », *Babylonia*, vol. 4, 2009, p. 67-69, disponible en ligne sur : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-4/baby4_09x (consulté le 08/12/2023).
- KOLDE Antje-Marianne, BADER Danièle, et HALLAK Laurence, « Latin—français—allemand : des enseignements-apprentissages complémentaires », *Babylonia*, vol. 3, 2015, p. 70-73, disponible en ligne sur : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2015_3/Kolde_Bader_Hallak.pdf (consulté le 08/12/2023).
- LÉGLISE Isabelle, « Répertoire », *Langage et société*, 2021/HS1 (hors-série), 2021, p. 297-299, disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-297.htm> (consulté le 08/12/23).
- MEISSNER Franz-Joseph, MEISSNER Claude, KLEIN Horst G. & STEGMANN Tilbert D., *EuroComRom - Les sept tamis : lire toutes les langues romanes dès le départ, avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen, Shaker Verlag, 2004.
- MÜLLER-TRAGIN Christine, *Réalisation d'une ressource TIC d'enseignement grec-plurilingue et son expérimentation dans les classes alémaniques de grec du secondaire II, canton de Berne, 2009-2010*, Mémoire de Master dirigé par R. BERTHELE et soutenu à l'université de Fribourg, 2010, disponible en ligne sur : <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/309413> (consulté le 08/12/2023).
- RONJAT Jules, *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*, Mâcon, Protat frères, 1913.
- SANTOS Leonor, « Plurilinguisme et culture scolaire : l'intercompréhension comme voie de changement », *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 146, 2007, p. 205-213, disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-2-page-205.htm> (consulté le 08/12/2023).
- SHEEREN Hugues, « L'intercompréhension : un nouveau souffle pour les langues romanes minoritaires et pour les dialectes ? », *Lengas. Revue de sociolinguistique*, 79, 2016, disponible en ligne sur <https://journals.openedition.org/lengas/1060> (consulté le 08/12/2023).

ANNEXE 1 : EXTRAITS DU MANUEL *EURO-MANIA*

Module 8 (histoire), « Tutte le strade portano a Roma », p. 6

Voyageons dans nos langues



Pline l'Ancien, écrivain et savant du premier siècle après Jésus-Christ, est l'auteur de *l'Histoire Naturelle (Naturalis Historia)*, en latin), grande Encyclopédie rédigée en 37 livres. Pline y parle entre autres des grandes constructions de l'Antiquité. Selon lui, les Romains ont surpassé en ce domaine les Grecs.

Texte portugais

Texte occitan

Texte espagnol

Texte patrimoine en latin

Texte italien

Texte catalan

Texte roumain

Ecris maintenant ce que dit Pline dans ta langue.

.....

6
seis
seis
sis
sièis
six
sei
șase

Module 12 (sciences), « Comer para viver », p. 5

Allons plus loin !

Nous avons déjà rencontré les mots *herbivore*, *carnivore* et *omnivore*. Ces mots précisent le régime alimentaire de chaque animal.

Il existe d'autres mots qui nous révèlent de manière plus détaillée ce que mangent les animaux herbivores ou carnivores. Observe-les dans le tableau suivant.

Que mangent ces animaux ? Aide-toi du dictionnaire.

Catégories	Aliments	Mot de départ en latin
omnivores		omnia (= tout)
piscivores		piscis (=)
détritivores		detritus (=)
granivores		granum (=)

DOCUMENT 8

Le sais-tu?

Il existe des insectes carnivores.



C'est le cas de la coccinelle, qui s'alimente de pucerons.



Ne crois pas que les carnivores ne sont que des animaux ! Il existe aussi des plantes carnivores.

Fais des recherches. Comment font ces plantes pour capturer leurs proies animales ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

cinco

cinco

cinc

cinc

cinq

cinque

cinci

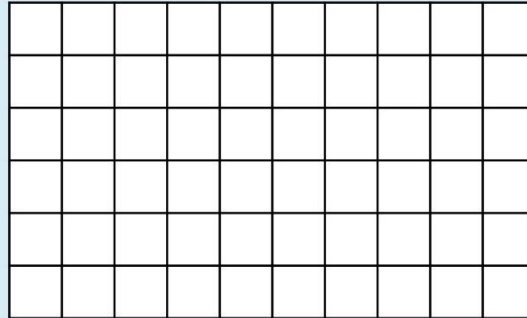
5

Module 17 (mathématiques), « L'espace est en formes ! », p. 5

Allons plus loin !

Pentaminos et patrons de cubes

1. Un *pentamino* est un assemblage de 5 carrés qui se touchent par un côté. Trouver les 12 *pentaminos*.
2. Parmi ces *pentaminos*, quels sont ceux qui peuvent être complétés par un carré pour former un patron de cube ?



Le nom des figures

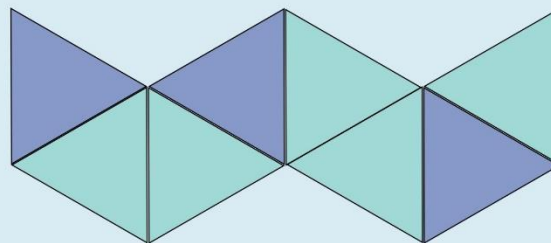
1. Pour nommer certains polyèdres, on utilise un préfixe d'origine grecque ou latine. C'est le préfixe qui donne le nombre de faces :

tétra: ?	Un tétraèdre
octa: 8	...
dodéca: ?	...
icosa: 20	...
poly: plusieurs	...

2. Un tétraèdre régulier est aussi une régulière ; il est formé de 4 triangles équilatéraux.
L'..... régulier est aussi appelé bi-pyramide car il est composé de 2 pyramides ayant comme base des carrés identiques et assemblées par ces bases.
L' régulier est composé de 8 triangles équilatéraux.
Essaie de le représenter en perspective.

Patrons d'octaèdre

Voici le patron d'un octaèdre régulier :
Dessiner 3 autres patrons de cet octaèdre régulier (il y en a 11 en tout).



cinco cinco cinc cinc cinq cinque cinc 5

Module 14 (histoire), « Rien de ce qui est humain ne m'est étranger », p. 8

Famille de langues

La forme informelle

1. Relève les formes en bleu dans les pages 6 et 7. Place-les dans le tableau ci-dessous. Essaie de remplir le tableau en entier.

Portugais	Espagnol	Occitan	Français	Italien	Roumain
apaixonadamente	apasionadamente	apassionadament		appassionatamente	cu pasiune
em vão		vanament	vainement	vanamente	în van

2. A quoi servent ces mots ? Va dans le *Portfolio* pour poursuivre tes recherches.

Pont 14

1. Relève les mots en gras des pages 6 et 7. Classe-les dans ce tableau. Aide-toi de la racine du mot latin, donnée dans la première colonne.

Latin	Portugais	Espagnol	Catalan	Occitan	Français	Italien	Roumain
bonum	bom		bon		bon		
novum			nou		neuf		nou
portum	o	el	el port	lo	le port	il	
pontem	o p...nte	el p...nte	el pont	lo pont	le pont	il ponte	p...dul
solum	o s...l	el s...lo	el sòl	lo sòl	le sol	il suolo	s...lul

2. Qu'observes-tu dans la transformation entre le latin et la langue romane moderne ? Essaie de remplir le tableau pour les deux derniers mots !



8

oito

ocho

vuit

uèit

huit

otto

opt

© P. Escudé / CRDP Midi-Pyrénées, 2008

ANNEXE 2 : TRANSCRIPTIONS DES DEUX EXTRAITS D'INTERACTIONS

Stratégies de compréhension en intercompréhension : classe de *quarta*

1 T : est-ce que dans les stratégies est-ce que le français ça peut vous aider dans les textes euh qui ne sont pas en français enfin du coup dans les textes de langues inconnues

2 A1 : en réalité euh:

3 A2 : on utilise plus le latin

4 A1 : oui voilà

5 A3 : oui voilà

6 A1 : le latin le grec et l'italien parce qu'on le connaît mieux

7 T : c'est vrai/

8 A1 : mais donc euh par exemple

9 A3 : mais-

10 A1 : des des mots comme

11 A2 : sì vabbè

12 A1 : euh:

13 A2 : il greco ovvio³⁹

14 A3 : sì ma ben en réalité il y a

15 A1 : no vabbè

16 A3 : l'origine des mots elle est principalement latine pour

17 A1 : XXX

18 A2 : ou grecque

19 A3 : pour l'italien et français du coup si déjà

20 A1 : parce que-

21 A3 : on sait l'italien ça peut déjà

22 A1 : oui mais

23 A3 : ça peut déjà nous aider sans qu'on ait forcément besoin du français

24 A1 : en connaissant les langues anciennes on ne pense pas au français au italien mais euh directement au latin au au grec par exemple pour comprendre amorphe euh amorphe c'est alpha privativo et morphos in greco et:

25 A4 : parce que on on est en train d'étudier les langues latines

26 A1 : oui

27 A4 : et grecques alors

28 A1 : si on ne connaissait pas le grec et le latin probablement qu'on ferait référence au au français

29 T : quindi il francese veramente non vi aiuta molto⁴⁰

³⁹ « le grec évidemment »

⁴⁰ « Donc le français vraiment ne vous aide pas beaucoup »

- 30 A1 : non molto non non cosi tanto di essere rilevante⁴¹
- 31 A1 : je dirais qu'on ne fait pas référence au français mais à toutes les langues latines et notre connaissance des langues latines et du latin
- 32 A5 : exactement et du latin en particulier parce-
- 33 A2 : oui/
- 34 A1 : le latin en particulier
- 35 A5 : parce qu'on est habitués à à le trouver euh come si dice radice⁴² c'est
- 36 A1 : la
- 37 A5 : quelle est la ba- ba- la base
- 38 A1 : la base
- 39 A5 : la base la base
- 40 A1 : la base la base
- 41 T : °la base ouais°
- 42 A5 : la base de-
- 43 A2 : de les mots
- 44 A5 : des langues oui des mots et
- 45 A1 : oui
- 46 A5 : et-
- 47 T : ok donc vous faites tous du latin depuis longtemps
- 48 A5 : ce c'est notre quatrième année qu'on qu'on fait du latin on est pas vraiment meilleur mais mais
- 49 T : no certamente che il latino vi aiuta⁴³
- 50 A1 : oui
- 51 A2 : sì
- 52 T : tantissimo⁴⁴
- 53 A5 : hum hum et et on est habitués à essayer de de comprendre la [interruption par une autre élève de la classe] la structure des phrases parce que quand on a fait de la traduction du latin et même du grec euh
- 54 A2 : que c'est beaucoup plus difficile que ça (rires)
- 55 A5 : on doit on doit comprendre la la structure des phrases donc quelles sont les les phrases principales et les subordonnées et et donc euh on on est habi- habitué à à essayer de comprendre la la structure des langues donc c'est ça ça aide beaucoup même même avec quand quand on connait pas le lexique ecc

Stratégies de compréhension en intercompréhension : classe de *terza*

⁴¹ « Pas beaucoup pas pas assez pour être important »

⁴² « euh comment on dit racine »

⁴³ « non certainement que le latin vous aide »

⁴⁴ « énormément »

1 A2 : grazie (rires) se c'è una parola che non conosciamo comunque in una frase di cui il contesto rimane chiaro anche magari il registro linguistico hum anche se non la sappiamo benissimo magari in tutte le lingue comunque non ce la si può hum dedurre dal contesto quindi tra le lingue che conosciamo già che questo sono comunque euh lingue romanze e noi sappiamo bene l'italiano come madrelingua il francese non come l'italiano ma un pochino lo sappiamo euh beh l'inglese non è una lingua romanza quindi non serve a niente (rires) cioè nel senso nel contesto⁴⁵

2 A1 : però in realtà anche sì-⁴⁶

3 A2 : un pochino sì⁴⁷

4 A1 : sì perché ha ha della influenza⁴⁸

5 A2 : un pochino sì⁴⁹

6 A1 : sia dal francese anche dal latino⁵⁰

7 A2 : un po' quello poi il latino greco che studiamo molto non si studia come una lingua come il francese si studia proprio-⁵¹

8 A1 : più della metà delle parole derivano dal francese e dal latino⁵²

9 A2 : eh beh giustamente vai- è vero e cioè euh s- studiamo il latino e greco non come lingue come il francese si studiano diversamente concentrarsi più sulla grammatica e quindi secondo me imparando i costrutti latini e greci hum poi guardando un'altra lingua si fa mol- comunque attenzione di più alla grammatica e come magari le lingue classiche influiscono nel per esempio euh qui in questa lingua qui che credo sia rumeno non so bene però mi sembra che comunque ci possono essere dei dei rimasti di casi secondo me euh Xrdando qui ed è una cosa che non avrei mai notato se non avessi avuto queste conoscenze⁵³

⁴⁵ « Merci (rires). S'il y a un mot qu'on ne connaît pas dans tous les cas dans une phrase où le contexte reste clair et puis peut-être le registre linguistique euh aussi si on ne le connaît pas dans toutes les langues on peut euh déduire du contexte donc dans les langues qu'on connaît déjà qui sont ben euh des langues romanes et nous connaissons bien l'italien comme langue maternelle le français pas comme l'italien mais on le connaît un petit peu euh ben l'anglais c'est pas une langue romane donc ça ne sert à rien (rires) enfin je veux dire dans ce contexte »

⁴⁶ « mais en vrai aussi si- »

⁴⁷ « un peu oui »

⁴⁸ « oui parce qu'il a il a de l'influence »

⁴⁹ « un peu oui »

⁵⁰ « aussi bien du français que du latin »

⁵¹ « un peu ça et aussi le latin le grec qu'on étudie beaucoup ça ne s'étudie pas comme une langue comme le français ça s'étudie justement- »

⁵² « plus de la moitié des mots dérivent du français et du latin »

⁵³ « hé oui justement vas-y- c'est vrai et donc euh on on étudie le latin le grec pas comme langues comme le français elles s'étudient différemment en se concentrant plus sur la grammaire et donc selon moi en apprenant les structures latines et grecques hum ensuite en regardant une autre langue on fait beau- en tout cas plus attention à la grammaire et comment peut-être les langues classiques influencent dans par exemple euh là dans cette langue qui que je pense est du roumain je ne sais pas très bien mais il me semble qu'il pourrait y avoir des restes de cas selon moi euh Xdant là et c'est une chose que je n'aurais jamais remarqué si je n'avais pas eu ces connaissances »



RÉFLEXION SUR LA PLACE DU LATIN EN INTERCOMPRÉHENSION DES LANGUES ROMANES

Pauline PRUDOR,
Université Jean Jaurès, Toulouse

Résumé :

Le lien de parenté entre le latin et les langues romanes pourrait à lui seul justifier de prime abord l'intégration du latin à l'approche plurielle de l'intercompréhension des langues romanes. L'étude de deux manuels permet de rendre compte qu'au-delà de champs linguistiques pertinents où le latin aurait toute sa place pour expliciter des faits linguistiques, il faut considérer la perspective envisagée. Cette étude, bien que concentrée sur l'intercompréhension comme terrain pédagogique, permet, au sens plus large, d'ouvrir la réflexion quant à une didactique incluant latin et langues romanes au sein des approches plurielles. Cette étude permet d'entrevoir la possibilité d'un renouvellement du paradigme autour de l'apprentissage du latin au sein de la didactique du plurilinguisme.

Je m'attache dans cet article à présenter mon travail de mémoire réalisé au sein du Master Linguistique et Cognition de l'Université de Toulouse Jean Jaurès en 2023, et intitulé *Place du latin en intercompréhension des langues romanes*.

La thématique autour de la place du latin dans l'apprentissage des langues romanes a pour point de départ une constatation personnelle et une intuition que des connaissances en latin peuvent jouer un rôle dans l'apprentissage des langues romanes. Mes expériences en tant que locutrice plurilingue (français, espagnol, italien, catalan et portugais) ainsi que ma formation en langues anciennes m'ont éveillée aux similitudes lexicales, morphologiques et syntaxiques de ces langues et c'est tout naturellement que j'ai repensé la question du rôle que le latin peut avoir dans l'enseignement et l'apprentissage des langues romanes, loin de me douter que la didactique du plurilinguisme allait m'apporter de nombreux savoirs et me permettre de réfléchir à la question de la place du latin dans celle-ci.

Cette démarche s'inscrit donc dans une réflexion d'ordre métalinguistique, puisqu'il s'agit d'essayer de comprendre dans quelle mesure l'intégration du latin dans l'apprentissage des langues romanes au sein de l'intercompréhension peut être envisageable. Pourquoi avancer cette thématique et comment envisager cette intégration ?

La problématique soulève plusieurs questions de recherche autour des ressources existantes en intercompréhension des langues romanes, autour des champs linguistiques pertinents pour l'intégration du latin, mais aussi autour des apports potentiels d'une telle intégration. Enfin, une dernière question concerne les démarches pédagogiques envisageables pour y parvenir.

Il est important, pour bien saisir la portée de ce travail, de définir tous les concepts abordés, tels que la parenté linguistique entre latin et langues romanes, la didactique du plurilinguisme et l'intercompréhension des langues romanes. Je me propose de présenter ces différents concepts dans le développement qui suit, ce qui me permettra, après avoir fait état de l'analyse de manuels d'intercompréhension, de déterminer la place du latin en intercompréhension des langues romanes et ainsi de proposer du matériel pédagogique.

FILIATION ENTRE LATIN ET LANGUES ROMANES

Soulever une question autour du latin dans l'apprentissage des langues romanes nécessite d'explicitier la relation entre ces langues puisque « chaque langue porte en elle des traces de son passé et de son lien généalogique avec d'autres langues¹ ». Par ailleurs, nous avons la chance, linguistiquement parlant, de connaître la langue-mère dont les langues romanes sont issues, bien qu'il s'agisse de connaissances partielles ayant trait seulement à l'écrit. La découverte du sanskrit par les linguistes occidentaux à la fin du XVIII^e siècle² a été l'élément déclencheur qui a permis aux linguistes de retracer la parenté des langues jusqu'à émettre l'hypothèse d'une langue supposée : l'indo-européen, qui aurait donné naissance entre autres à la branche italo-celtique dont est issu le latin.

Le latin a évolué sur une large période couvrant environ seize siècles³. Nous retenons différentes étapes dans la vie du latin⁴ : le latin pré-littéraire ou archaïque, le latin préclassique, le latin classique (âge d'or avec des écrits qui nous sont parvenus de Cicéron, Virgile,

¹ DORTIER Jean-François, *Une histoire des sciences humaines*, Auxerre : Éditions Sciences Humaines, « Petite bibliothèque », 2012, p. 20-25.

² Le rapprochement du sanskrit avec le latin et le grec est attribué à William Jones (1746-1794).

³ Nous considérons la période allant des premières inscriptions latines au VII^e siècle avant J.-C à son déclin au IX^e siècle avec l'émergence du proto-roman. Le Concile de Tours en 813 et les Serments de Strasbourg en 842 sont les événements qui marquent le passage du latin aux langues romanes et tudesques.

⁴ DANGEL Jacqueline, *Histoire de la langue latine*, Paris : Presses universitaires de France, 1995, p. 7-40.

Tite-Live par exemple), le latin post-classique, et le latin tardif. Même s'il est difficile de reporter des faits linguistiques à des repères chronologiques fixes et de dater avec précision la naissance et le déclin de la langue latine, ces différentes étapes donnent des repères chronologiques communément acceptés par la communauté linguistique sur un plan diachronique.

Le latin a cependant survécu dans certains contextes même après son déclin et c'est pour cette raison que nous parlons de la « survie du latin ». C'est le cas en France où la langue administrative reste le latin jusqu'à l'édit de Villers-Cotterêts, en 1539, promulgué sous François I^{er}, qui impose l'utilisation de la langue française pour supplanter le latin dans l'administration. C'est également le cas dans les milieux élitistes où le latin reste la langue de culture jusqu'au XVIII^e siècle, mais aussi dans le milieu scientifique où les thèses sont rédigées en latin jusqu'au XIX^e. En matière scientifique, le latin est aujourd'hui connu comme la langue des naturalistes, c'est-à-dire qu'elle est utilisée pour classer les espèces (animales, végétales et minérales) avec le système de nomination univoque de Linné (1770-1778). Cette nomenclature binominale est organisée autour d'un syntagme nominal latin pourvu d'un nom faisant référence à l'espèce en question et d'un complément du nom faisant quant à lui référence à une particularité : trait biologique de l'animal (forme, couleur...), appartenance géographique ou nom de personne en rapport avec l'espèce qui sera dans ce cas latinisé⁵. De nos jours, son enseignement contribue également à sa survie, le latin classique étant la typologie de latin la plus largement enseignée. Enfin, le latin est la langue officielle de l'Église catholique romaine.

La langue latine, au même titre que l'indo-européen, appartient à la catégorie des langues dites agglutinantes (du latin *agglutinare*, qui signifie « coller ensemble »), c'est-à-dire que la plupart des mots sont porteurs de marques, les morphèmes, qui permettent de définir la fonction des mots dans la phrase. Ces marques sont rendues possibles par un système flexionnel, nominal et verbal, hérité de l'indo-européen⁶, qui autorise une liberté d'agencement des mots dans la phrase.

Au fil des siècles, le latin littéraire s'est fixé mais sont apparus en parallèle des parlers latins non standards, fédérés sous le terme de latin vulgaire (du latin *vulgus* qui signifie « la foule »). Cette typologie de latin diffère au niveau syntaxique, phonétique et lexical. De fait, les romains distinguaient un *sermo rusticus* (« parler paysan ») d'un *sermo urbanus* (« parler

⁵ WALTER Henriette, « Le latin des naturalistes, source d'un bilinguisme bien particulier », *La linguistique*, 41, 2005, p. 121-127.

⁶ L'indo-européen présentait un système flexionnel nominal avec huit cas : le nominatif, le vocatif, l'accusatif, le génitif, le datif, l'ablatif, le locatif et l'instrumental (les deux derniers ayant été absorbés par l'ablatif latin).

citadin »), reflets des concepts de *rusticitas* et *urbanitas*⁷, le latin vulgaire étant l'héritage du *sermo rusticus*.

Nous pouvons citer par exemple au niveau lexical les mots *cheval* en français, *caballo* en espagnol ou *cavallo* en italien, qui sont issus du latin vulgaire *caballus* (distingué de la forme classique *equus*, qui a donné par exemple en français le mot *équitation*). Nous pouvons citer d'autres exemples tirés de Matore⁸ avec la forme classique *caput* concurrencée par *testa*, la forme *senex* concurrencée par *vetulus*, les formes *magnus* et *parvus* concurrencées par *grandis* et *pititus*, la forme *pulcher*, non plus concurrencée, mais supplantée par la forme *bellus*. Par ailleurs, certains faits linguistiques ont mené à une suprématie du parler populaire, comme par exemple l'abandon des formes flexionnelles irrégulières avec notamment la forme *fero* (« je porte ») qui est supplantée par *porto* ou encore le refus de l'homonymie entre *bellum* (« guerre ») et *bellus* (« beau »).

Le latin vulgaire est donc une variante orale, caractérisée par une grande hétérogénéité, d'où sont issues les langues romanes.

Aujourd'hui, il existe de nombreuses similitudes mais aussi des différences notables entre latin et langues romanes. Ces dernières ont notamment hérité d'un lexique conséquent venant du latin, savant ou vulgaire, et les transformations qui conduisent du latin aux langues romanes sont expliquées par le phénomène de déflexivité au niveau de la syntaxe et de la morphosyntaxe. La déflexivité est définie comme « un procès diachronique par lequel un signifié, initialement incorporé à la forme d'un mot, acquiert le statut de mot indépendant dans la langue⁹ ». Il s'agit pour les langues qui nous intéressent du passage du système flexionnel nominal latin, un système de cas, à une syntaxe grammaticalement contrainte dans les différentes langues romanes.

DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME

Le plurilinguisme est une réalité linguistique dans laquelle nous évoluons au quotidien (panneaux de signalisation, sous-titrages, doublage, modes d'emploi...), mais qu'en est-il du plurilinguisme des individus ?

⁷ CAMPROUX Charles, *Les langues romanes*, Paris : PUF, Que sais-je ? 1979, p.46-50.

⁸ MATORE Georges, *Le vocabulaire et la société médiévale*, Paris : Presses Universitaires de France, 1985, p. 22-27.

⁹ LOWE Ronald, *Introduction à la psychomécanique du langage. I : Psychosystématique du nom*, Québec : Les Presses de l'Université de Laval, 2007.

Dans l'avant-propos de l'ouvrage hommage à Louise Dabène, Billiez¹⁰ affirme que la diversité des situations linguistiques pousse les linguistes à réfléchir sur le concept de la didactique des langues. En effet, nous passons d'une didactique des langues à une didactique du plurilinguisme. Sont visées des compétences langagières au sens large (compétences réceptives, productives, mais aussi ouverture langagière) dans une politique de décloisonnement de l'enseignement des langues.

Il n'y a pas de consensus autour d'une définition claire et exacte de la didactique du plurilinguisme. Billiez¹¹ la conçoit comme une didactique ayant pour finalité des compétences dans plusieurs langues, sans faire référence à la notion de culture langagière alors que pour Candelier¹², toutes les approches de la didactique du plurilinguisme ont pour finalité une ouverture à la culture langagière et sont destinées « à faciliter l'acquisition du plurilinguisme¹³ ». De Pietro, lors du colloque Compalanges tenu à Toulouse en 2021¹⁴, envisage plus simplement la didactique du plurilinguisme comme une didactique qui travaille avec plus d'une langue dans une perspective de mise en relation et de simultanéité. Il s'agit pour lui d'une définition minimale selon laquelle il envisage même la traduction comme pouvant être une approche plurielle.

De fait, nous pouvons synthétiser et définir la didactique du plurilinguisme comme une didactique qui s'attache d'une part à doter les apprenants de compétences langagières dans plusieurs langues et d'autre part, à élargir leur culture langagière globale en prenant la langue dans sa plus grande extension comme objet d'étude. Ces deux versants sont complémentaires mais ils peuvent très bien aller l'un sans l'autre. Par ailleurs, la didactique du plurilinguisme s'appuie sur trois concepts clés, indépendamment des approches : la langue maternelle ou langue de scolarisation, la conscience métalinguistique et la transversalité des savoirs.

Le CARAP¹⁵ (cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures) définit quatre approches en didactique du plurilinguisme : l'approche interculturelle, l'éveil aux langues, la didactique intégrée, et l'intercompréhension, les trois dernières étant

¹⁰ BILLIEZ Jacqueline, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, 1998, p. 7-8.

¹¹ BILLIEZ Jacqueline, *op. cit.*

¹² CANDELIER Michel, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. Recherches en didactique des langues et des cultures ». *Les cahiers de l'Acedle*, 5, 2008, p. 65-90.

¹³ CANDELIER Michel, *ibid*, p.73.

¹⁴ DE PIETRO Jean-François, « De l'intérêt de la linguistique contrastive pour la didactique des langues à l'école : approches plurielles, didactique du français et éducation plurilingue », [vidéo]. Canal-U. <https://www.canal-u.tv/114975>, *Compalanges*, Toulouse, 2021.

¹⁵ Cadre qui a vu le jour au cours du projet ALC (À travers les Langues et les Cultures) développé de 2004 à 2007. Il s'agit d'un référentiel qui hiérarchise les compétences et indexe des ressources pour le développement de la didactique du plurilinguisme.

des approches linguistiques. Ces différentes approches se sont développées séparément, parfois simultanément, et ce n'est que dans un deuxième temps qu'elles ont été fédérées par Candelier¹⁶ sous le terme « d'approches plurielles¹⁷ ». Elles ont des objectifs et des procédés didactiques légèrement différents les unes des autres.

La didactique intégrée se base sur les liens qu'il est possible de faire entre la langue maternelle ou de scolarisation et les langues du cursus scolaire. L'éveil aux langues est une approche un peu plus récente qui propose d'intégrer toutes les langues présentes dans la classe, en plus des langues enseignées à l'école, pour promouvoir la diversité linguistique et permettre de développer des aptitudes métalinguistiques propices à une ouverture langagière. De nombreux projets ont été développés comme EOLE¹⁸, Evlang¹⁹, ÉLODiL²⁰ ou encore Sacs d'histoires²¹. Enfin, l'intercompréhension constitue la troisième approche plurielle linguistique. Elle nous intéresse particulièrement puisqu'elle se cantonne à une famille de langues, celle qui nous intéresse étant la famille des langues romanes.

INTERCOMPRÉHENSION

L'intercompréhension est définie comme « une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre²² ».

Cette approche est intéressante car elle se base sur une réalité linguistique dans le sens où « l'intercompréhension n'est pas une invention artificielle dans le champ de la didactique des langues, mais tout simplement la reconnaissance de processus naturels et spontanés mis en œuvre par des individus "non-savants" lors de contacts exolingues²³ ». En effet, il n'y a aucun doute sur le fait que deux personnes aient pu s'exprimer chacune dans leur propre langue pour communiquer tout en comprenant celle de leur interlocuteur²⁴, et que ce

¹⁶ CANDELIER Michel, *Le CARAP-Une introduction à l'usage*, Centre Européen pour les Langues Vivantes/ Conseil de l'Europe, 2012.

¹⁷ CANDELIER Michel, *Le CARAP-Une introduction à l'usage*, Centre Européen pour les Langues Vivantes/ Conseil de l'Europe, 2012.

¹⁸ EOLE (Éducation et ouverture aux langues à l'école) développé en Suisse par Perregeaux et al., (2003).

¹⁹ Evlang développé en France et étendu en Europe par Candelier et al., 2003.

²⁰ ELODiL (Eveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) développé au Canada par Armand et Dagenais, 2005.

²¹ Programme officiel québécois développé en 2004 dans les écoles.

²² DOYE Peter, *L'intercompréhension*, Conseil de l'Europe, 2005.

²³ CAPUCHO Filomena, *L'intercompréhension est-elle une mode?. Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue*. Pratiques. Linguistique, littérature, didactique, (139-140), 238-250, 2008.

²⁴ CHAVAGNE Jean-Pierre, « Le rêve romanophone » (table ronde), *XXV Journées pédagogiques sur l'enseignement du français en Espagne*

phénomène ne soit pas des plus récents, constituant ainsi une réalité linguistique intemporelle. L'intercompréhension est paradoxalement l'approche plurielle la plus récemment théorisée.

Les chercheurs Klein et Stegmann²⁵ ont mis en avant sept champs linguistiques, connus sous le nom des « sept tamis » dans lesquels sont applicables des transferts de connaissances d'une langue à une autre. La reprise métaphorique des tamis est celle du chercheur d'or qui prélève l'eau de la rivière et essaie d'extraire de son tamis de la matière précieuse :

La rivière, c'est la langue ; ce que nous retenons dans le tamis sont des éléments que nous reconnaissons dans cette nouvelle langue et que nous retenons comme base précieuse pour comprendre ce que nous dit cette nouvelle langue.

Klein, 2004²⁶

Cette classification a une portée didactique afin de mettre en exergue les différents champs linguistiques qui participent à une compréhension globale. C'est une démarche de déduction optimisée dans ces différents domaines, à partir des connaissances déjà acquises au cours de l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues — dont la langue maternelle — qui permettra d'appréhender d'autres langues de la même famille²⁷. Font partie des sept tamis le lexique international (LI), le lexique pan-roman (LP), les correspondances phonétiques (CP), les graphies et prononciations (GP), la syntaxe pan-romane (SP), la morphosyntaxe (MS) et les préfixes et suffixes (FX).

Enfin, il existe en intercompréhension une grande diversité de projets selon le public visé (scolaire ou adulte), les supports utilisés (manuels, plateformes en ligne) et les objectifs souhaités : réceptif, interactionnel ou formatif.

Afin de mener à bien ma réflexion sur la place du latin en intercompréhension des langues romanes, j'ai privilégié l'étude des méthodes réceptives *Eurom5*²⁸ et *EuroComRom*²⁹,

²⁵ KLEIN Horst & STEGMANN Tilbert, *EuroComRom. Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*, Aachen : Shaker, 2000.

²⁶ KLEIN Horst, « L'eurocompréhension (eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 136, p. 403-418, 2004.

²⁷ L'intercompréhension vise dans un premier temps l'apprentissage d'une deuxième, troisième, quatrième langue ou plus. C'est dans un deuxième temps que l'intercompréhension prend une dimension d'apprentissage simultané pour les langues d'une même famille.

²⁸ Le projet *Eurom5* a été développé à partir des années 1990 par Blanche-Benveniste de l'Université Aix-Marseille, en collaboration avec quatre universités de l'aire romane (Espagne, Portugal, Italie). Le manuel « *EuRom4 : méthode d'enseignement simultané des langues romanes* », incluant le français, l'espagnol, l'italien et le portugais est publié en 1997 par la maison d'édition italienne La Nuova Italia. Un nouveau financement et un renouvellement des collaborations permet au manuel *EuRom5* de voir le jour quelques années plus tard, en 2011, avec l'intégration du catalan.

²⁹ Le projet *EuroCom*, abréviation de « Eurocompréhension » est un programme développé à partir des années 80 à l'université de Francfort en Allemagne par Klein et Stegmann. La première réalisation d'*EuroComRom* (pour les langues romanes) a tenu place sous forme d'un cours à l'université même de Francfort en 1981. Il s'agit

qui ont chacune fait l'objet d'un manuel et qui présentent cinq langues en commun : français, espagnol, portugais, catalan et italien.

INTÉGRATION DU LATIN À LA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME

Qu'en est-il de la didactique des langues anciennes dont le latin fait partie et de son intégration à la didactique du plurilinguisme ?

Dans un article de la revue *Babylonia*, Kolde³⁰, professeure-formatrice en didactique des langues anciennes à la Haute École Pédagogique de Lausanne, nous interpelle sur un paradoxe concernant les langues anciennes. Elle rappelle que le CECRL³¹, qui encourage le plurilinguisme au sein de l'Europe, exclut totalement les langues anciennes de leur cadre alors que la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe³², lui-même en charge de l'édition de ce cadre inclut les langues anciennes au même titre que les langues vivantes dans un ensemble plus large de « langues étrangères ». Elle se pose alors la question de savoir si les langues anciennes, latin et grec, ont un rôle à jouer sur ce qu'elle appelle la « scène du plurilinguisme³³ ».

Les langues étrangères, toujours selon la définition de la Division des Politiques linguistiques sont axées sur « la connaissance et la compréhension de la nature de la langue, d'autres cultures et de la culture de l'apprenant », ce qui répond à un objectif humaniste rempli par les langues vivantes mais aussi les langues classiques. En revanche, la grande différence entre langues classiques et langues vivantes réside dans l'acquisition des compétences langagières, uniquement réceptives pour les langues classiques alors qu'elles sont à la fois réceptives et productives pour les langues vivantes, ce qui répond à une visée communicative ou « fonctionnelle » si nous reprenons les termes de la Division.

De plus, le CECRL cible des compétences communicatives propres aux « langues vivantes », qui sont difficiles à adapter aux langues anciennes (compréhension orale et expression orale dans une moindre mesure). Néanmoins, le CECRL fait état de l'acquisition de compétences partielles en langues, que nous pouvons interpréter comme inhérentes aux langues anciennes dont le latin fait partie.

d'un projet à grande échelle qui vise l'intercompréhension au sein de chacune des grandes familles de l'aire européenne (Romane, Germanique et Slave).

³⁰ KOLDE Antje-Marianne, « Langues anciennes et plurilinguisme », *Babylonia*, 4, 67-69, 2009.

³¹ Cadre européen commun de référence pour les langues, créé en 2001 par le Conseil de l'Europe.

³² CONSEIL DE L'EUROPE, Division des Politiques linguistiques, Les langues étrangères – vivantes et classiques, 2009.

³³ KOLDE Antje-Marianna, *ibid*, p.67.

Les langues anciennes ont donc leur place dans la didactique du plurilinguisme puisqu'elles participent à une réflexion métalinguistique, à l'acquisition de compétences langagières réceptives et qu'elles ouvrent à une autre culture. Les approches plurielles semblent par conséquent proposer des méthodes didactiques appropriées.

Poursuivant notre réflexion sur l'intégration du latin en intercompréhension, nous avons identifié, parmi les sept tamis de Klein et Stegmann, les champs parmi lesquels un recours au latin serait pertinent, en évinçant les correspondances phonographiques (CP) et les graphies et prononciations (GP) puisqu'aucun texte oral ne nous est parvenu en langue latine. Nous obtenons un total de cinq tamis :

Abrév.	Champ linguistique	Détail
LI	Lexique international	Vocabulaire présent dans toutes les langues européennes, même non romanes
LP	Lexique pan-roman	Lexique commun aux langues romanes, issues du latin
SP	Syntaxe pan-romane	Syntaxe très similaire dans les langues romanes
MS	Morphosyntaxe	Désinences des noms et de verbes
FX	Préfixes et Suffixes	Utilisation des mêmes affixes dans différentes langues

Ces cinq tamis recoupent les champs linguistiques du lexique (international, pan-roman et système d'affixation), de la syntaxe et de la morpho-syntaxe dans lesquels le recours au latin serait pertinent.

J'ai ainsi émis l'hypothèse de retrouver des références au latin dans les faits linguistiques appartenant aux champs ci-dessus dans les méthodes *Eurom5* et *EuroComRom*.

APPORTS DE L'ANALYSE DES MANUELS EUROM5 ET EUROCOMROM

Sur le plan linguistique, la méthode *Eurom5* est organisée de manière à inclure non pas le seul domaine lexical qui est le plus transparent, mais aussi les domaines phonologique, morphologique et syntaxique. Chaque texte fait l'objet d'un tableau lexical qui comporte un certain nombre d'éléments avec leurs correspondances dans les autres langues. Ces éléments pouvant émaner de différentes classes grammaticales. Ce tableau lexical plurilingue permet aux apprenants de comparer les langues entre elles, mais aussi de s'appuyer sur une autre L2 plutôt que de passer systématiquement par leur L1, ce qui revient à éviter la stricte vision binaire L1-L2. Au niveau syntaxique, des clés sont données si la structure se révèle complexe en identifiant le sujet, le verbe et tout type d'objet. Enfin, chaque texte présente des faits linguistiques répertoriés dans une « grammaire de lecture » qui aborde un total de 26 faits de

langue. Aucune autre mention n'est faite au latin, si ce n'est le rappel du lien de parenté en introduction.

L'analyse linguistique de la méthode *EuroComRom* révèle que le latin est mentionné dans certaines parties relatives au lexique, à la morphosyntaxe et aux affixes bien que la méthode rappelle à plusieurs reprises qu'elle n'a pas pour but l'explication de l'évolution des différentes langues. Par ailleurs, la place du latin n'apparaît pas déterminée, c'est-à-dire que les références au latin sont sporadiques, non systématiques et trop succinctes selon les domaines abordés. Il est donc difficile d'accorder un objectif précis à sa présence dans certaines parties. Pour donner un exemple, une liste de 35 préfixes issus du latin est présentée dans un tableau avec un exemple de lexème dans chaque langue romane, sans pour autant expliciter le sens de chaque préfixe, alors que plus tôt dans la méthode, l'importance de maîtriser leur sens est indiquée.

Le latin n'occupe pas la même place dans chacune de ces deux méthodes. Nous sommes de fait face à deux visions de l'intercompréhension des langues romanes, l'une figée dans un ancrage synchronique avec les langues romanes en tant qu'objets d'étude, faisant abstraction du latin, et l'autre ouverte à une dimension diachronique où le latin est envisagé comme outil réflexif pour favoriser l'intercompréhension, toujours envisagé quant à lui dans une dimension plus largement synchronique.

L'intégration du latin pose alors une question centrale qui est celle de la perspective retenue, en opposant les dimensions synchronique et diachronique, à l'intérieur d'une méthode qui se veut dans tous les cas à visée synchronique puisque les langues romanes sont les langues cibles. À ce titre, il est possible d'établir une typologie de méthodes en intercompréhension des langues romanes selon le degré d'inclusion du latin. Ces constatations m'ont permis de pousser ma réflexion jusqu'à entrevoir la possibilité de renverser mes questions de recherches et réfléchir à un renouvellement du paradigme autour de l'apprentissage du latin même, en l'insérant non pas comme une langue outil pour appréhender les langues romanes mais comme une langue cible, au même titre que les langues romanes reléguées à ce statut dans le cadre de l'intercompréhension, c'est-à-dire une L2.

CONCLUSION

Il existe des champs linguistiques pertinents pour intégrer le latin en intercompréhension des langues romanes mais il est en revanche essentiel de réfléchir aux objectifs souhaités afin d'utiliser la typologie la plus adaptée.

La perspective purement synchronique de l'intercompréhension ne laisse aucune place au latin, alors qu'une méthode plus théorique entrouvre la possibilité d'amener des notions de latin dans une perspective diachronique.

Par ailleurs, la constatation d'une finalité synchronique pour toutes les méthodes, même si le latin peut être un outil pour une certaine typologie, nous a laissé entrevoir la possibilité que les langues romanes seraient peut-être au service d'un renouvellement du paradigme autour de l'apprentissage/enseignement du latin même. En effet, l'intercompréhension, basée sur un renforcement des compétences réceptives, représente un terrain pédagogique idéal.

Nous aurions ainsi une toute nouvelle typologie en intercompréhension des langues romanes où les langues romanes ne sont plus les langues cibles mais où elles deviennent des langues outils pour la compréhension du latin.

La prochaine étape de mon travail serait d'une part de mesurer l'impact du recours au latin en situation d'intercompréhension des langues romanes, et d'autre part, de mettre les langues romanes au service du latin pour essayer de valider l'hypothèse selon laquelle un changement de paradigme de l'enseignement du latin est envisageable en mettant cette langue au même plan que les langues romanes en contexte d'approche plurielle, dont l'intercompréhension fait partie.

Pauline PRUDOR
(pauline.prudor@gmail.com)

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE

- BILLIEZ Jacqueline, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, 1998, p. 7-8.
- CANDELIER Michel, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. Recherches en didactique des langues et des cultures ». *Les cahiers de l'Acedle*, 5, 2008.
- CANDELIER Michel, *Le CARAP-Une introduction à l'usage*, Centre Européen pour les Langues Vivantes/Conseil de l'Europe, 2012.
- CAMPROUX Charles, *Les langues romanes*, Paris : PUF, Que sais-je ? 1979, p.46-50.
- CAPUCHO Filomena, « L'intercompréhension est-elle une mode ? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 139-140, p. 238-250, 2008.

- CHAVAGNE Jean-Pierre, « Le rêve romanophone » (table ronde), *XXV Journées pédagogiques sur l'enseignement du français en Espagne*, Barcelona, 2009.
- CONSEIL DE L'EUROPE, Division des Politiques linguistiques, *Les langues étrangères - vivantes et classiques*, 2009.
- DANGEL Jacqueline, *Histoire de la langue latine*, Paris : Presses universitaires de France, 1995, p. 7-40.
- DELEANI Simone. *Initiation à la langue latine et à son système manuel pour grands débutants*, Paris : Armand Colin, 2011.
- DE PIETRO Jean-François, « De l'intérêt de la linguistique contrastive pour la didactique des langues à l'école : approches plurielles, didactique du français et éducation plurilingue », [vidéo]. Canal-U. <https://www.canal-u.tv/114975>, *Compalanges*, Toulouse, 2021.
- DORTIER Jean-François, *Une histoire des sciences humaines*, Auxerre : Éditions Sciences Humaines, « Petite bibliothèque », 2012, p. 20-25.
- DOYE Peter, *L'intercompréhension*, Conseil de l'Europe, 2005.
- KOLDE Antje-Marianne, « Langues anciennes et plurilinguisme », *Babylonia*, 4, 67-69, 2009.
- KLEIN Horst & STEGMANN Tilbert, *EuroComRom. Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*, Aachen : Shaker, 2000.
- KLEIN Horst, « L'eurocompréhension (eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 136, p. 403-418, 2004.
- LOWE Ronald, *Introduction à la psychomécanique du langage. I : Psychosystématique du nom*, Québec : Les Presses de l'Université de Laval, 2007.
- MATORE Georges, *Le vocabulaire et la société médiévale*, Paris : Presses Universitaires de France, 1985, p. 22-27.
- WALTER Henriette, « Le latin des naturalistes, source d'un bilinguisme bien particulier », *La linguistique*, 41, 2005, p. 121-127.

ANNEXE : PROPOSITIONS DE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

La première activité que je propose ci-dessous a pour but de mettre des apprenants non experts en latin devant un texte court et de les mettre en situation d'intercompréhension, c'est-à-dire de mobilisation de ressources, linguistiques et extralinguistiques, afin qu'ils essaient d'en dégager le sens global. Il s'agit d'un exemple concret d'intégration du latin comme langue cible ou L2 au sein de l'intercompréhension des langues romanes, en opposition à la ou les langues romanes L1.

Le texte latin est proposé seul dans un premier temps, puis accompagné de questions pour aider à la déduction du sens de certains mots non transparents. Il est ensuite suivi d'un tableau d'aide lexicale multilingue, puis de clés pour la compréhension de la syntaxe et de phénomènes morpho-syntaxiques. Ensuite, une question aborde l'ordre des mots dans la phrase latine. Enfin, le texte est traduit dans les différentes langues, et ces traductions peuvent être utilisées en cas de nécessité. Comme pour la méthode *Eurom5*, doivent être privilégiées dans un premier temps les autres langues cibles avant de s'appuyer sur la traduction du texte en langue source si besoin est.

Texte en latin, tiré de la leçon 2 du manuel *Initiation à la langue latine et à son système*³⁴ :

Vergilius poeta, miseram urbis Troiae fortunam fugamque Aenae narravit. Nautae Graeci, postquam invaserunt Troiam, impulsu avaritia, divitias diripuerunt praedamque fecerunt et, incensi ira, urbem flammis absumpserunt.

Nous avons quelques hypothèses en ce qui concerne la compréhension du texte latin. Nous nous attendons à ce que des ressources linguistiques mais aussi extralinguistiques soient mobilisées. Ci-dessous les détails de ce à quoi nous pourrions nous attendre :

- Ressources extralinguistiques :
 - Scripturales : reconnaissance des majuscules pour des noms propres.
 - Culture générale : histoire de la Guerre de Troie, poète latin Virgile.
- Ressources linguistiques :
 - Lexicales : reconnaissance de lexèmes internationaux, de lexèmes pan-romans (*poeta, narravit*, de lexèmes qui ont opéré un glissement de sens (*miseram, fortunam, praedam* en français), d'un faux-ami *divitias*).

³⁴ DELEANI Simone, *Initiation à la langue latine et à son système manuel pour grands débutants 1*, Paris : Armand Colin, 2011, p. 18.

- Syntaxe : difficulté à percevoir les groupes syntaxiques sujets et compléments puisque le système latin est flexionnel.
- Morphosyntaxe : *-s* pour le pluriel *divitias*, *-t* pour la troisième personne du singulier, *-unt* pour la troisième personne du pluriel.
- Affixation : reconnaissance du préfixe et de la préposition *post* (« après »).

Remarques : les ressources linguistiques lexicales peuvent être différentes selon la langue source. En effet, *ira* fait partie du lexique italien, espagnol et catalan, tout comme *fuga* qui fait partie du lexique italien, espagnol, catalan et portugais, ou *invado* qui est plus transparent en espagnol, portugais et italien.

Après ces remarques préalables, voici le déroulement que devrait suivre l'activité :

Mobilisation de connaissances personnelles, linguistiques et extralinguistiques, pour essayer de comprendre le sens sans aucune aide.

Questions pour élucider les lexèmes les moins transparents :

- Donnez des mots dérivés de *urbs, urbis, f.* (ex. : *urbanisation, urbanisme*).
- Donnez des mots dérivés du latin *nauta, ae, m.* (ex. : *nautique*).
- Donnez des mots dérivés de *praeda, ae, f.* (ex. : *proie, prédateur*).
- Donnez des mots dérivés de *avaritia, ae, f.* (ex. : *avarice, avare*).

Tableau de correspondances lexicales :

LATIN	PORTUGAIS	CATALAN	ESPAGNOL	ITALIEN	FRANÇAIS
Vergilius, ii, m. (nom propre)	<i>Virgílio</i>	<i>Virgili</i>	<i>Virgílio</i>	<i>Virgilio</i>	Virgile
poeta, ae, m. (nom)	<i>poeta</i>	<i>poeta</i>	<i>poeta</i>	<i>poeta</i>	poète
miser, era, erum (adjectif)	<i>triste,</i> <i>infeliz,</i> <i>miserável</i>	<i>triste,</i> <i>infeliç,</i> <i>miserable</i>	<i>triste,</i> <i>infeliz,</i> <i>miserable</i>	<i>triste,</i> <i>infelice,</i> <i>miserabile</i>	triste, malheureux, misérable
urbs, urbis, f. (nom)	<i>cidade</i>	<i>ciutat</i>	<i>ciudad</i>	<i>città</i>	ville
Troia, ae, f. (nom propre)	<i>Troia</i>	<i>Troia</i>	<i>Troya</i>	<i>Troia</i>	Troie
fortuna, ae, f. (nom)	<i>sorte,</i> <i>destino</i>	<i>sort,</i> <i>destí</i>	<i>suerte,</i> <i>destino</i>	<i>sorte,</i> <i>destino</i>	sort, destinée

fuga, ae, f. (nom)	<i>fuga</i>	<i>fuga</i>	<i>fuga</i>	<i>fuga</i>	fuite
Æneas, ae, m. (nom propre)	<i>Enéias</i>	<i>Enèas</i>	<i>Eneas</i>	<i>Enea</i>	Énée
narro, as, are, avi, atum (verbe)	<i>narrar</i>	<i>narrar</i>	<i>narrar</i>	<i>narrare</i>	narrer
nauta, ae, m. (nom)	<i>marinheiro</i>	<i>mariners</i>	<i>marineros</i>	<i>marino</i>	marin
Greacus, a, um (adj.)	<i>grego</i>	<i>grec</i>	<i>griego</i>	<i>greco</i>	grec
postquam (conj. sub.)	<i>depois</i>	<i>després</i>	<i>después</i>	<i>dopo</i>	après
invado, is, ere, vasi, vasum (verbe)	<i>invadir</i>	<i>envair</i>	<i>invadir</i>	<i>invadere</i>	envahir
impello, is, ere, puli, pulsum (verbe)	<i>impulsionar</i>	<i>impulsar</i>	<i>impulsar</i>	<i>spingere</i>	pousser
avaritia, ae, f. (nom)	<i>cobiça</i>	<i>cobdícia</i>	<i>codicia</i>	<i>cupidigia</i>	cupidité
divitiae, arum, f. (nom)	<i>riquezas</i>	<i>riqueses</i>	<i>riquezas</i>	<i>ricchezze</i>	richesses
diripio, is, ere, ri- pui, reptum (verbe)	<i>saquear</i>	<i>saquejar</i>	<i>saquear</i>	<i>sacheggiare</i>	piller
praeda, ae, f. (nom)	<i>presa</i>	<i>botí</i>	<i>botín</i>	<i>bottino</i>	butin
facio, is, ere, facui, factum (verbe)	<i>fazer</i>	<i>fer</i>	<i>hacer</i>	<i>fare</i>	faire
et (conj. coord.)	<i>e</i>	<i>i</i>	<i>y</i>	<i>e</i>	et
incendo, is, ere, cendi, censum (verbe)	<i>enfurecer</i>	<i>encendre</i>	<i>enardecer</i>	<i>accendere</i>	incendier
ira, ae, f. (nom)	<i>raiva</i>	<i>ira</i>	<i>ira</i>	<i>ira, rabbia</i>	colère
flamma, ae, f. (nom)	<i>chama</i>	<i>flama</i>	<i>Llama</i>	<i>fiamma</i>	flamme
absumo, is, ere, sumpsi, sumptum (verbe)	<i>destruir</i>	<i>destruir</i>	<i>destruir</i>	<i>distruggere</i>	détruire

Aide pour la syntaxe :

- Première phrase :
 - La désinence *-t* est caractéristique de la 3^{ème} personne du singulier
 - La désinence *-m* dans *fortunam* et *fugam* est caractéristique de la fonction COD pour la 1^{ère} déclinaison* (nous entrons ou pas dans l'explication du système flexionnel nominal).

- L'adjectif *miseram* actualise le nom *fortunam*
- La désinence *-is* dans *urbis* est caractéristique de la fonction complément du nom pour la troisième déclinaison
- *que = et*
- Deuxième phrase :
 - *Nautae Graeci* : syntagme nominal sujet, pluriel
 - *-unt* est caractéristique de la troisième personne du pluriel
 - *que = et*
 - La désinence *-m* dans *praedam* et dans *urbem* est caractéristique de la fonction COD pour la première et la troisième déclinaison
 - Quelles remarques peut-on faire sur l'ordre des mots dans la phrase ? L'ordre est-il similaire à celui des langues romanes ?

Traductions :

LATIN	<i>Vergilius poeta, miseram urbis Troiae fortunam fugamque Ænae narravit. Nautae Graeci, postquam invaserunt Troiam, impulsivi avaritia, divitias diripuerunt praedamque fecerunt et, incensi ira, urbem flammis absumpserunt.</i>
PT	<i>O poeta Virgílio narrou a triste sorte da cidade de Troia e a fuga de Enéias. Os marinheiros gregos, depois de invadirem Troia, impulsionados pela cobiça, saquearam as riquezas, fizeram presa e, enfurecidos pela ira, destruíram a cidade com as chamas.</i>
CAT	<i>El poeta Virgili va narrar la trista sort de la ciutat de Troia i la fugida d'Enèas. Els mariners grecs, després d'envair Troia, impulsats per la cobdícia, van saquejar les riqueses, van fer botí i, encesos per la ràbia, van destruir la ciutat amb les flames.</i>
ES	<i>El poeta Virgilio narró la triste suerte de la ciudad de Troya y la huida de Eneas. Los marineros griegos, después de invadir Troya, impulsados por la codicia, saquearon las riquezas, hicieron botín y, enardecidos por la ira, destruyeron la ciudad con las llamas.</i>
IT	<i>Il poeta Virgilio narrò la triste sorte della città di Troia e la fuga di Enea. I marinai greci, dopo aver invaso Troia, spinti dalla cupidigia, saccheggiarono le ricchezze, fecero bottino e, accesi dall'ira, distrussero la città con le fiamme.</i>
FR	Le poète Virgile raconta la misérable destinée de la ville de Troie et la fuite d'Énée. Les marins grecs, après avoir envahi Troie, poussés par la cupidité, pillèrent les richesses, firent du butin, puis, enflammés par la colère, détruisirent la ville par les flammes.

Cette activité, comprenant plusieurs étapes, donne aux apprenants les moyens d'identifier des mots ou structures syntaxiques et morphosyntaxiques latines depuis leur connaissance d'autres langues. Les aides fournissent des clés de lecture, les traductions étant le dernier recours pour identifier des éléments.

Nous pourrions émettre l'hypothèse que le recours à plus d'une langue romane permettrait de mieux appréhender la compréhension de la langue latine. Cette hypothèse se base sur le test préalable de cette activité effectué sur deux sujets, l'un parlant français L1 + espagnol L2, l'autre parlant Italien L1 + français et espagnol L2, qui ont eu recours à leurs connaissances dans ces différentes langues pour appréhender le texte latin.

Je propose une deuxième activité pour une séance d'initiation à la langue et à la culture latine, se concentrant autour des mois de l'année. Concrètement, il s'agit d'une séquence qui mêle appariement des langues entre elles (deux exercices distincts), une phase de réflexion puis l'introduction d'éléments culturels.

La première tâche à réaliser consiste à appairer les mois de l'année dans les différentes langues romanes ainsi qu'en latin, puis de faire la même chose avec les chiffres de un à dix. Chaque colonne est représentative d'une langue mais l'ordre a été brouillé. Il est également possible de faire cette activité en préparant des étiquettes à classer.

Premier exercice d'appariement sur les mois de l'année.

Consigne : Les mois de l'année sont donnés en français dans la première colonne. Trouvez leur correspondance dans chacune des autres langues, latin compris.

FRANÇAIS	ESPAGNOL	CATALAN	ITALIEN	PORTUGAIS	LATIN
Janvier	<i>Marzo</i>	<i>Desembre</i>	<i>Aprile</i>	<i>Junho</i>	<i>Iunius</i>
Février	<i>Noviembre</i>	<i>Juny</i>	<i>Gennaio</i>	<i>Maio</i>	<i>September</i>
Mars	<i>Septiembre</i>	<i>Abril</i>	<i>Agosto</i>	<i>Julho</i>	<i>Ianuarius</i>
Avril	<i>Julio</i>	<i>Novembre</i>	<i>Settembre</i>	<i>Outubro</i>	<i>Aprilis</i>
Mai	<i>Enero</i>	<i>Juliol</i>	<i>Febbraio</i>	<i>Dezembro</i>	<i>October</i>
Juin	<i>Diciembre</i>	<i>Gener</i>	<i>Dicembre</i>	<i>Março</i>	<i>Maius</i>
Juillet	<i>Abril</i>	<i>Maig</i>	<i>Maggio</i>	<i>Setembro</i>	<i>Martius</i>
Août	<i>Octubre</i>	<i>Octubre</i>	<i>Marzo</i>	<i>Novembro</i>	<i>December</i>
Septembre	<i>Agosto</i>	<i>Febrer</i>	<i>Ottobre</i>	<i>Janeiro</i>	<i>Augustus</i>

Octobre	<i>Febrero</i>	<i>Agost</i>	<i>Luglio</i>	<i>Fevereiro</i>	<i>Lulius</i>
Novembre	<i>Junio</i>	<i>Setembre</i>	<i>Novembre</i>	<i>Agosto</i>	<i>November</i>
Décembre	<i>Mayo</i>	<i>Març</i>	<i>Giugno</i>	<i>Abril</i>	<i>Februarius</i>

Deuxième exercice d'appariement sur les chiffres de un à dix.

Consigne : Les chiffres de 1 à 10 sont donnés en français dans la première colonne. Trouvez leur correspondance dans chacune des autres langues, latin compris.

FRANÇAIS	ESPAGNOL	CATALAN	ITALIEN	PORTUGAIS	LATIN
Un	<i>Uno</i>	<i>Un</i>	<i>Quattro</i>	<i>Sete</i>	<i>Tres</i>
Deux	<i>Nueve</i>	<i>Set</i>	<i>Otto</i>	<i>Cinco</i>	<i>Sex</i>
Trois	<i>Tres</i>	<i>Deu</i>	<i>Sei</i>	<i>Três</i>	<i>Septem</i>
Quatre	<i>Siete</i>	<i>Dos</i>	<i>Due</i>	<i>Seis</i>	<i>Duo</i>
Cinq	<i>Cinco</i>	<i>Vuit</i>	<i>Sette</i>	<i>Oito</i>	<i>Quinque</i>
Six	<i>Ocho</i>	<i>Cinc</i>	<i>Uno</i>	<i>Um</i>	<i>Novem</i>
Sept	<i>Seis</i>	<i>Tres</i>	<i>Dieci</i>	<i>Nove</i>	<i>Quattor</i>
Huit	<i>Diez</i>	<i>Nou</i>	<i>Cinque</i>	<i>Dois</i>	<i>Unus</i>
Neuf	<i>Dos</i>	<i>Quatre</i>	<i>Tre</i>	<i>Quatro</i>	<i>Decem</i>
Dix	<i>Cuatro</i>	<i>Sis</i>	<i>Nove</i>	<i>Dez</i>	<i>Octo</i>

Réflexion

Une fois ce travail d'appariement effectué, l'idée est de mener une phase de réflexion pour essayer de retrouver les racines numériques dans les mois de l'année. Il s'agit en définitive de dégager les racines latines *septem*, *octo*, *novem* et *decem* dans les différentes langues et de mener la réflexion jusqu'au paradoxe constitué par le fait que ces racines ne sont pas utilisées pour les septième, huitième, neuvième et dixième mois de l'année mais respectivement pour les neuvième, dixième, onzième et douzième mois.

Cette phase peut être amenée par plusieurs questions :

- Quelles racines numériques retrouve-t-on dans les mois de l'année en français ?
- Dans quelles langues les retrouve-t-on ?
- Existe-t-il une logique apparente dans la relation entre le mois et le chiffre ?

Versant culturel

À partir de cette réflexion, qui doit mener en principe à un paradoxe, le versant culturel de l'activité peut être abordé. En effet, le mois de Mars, dédié au dieu de la guerre Mars, était à l'origine le premier mois du calendrier romain ou calendrier latin, ce qui donne une place logique aux « septième », « huitième », « neuvième » et « dixième » mois de l'année avec leur racine numérale (*septembre, octobre, etc.*). Ce n'est que plus tard que les mois de janvier et février ont été ajoutés, puis placés en début d'année. Ce calendrier de 304 jours qui ne correspondait pas au rythme solaire aurait été modifié par Numa Pompilius, second roi légendaire de Rome qui a succédé à Romulus. Jules César, ensuite, a procédé à quelques ajustements sur ce calendrier, qui deviendra connu sous le nom de calendrier julien, par exemple avec l'introduction de l'année bissextile ainsi que la régulation de la longueur des mois. Enfin, en 1582, le calendrier grégorien est entré en vigueur afin de corriger les inexactitudes du calendrier julien et de le synchroniser de façon plus précise avec le cycle solaire.



DE L'INTÉRÊT DE CONVOQUER LANGUES ANCIENNES ET VIVANTES À LA TABLE DE L'ÉLÈVE POUR LUI ENSEIGNER LA GRAMMAIRE

Samuel TURSIN
collège Henri Matisse, Ostricourt

Résumé :

Nous proposons de montrer comment les enseignements de langues vivantes et de langues anciennes s'enrichissent mutuellement. Nous étudions plus particulièrement la façon dont le recours aux langues vivantes rend plus efficace la mémorisation de la grammaire latine. L'article s'appuie sur des constats effectués en classe, pendant plusieurs années, en cours de langues anciennes, auprès de collégiens. Il se veut le partage d'une expérience au cours de laquelle l'enseignant de langues anciennes s'efforce de faire du lien entre les connaissances linguistiques des langues vivantes et celles des langues anciennes, afin de stabiliser les apprentissages dans ces diverses disciplines. Une expérimentation ou une recherche serait à mener dans ce domaine pour une évaluation objective des résultats des activités décrites et des ressources proposées.

On trouvera rassemblées dans cet article six activités pour apprendre la grammaire et le vocabulaire latins à des collégiens, de la cinquième à la troisième¹. J'ai conçu chacune de la même manière : recourir aux langues vivantes que les élèves étudient pour favoriser l'acquisition d'un point de langue. L'expérimentation de ces activités, en classe et depuis six ans pour les plus anciennes, m'a convaincu de l'intérêt de lier les langues vivantes à l'apprentissage de la langue latine. Les résultats encourageants que j'ai constatés chez les élèves m'ont amené à réfléchir à l'enjeu que représente ce rapprochement entre les langues anciennes et les langues vivantes. J'en ai identifié quatre, que je propose de parcourir :

¹ Mon établissement est classé en Réseau d'Éducation Prioritaire. Les cours de langues anciennes rassemblent un public socialement mixte.

- A. Développer les compétences de lecture de l'élève.
- B. Consolider l'acquisition de l'élément linguistique ou syntaxique dans la langue ancienne étudiée.
- C. Renforcer les connaissances lexicales, grammaticales et culturelles dans les langues vivantes étudiées.
- D. Sensibiliser l'élève à la construction historique des langues.

Les six activités décrites et analysées sont nourries de plusieurs années d'enseignement de l'ECLA (Enseignement conjoint des Langues anciennes) et de questions d'élèves. Elles reflètent autant l'étonnement de ces derniers en classe, quand ils observent des similitudes entre la langue latine et les langues vivantes qu'ils étudient, que la curiosité que certains manifestent alors. Elles résultent ensuite de mes investigations pour améliorer la mémorisation et l'appropriation des connaissances linguistiques par l'élève, au collège. Elles sont enrichies de la lecture de documents produits par le groupe de travail « LCA, français et LV » de l'académie de Strasbourg, d'autres également d'Éduscol², des nombreux manuels de langues vivantes du CDI et des échanges avec les collègues de langues vivantes de mon établissement : qu'ils en soient ici encore remerciés.

DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DE LECTURE ET DE COMPRÉHENSION DE L'ÉLÈVE EN CRÉANT CHEZ LUI UN AUTOMATISME

Ce sont d'abord mes élèves — italianistes et hispanisants — qui m'ont signalé des similitudes entre les terminaisons verbales de l'espagnol, de l'italien et du latin. La désinence *-o* des verbes latins, à la première personne du singulier, faisait écho à des formes verbales espagnoles et italiennes comme *hablo* et *parlo* (« je parle »). En quatrième, plusieurs élèves ont associé la nouvelle désinence latine à leurs connaissances en langues vivantes, et l'ont retenue, au point qu'elle est devenue un automatisme. La moindre forme latine terminée en *-o*, verbale ou non (de façon pertinente ou non, donc), devenait, pour eux, synonyme d'un verbe conjugué à la première personne du singulier, au présent de l'indicatif. Il en était de même avec la désinence *-t* de la troisième personne du singulier, dans les formes verbales latine (*cognoscit*), allemande (*er kennt*) et française (*il connaît*). Lorsque j'ai constaté l'effet positif que produisait ce rapprochement linguistique sur la capacité de mémorisation de plusieurs élèves, j'ai choisi d'approfondir ce lien entre les désinences latines et celles des langues européennes, et de le mettre en évidence aux yeux de ceux qui n'y avaient pas encore prêté attention.

² Cf. la partie de la sitographie consacrée au lien entre langues anciennes et langues vivantes.

Pour marquer l'esprit des élèves et attirer toute leur attention sur ces désinences, j'ai choisi de leur faire observer et manipuler les formes verbales latines. Jacqueline M. Carlon, enseignante à l'Université du Massachusetts, à Boston, décrit une activité qui vise à ce que les élèves se familiarisent avec les formes verbales du parfait pour, également, les distinguer des formes du présent de l'indicatif³. Au moment de commencer cette activité, les élèves de cette professeure ne connaissent pas la morphologie du parfait. Pourtant, par la seule observation des désinences, les élèves américains sont capables d'associer les formes *dormit* et *dormivit* à un groupe nominal correspondant à la troisième personne du singulier (*the teacher*) et les formes *student* et *studuerunt* à un autre groupe nominal correspondant à la troisième personne du pluriel (*your parents*). Ils sont capables aussi de comprendre que les formes *studemus* et *studuimus* (première personne du pluriel) correspondent à des actions qu'eux-mêmes peuvent réaliser avec leur camarade de classe (*you & your partner*), de même que les formes *dicitis* et *audivistis* (deuxième personne du pluriel) correspondent à des actions qu'ils peuvent réaliser avec un ami (*your partner & a friend*). Après avoir expérimenté moi-même cette activité avec les élèves de quatrième, j'ai constaté qu'elle créait un automatisme chez beaucoup d'entre eux : lors de la lecture des textes, ils se voient déjà capables d'identifier quatre des six personnes d'un verbe, qu'il soit conjugué au présent ou au parfait de l'indicatif, ou encore, par extension, aux futurs simple et antérieur, à l'imparfait et au plus-que-parfait (exception faite du *-m* de la première personne du singulier). Si on ajoute à cela le fait que l'élève est familier du radical du verbe (comme *dorm-*, *audi-*) ou a été familiarisé avec lui (comme *stud-*, *dic-*) et qu'il connaît donc le sens du verbe, il accède alors à une assez bonne compréhension de ce dernier, quel qu'en soit le temps parmi les six cités précédemment, à la voix active, pendant la lecture. Il affinera cette compréhension en s'appuyant sur des éléments temporels du texte ou il la complètera par la prochaine leçon relative à la morphologie de chacun de ces six temps.

Par rapport à la démarche de Jacqueline M. Carlon, j'ai remplacé la fiche d'observation par un jeu d'étiquettes à manipuler et un livret à compléter. Mon objectif consistait à rendre l'activité plus concrète pour les élèves qui éprouvaient plus de difficultés à l'abstraction ; le déplacement manuel des étiquettes devant lui permet à l'élève de comparer plus facilement les formes verbales entre elles. En termes d'organisation du travail, ce jeu d'étiquettes offre aussi la possibilité de travailler en binôme, une adaptation particulièrement utile aux élèves les plus lents ou les plus en difficulté. Il s'agit d'élèves dont les connaissances de conjugaison

³ CARLON J. M., « The implications of SLA Research for latin pedagogy: modernizing latin instruction and securing its place in curricula », in *Teaching Classical Languages*. Vol.4, n° 2 (printemps 2013), p. 110 et 119-120 (appendix 2). Disponible sur : https://tcl.camws.org/back_issues.php (consulté le 10 avril 2023).

en langues vivantes sont faibles ; il s'agit aussi d'élèves qui peinent à décloisonner leurs connaissances.

J'ai adjoint à cette activité⁴ des tableaux de conjugaison comparée pour illustrer la désinence *-t* de la troisième personne du singulier (déjà observée sur les étiquettes), en latin, en français et en allemand⁵ ; pour mettre également en valeur la désinence *-o* de la première personne du singulier, en latin, en espagnol et en italien⁶. La première page du livret sert ainsi de memento pour l'élève. Les liens que l'élève a établis entre les désinences latines et celles des langues vivantes (français inclus) ont un pouvoir — que j'ai constaté — d'accélération des compétences de compréhension de l'élève lors de sa lecture des textes. C'est un automatisme appréciable dont Peter C. Brown, Henry L. Roediger et Mark A. McDaniel se font l'écho en faisant le récit suivant⁷. Appelé au secours d'un « chasseur de daim du Wisconsin, retrouvé gisant inconscient dans un champ de maïs », le neurochirurgien Mike Ebersold « retira finalement la balle » de la tête de l'homme qui « s'était malencontreusement trouvé sur le chemin de cette cartouche de calibre 12 » ; il n'avait pu alors « compter [que] sur les réflexes, que tout devienne très mécanique », pour stopper l'hémorragie abondante qui risquait de coûter la vie à son patient. De cet épisode médical, les auteurs tirent la conclusion qui suit :

La consolidation implique plusieurs activités cognitives telles que se remémorer un savoir appris ou une pratique acquise en les faisant résonner dans un nouveau contexte : en visualisant et reformulant ainsi mentalement comment procéder une prochaine fois, on rend la mémorisation plus durable.

Le cours de langues anciennes n'est rien d'autre qu'un « nouveau contexte » dans lequel les connaissances de conjugaison acquises dans les cours de français et de langues vivantes sont réactivées. Et les auteurs de continuer ainsi :

Ebersold fait cette remarque concernant l'assurance de pouvoir se reposer sur une technique ainsi acquise : « On a toujours en mémoire la liste des points sensibles dans une situation donnée : étapes A, B, C et D, et ensuite on pratique ». Enfin, arrive le moment où l'urgence de la situation exige que l'on ne pense plus aux différentes étapes mais que l'on prenne la bonne décision de manière réflexe. « Tant que vous devrez vous remémorer la manœuvre, ce ne sera pas un réflexe (...). Vous devez agir de manière automatique avant même d'avoir pris le temps de penser. Se le remémorer encore et encore, le pratiquer encore et encore. Voilà vraiment l'essentiel ».

⁴ TURSIN S., « Apprendre à lire un verbe : proposition d'une démarche d'apprentissage » (29 juin 2020) – Cours 1, in *Arrête Ton Char* ; disponible sur : <https://www.arretetonchar.fr/apprendre-a-lire-un-verbe-proposition-dune-demarche-dapprentissage/> (consulté le 21 avril 2023).

⁵ Cf. livret de la n. 4, p. 6.

⁶ Cf. livret de la n. 4, p. 4.

⁷ BROWN Peter C., ROEDIGER Henry L. et MAC DANIEL Mark A., « Pour apprendre, retrouvez ! », in *Mets-toi ça dans la tête !*, p. 45-50.

L'activité de lecture d'un texte latin ou grec devient alors « l'urgence » qui nécessite que l'élève reconnaisse « de manière automatique » la forme verbale, sa terminaison, son radical et le sens de ce dernier pour construire progressivement, mot après mot, groupe de mots après groupe de mots le sens de la phrase, puis du texte.

CONSOLIDER L'ACQUISITION DU FAIT GRAMMATICAL OU SYNTAXIQUE ÉTUDIÉ DANS LA LANGUE ANCIENNE ENSEIGNÉE

Le lien que le professeur établit entre les langues anciennes et les langues vivantes donne de l'épaisseur à la notion étudiée⁸. En cela, j'ai constaté que ce lien consolidait les connaissances et compétences linguistiques de l'élève de trois manières différentes – sans être pour autant une spécificité de ces disciplines mais plutôt de tout travail interdisciplinaire. Quand nous nous appuyons sur les connaissances linguistiques préexistantes de l'élève, nous facilitons, premièrement, son nouvel apprentissage : son bagage préalable représente un point d'appui pour l'élève. Deuxièmement, la rencontre répétée d'une même notion dans un ou plusieurs autres cours aide l'élève à mémoriser cette notion. Cette répétition, avec les mots et les explications d'un autre enseignant, contribue – troisièmement – à une meilleure compréhension de la notion par l'élève. C'est ce que nous verrons dans les activités suivantes.

Faciliter le nouvel apprentissage en s'appuyant sur des connaissances préexistantes de l'élève

Expression de la possession, expression de l'appartenance, 's... : quelle que soit la dénomination que nos collègues de langues vivantes utilisent avec les élèves, le génitif est une notion pour laquelle le rapprochement entre langues anciennes et langues vivantes m'a semblé particulièrement intéressant⁹. Les programmes de langues vivantes préconisent en effet de l'enseigner dès le cycle 3¹⁰. Alors, quand l'élève découvre le génitif latin ou grec, il est déjà sensibilisé au changement de suffixe ; on peut rapprocher l'ajout de l'apostrophe + s anglais (*Cesar's Gift*) ou la modification de suffixe allemand (*Das Geschenk Cäsars*), du changement

⁸ Cf. *infra*, partie D : « Sensibiliser les élèves à la construction historique des langues.

⁹ TURSIN S., « Enseigner le principe de la flexion nominale : proposition d'une démarche » (16 décembre 2018) – Cours n° 2 et 3, in *Arrête Ton Char* ; disponible sur : <https://www.arretetonchar.fr/enseigner-le-principe-de-la-flexion-nominale-proposition-dune-demarche/?preview=true> (consulté le 22 avril 2023).

¹⁰ Le cycle 3 regroupe les classes de CM1, CM2 et 6^e. « Le groupe nominal - Le nom et le pronom ; le genre et le nombre ; les articles ; les possessifs ; les démonstratifs ; les quantifieurs ; les principales prépositions (de lieu, de temps...) ; l'adjectif qualificatif : sa place, son accord ; le génitif (si la langue en comporte) ; les noms composés ; quelques pronoms relatifs. », in Éduscol, *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*, volet 3 : les enseignements – langues vivantes (publié au B.O. n° 31 du 30 juillet 2020), p. 39.

de suffixe latin, comme dans cet autre album de Goscinny et Uderzo (*Filius Asterigis*) où *Asterix* a laissé place à *Asterigis*. De même, le cours de langue vivante a déjà sensibilisé l'élève à la modification de l'ordre des mots : ce qui pouvait lui paraître surprenant par rapport à la langue française (dans le groupe nominal « le cadeau de César », ce qui est possédé précède le nom du possesseur) devient la norme en latin, comme dans les groupes nominaux anglais, tchèques et suédois (dans les groupes nominaux *Cesar's Gift*, *Caesaruv Papyrus* et *Caesars Papyrus*, le nom du possesseur précède ce qui est possédé). Quand cette notion de génitif a déjà été acquise dans le cours de langues vivantes, l'apprentissage en est facilité dans le cours de langues anciennes. Cette mise en relation des deux cours permet à l'élève d'appréhender plus rapidement la morphologie et la syntaxe du génitif, mais aussi ce qu'est la flexion nominale. Ce jeu d'association auquel l'élève se prête entre plusieurs langues réduit par la même occasion la réticence de certains à apprendre de nouvelles connaissances ; il l'amène à penser ses leçons de langues vivantes et anciennes comme les strates complémentaires d'une seule et même leçon.

Aider à la mémorisation des connaissances dans la langue ancienne

On prête à saint Thomas d'Aquin cette locution latine : *repetitio est mater studiorum* (« la répétition est mère des études »). Recourir aux langues vivantes pendant le cours de langues anciennes permet de consolider l'apprentissage, du fait qu'une même connaissance est répétée. Si ce n'est pas l'objectif principal de cette fiche de travail à la maison, l'activité sur les vestiges de l'accusatif, du génitif et de l'ablatif dans les langues française et anglaise contribue à en faciliter la mémorisation¹¹. La mise en relation des langues anciennes et vivantes conduit parfois à la répétition de mêmes terminaisons. Si l'élève retient que l'expression *ex aequo* et le nom *aparté* qu'il emploie en français sont des ablatifs latins (activité n° 5), peut-être retiendra-t-il que les terminaisons *-o* et *-e* sont des désinences d'ablatif singulier ; ou encore que la préposition latine *ex* se construit avec l'ablatif. Il en est de même pour la désinence *-m* du pronom personnel anglais *him*, qu'il associera à l'accusatif singulier latin (activité n° 1). On pourrait probablement rapprocher cette situation d'apprentissage de ce qu'Alain Lieury a nommé l'« apprentissage multi-épisodique » du vocabulaire :

Un bon cours ne suffit pas, il faut apprendre en plusieurs essais, y compris pour le sens (mémoire sémantique). La sémantique s'apprend donc mais non comme une

¹¹ TURSIN S., « Vestiges des cas latins dans les langues française et anglaise » (10 mars 2021), in *Arrête Ton Char* ; disponible sur : <https://www.arretetonchar.fr/vestiges-des-cas-latins-dans-les-langues-francaise-et-anglaise/> (consulté le 23 avril 2023).

répétition par cœur (de l'unité lexicale) mais par l'apprentissage de multiples épisodes contenant chacun une parcelle de sens¹².

Dans l'activité de latin en question, l'objectif réside autant dans l'apprentissage de vocabulaire que dans la mémorisation de désinences de cas. La confrontation de l'élève avec des mots et expressions latins employés en français et en anglais constitue un second « essai » pour ancrer la connaissance des cas dans sa mémoire. Pour tendre vers plus d'efficacité encore, il serait profitable que, dans les cours de français et de langues vivantes, les enseignants fassent eux-mêmes écho au cours de langues anciennes quand ils enseignent ce qu'est un « aparté » (composition du mot et son sens), le génitif saxon et les pronoms personnels compléments. Quand on multiplie les occasions de rencontrer une même connaissance, on multiplie, par un effet mécanique, les chances de la mémoriser¹³.

Aider à la compréhension du fait de langue ou du fait syntaxique

Convoquer les langues vivantes dans le cours de langues anciennes engendre souvent chez l'élève une meilleure compréhension de la notion étudiée, dans les différentes langues réunies. Prenons les expressions latines *AM* et *PM* que les Britanniques utilisent pour donner l'heure (activité n° 3 de la fiche de travail sur les vestiges des cas latins dans les langues française et anglaise). Après un court instant de surprise (les Britanniques aussi utilisent encore des expressions latines !), l'élève découvre que ce sont des acronymes et prend conscience que *meridies* est une forme d'accusatif. Pour lui, c'est aussi l'occasion de comprendre que ce n'est pas un hasard si les Britanniques utilisent encore l'accusatif et sa valeur temporelle pour désigner une étendue horaire. Cette activité ajoute cette « parcelle de sens », dont parlait Alain Lieury.

Le neutre latin aussi m'a semblé particulièrement intéressant à étudier du point de vue plurilingue, en troisième. C'est en effet une notion qui est étrangère aux élèves francophones. Aussi cette leçon plurilingue vise-t-elle d'abord à faire constater la permanence du neutre latin en anglais et en allemand¹⁴. Ce rapprochement entre les langues permet, ensuite, aux élèves de comprendre la raison de l'existence du neutre¹⁵. Chaque groupe plurilingue de trois noms a été choisi pour leur genre commun ; mais les questions d'élèves ne tardent pas à compléter la leçon : « Si un temple est désigné par le pronom personnel *it* en anglais et par

¹² LIEURY, Alain (dir.) *et alii*, *Manuel Visuel : Psychologie pour l'enseignant*, Dunod, 2010, p. 72.

¹³ Si les études sur le sujet ne s'accordent pas sur un nombre exact d'occurrences, un consensus semble se faire sur 5 à 10 occurrences pour atteindre une bonne mémorisation.

¹⁴ Cf. Annexe n° 1 : page 1 du livret.

¹⁵ Cf. Annexe n° 1 : activité n° 5 du livret.

un nom neutre en latin¹⁶, pourquoi est-ce un nom masculin en français ? » ; « Pourquoi la foudre est-elle un nom féminin en français alors que *fulmen* était un nom neutre en latin ? ». Les points communs entre les langues clarifient les explications, tandis que leurs différences soulignent les particularités de chacune et évitent que l'élève ne pense faussement que tout vient du latin.

On l'a vu dans cette partie, le fait de mettre langues anciennes et langues vivantes en relation est un ressort pour réduire l'appréhension de l'élève qui est confronté à une nouvelle connaissance. C'est aussi, par la répétition d'une même notion dans plusieurs cours, une aide à la mémorisation, comme l'enfant qui sait faire du vélo parce qu'il en fait régulièrement. C'est enfin, par la mise en valeur de points communs et de différences entre les langues, une opportunité pour mieux comprendre la notion grammaticale ou syntaxique étudiée et lui donner plus d'épaisseur.

RENFORCER LES CONNAISSANCES LEXICALES, GRAMMATICALES ET CULTURELLES DE L'ÉLÈVE EN LANGUES VIVANTES

Au-delà du cours de langues anciennes, l'élève tire un bénéfice des activités qui les unissent aux langues vivantes, pour son propre apprentissage des langues vivantes. Ce bénéfice est-il documenté, quantifié ? Je ne le sais pas, mais les questions d'élèves au professeur nous mettent sur la voie. Pendant l'année de découverte, en cinquième, que révèlent des « Vous comprenez toutes les langues ? » et des « Vous parlez combien de langues ? » ? L'élève associe la connaissance des langues anciennes de son professeur à une certaine aisance à comprendre les langues vivantes, tant du point de vue du lexique (parce que nous rapprochons des mots de mêmes familles, issus de racines latines ou grecques) que de la grammaire (parce que nous réfléchissons à l'organisation et au fonctionnement de la phrase). Par conséquent, l'élève perçoit aussi son enseignant de langues anciennes comme un référent, celui qui fait du lien entre les différents enseignements de langues. Et ce bénéfice n'est pas réservé à l'enseignant, mais s'applique à l'élève et constitue l'objectif vers lequel nous le conduisons, en renforçant ce qu'il acquiert dans ses cours de langues vivantes.

Le fait de rencontrer le pronom personnel anglais *him* ou le déterminant *his* dans sa fiche d'activité de latin¹⁷ permet à l'élève de réviser le sens de ce mot. Ce renforcement lexical, nous le faisons tous couramment en classe dans des activités telles que celles des arbres, qui réunissent des mots français et étrangers issus du latin ou du grec ancien. J'ai donné à

¹⁶ Cf. Annexe n° 1 : page 1 du livret.

¹⁷ Cf. *supra* : « Vestiges des cas latins dans les langues française et anglaise » (activités n°s 1 et 4).

ces activités la forme ludique de mots-mêlés que les élèves font à la maison, de la cinquième à la troisième. En cinquième, les élèves prennent conscience des ressemblances lexicales qui existent entre les mots dont ils pratiquent les langues. La recherche du vocabulaire du visage dans la grille de mots-mêlés¹⁸ et son écriture, au verso, pour légènder les masques, sont des détours pour que l'élève observe attentivement l'orthographe des mots et qu'il constate les points communs et les différences entre les langues. Dans les classes de quatrième et de troisième, chaque grille de mots-mêlés est bâtie sur une ou plusieurs racines latines et grecques comme *lux*, « la lumière »¹⁹. En faisant l'activité, l'élève rassemble une liste de mots français et européens dont il découvre qu'ils partagent une même origine et un sens proche, au-delà des frontières. Le vocabulaire européen est choisi pour sa correspondance avec les thématiques étudiées en cours de langues vivantes — en lien avec les collègues en question — ou pour sa fréquence dans les langues concernées. L'idée consiste à ce que l'activité apprenne à l'élève le sens d'un ou plusieurs mots latins ou grecs, tout en l'aidant à mémoriser le mot européen, puis son sens quand nous revenons sur l'activité en classe.

Du point de vue grammatical, nous l'avons vu dans l'activité sur les désinences verbales²⁰, l'élève apprend autant les désinences latines qu'il révise celles des langues vivantes. Il en est de même avec le génitif et l'expression de l'appartenance, lorsque l'élève compare les titres des albums d'Astérix²¹ comme « Le cadeau de César », « Le fils d'Astérix » et « Le combat des chefs », traduits dans les langues du monde entier, y compris en latin.

Pour terminer, ces activités plurilingues axées sur les langues anciennes contribuent dans une moindre mesure à un renforcement culturel de l'élève dans les langues vivantes étudiées. C'est doublement le cas dans l'activité sur la façon de dire l'heure en anglais²² : non seulement l'élève révise le sens des deux expressions *AM* (matin) et *PM* (après-midi), mais il apprend ou se rappelle aussi que cette langue et cette culture ont gardé des traces de locutions latines.

Si le renforcement des connaissances lexicales, grammaticales et culturelles de l'élève en langues vivantes n'est pas l'objectif premier de l'enseignant de langues anciennes, on a vu le bénéfice que l'élève pouvait tirer de ces activités et la perception positive de l'enseignant à laquelle elle conduit l'élève. Peter C. Brown a identifié et analysé la plus-value du croisement interdisciplinaire²³ :

¹⁸ Annexe n° 2 : Fiche d'activité (à la maison) sur le vocabulaire du visage.

¹⁹ Annexe n° 3 : Fiche d'activité (à la maison) autour de la racine latine *CRESC-* (« grandir »).

²⁰ Cf. *supra* : « Apprendre à lire un verbe : proposition d'une démarche d'apprentissage » (livret).

²¹ Cf. *supra* : « Enseigner le principe de la flexion nominale : proposition d'une démarche » (cours n°s 2 et 3).

²² Cf. *supra* : « Vestiges des cas latins dans les langues française et anglaise » (activité n° 3).

²³ BROWN Peter C., ROEDIGER Henry L. et MAC DANIEL Mark A., *op. cit.*, p. 70, 90 et 91.

Alterner l'apprentissage d'au moins deux matières ou deux compétences différentes est aussi une manière plus efficace de travailler que l'apprentissage intensif [...].

L'hypothèse est qu'un travail alterné et varié aide les apprenants de dépasser la simple mémorisation pour atteindre les niveaux plus élevés de compréhension et d'application conceptuelles, correspondant à un apprentissage plus profond, plus complet et plus durable [...].

Espacer, alterner et varier constituent en réalité des aspects naturels de la manière dont nos vies se déroulent [...]. Chaque contrôle de routine est un test pour le policier. Tous les contrôles sont différents, et viennent enrichir la mémoire explicite et implicite du policier, qui gagnera ainsi en efficacité, s'il est attentif.

Dans le cas des connaissances lexicales, grammaticales et culturelles que nous avons mentionnées précédemment, on peut affirmer que les cours de langues anciennes et de langues vivantes correspondent à ce « travail alterné » dans l'espace-temps d'une année scolaire, d'un cycle ou de la scolarité de l'élève. On retrouve la variété dont parlent les auteurs dans l'approche et les activités que nous-mêmes et nos collègues de langues vivantes proposerons.

Pour que l'effet soit au rendez-vous, deux conditions semblent toutefois devoir être réunies. Premièrement, il est nécessaire que l'enseignant prenne des renseignements auprès de ses collègues de langues vivantes et consulte les manuels de langues vivantes utilisés dans son établissement. Nous mettons ainsi à jour nos connaissances ; nous connaissons et utilisons les dénominations employées par nos collègues (parlent-ils du « génitif saxon » ? de « l'appartenance » ? de « l'expression de la possession » ? — les dénominations varient selon les collègues et l'actualisation des programmes officiels) ; nous privilégions le vocabulaire étudié ou d'emploi fréquent et les thèmes traités ; la progression suivie pour l'apprentissage de la grammaire et de la conjugaison, du vocabulaire aussi, nous donne à réfléchir sur l'opportunité de traiter telle notion à tel moment du cursus de l'élève latiniste ou helléniste.

Malgré toute la bonne volonté des enseignants qui choisiraient de se concerter ou de travailler ensemble, un écueil semble pouvoir exister :

Certaines personnes semblent ne jamais apprendre. Une des différences, peut-être, entre ceux qui retirent quelque chose et ceux qui ne retirent rien de leurs expériences tient à ce que les premiers ont cultivé une habitude de réflexion. La réflexion est une forme de remémoration (Que s'est-il passé ? Qu'ai-je fait ? Qu'est-ce que ça a donné ?), augmentée d'une élaboration (Que ferais-je différemment la prochaine fois ?).

Comme Doug Larsen nous le rappelle, les connexions cérébrales sont très plastiques. « Faire travailler son cerveau, voilà ce qui semble faire la différence [...] »²⁴.

De ces propos de Peter C. Brown et Doug Larsen, on retiendra que le rapprochement interdisciplinaire ne suffira probablement pas à améliorer la mémorisation de tous les élèves. Des élèves moins réfléchis pourraient rester en deçà des objectifs visés. Pour que la mise en relation des langues bénéficie à tous, l'enseignant ne se limitera pas à faire constater les points communs et différences entre les langues. Il accompagnera ce travail d'une activité pour favoriser la réflexion de chaque élève. On pourrait penser à la rédaction de quelques lignes personnelles dans le cahier de cours ou à une réalisation plus créative, par exemple.

SENSIBILISER LES ÉLÈVES À LA CONSTRUCTION HISTORIQUE DES LANGUES

Ce lien créé entre les langues anciennes et les langues vivantes produit un autre effet positif auquel je ne m'attendais pas. En faisant observer aux élèves des éléments lexicaux, grammaticaux et syntaxiques en latin, en grec ancien et dans plusieurs langues vivantes, nous leur faisons observer l'évolution des langues à travers le temps, la circulation de ces éléments dans l'espace géographique. L'élève tend ainsi à comprendre ce qui fait qu'une langue est vivante ou ancienne et peut prendre conscience de la façon dont elle se construit. C'est une réflexion intéressante pour lui tant sa langue maternelle et les langues vivantes qu'il apprend lui semblent figées à cause des nombreuses règles qu'il est habitué à devoir apprendre.

Des éléments lexicaux ont perduré, d'autres non ; qu'observe-t-on ?

Une activité comme la fiche de travail relative aux vestiges du latin dans les langues française et anglaise²⁵ fait prendre conscience à l'élève que mots latins et locutions latines sont encore employés — des milliers d'années plus tard — dans plusieurs langues vivantes comme le français (*ex aequo, vade mecum, verso*) ou l'anglais (*versus, ante meridiem, post meridiem*). Sur son blog²⁶, Philippe Cibois renvoie à deux pages internet qui compilent les expressions latines encore employées en anglais et en italien.

Quand l'élève découvre le principe de la flexion nominale et le génitif latin, il commence par observer les mots qui constituent les titres des albums d'*Astérix* ; il reconnaît des

²⁴ BROWN Peter C., ROEDIGER Henry L. et MAC DANIEL Mark A., *op. cit.*, p. 91.

²⁵ Cf. *supra* : « Vestiges des cas latins dans les langues française et anglaise » (activités n^{os} 3 et 5).

²⁶ CIBOIS Ph., *La question du latin*, liens de la page d'accueil ; disponible sur : <https://enseignement-latin.hypotheses.org/> (consulté le 24 avril 2023).

familles de mots qui ont voyagé à travers le temps et à travers les pays. Ainsi, pour *Le domaine des dieux*, les « dieux », *dioses* (espagnol), *déus* (catalan) et *dei* (italien) font écho au *dei* de la langue latine et constituent le groupe des langues romanes dont se démarquent les *Trabanten*, *Götter* allemands et *Gods* anglais des langues germaniques. Ce sont ces ressemblances, lexicales, que l'élève constate en premier et retranscrit dans sa fiche de travail, sous la rubrique « Les points communs »²⁷. Il en est de même pour le radical d'un verbe irrégulier comme « être », avec cette nuance que l'élève comprend en même temps ce qui lui a toujours été présenté comme une anomalie dans la conjugaison française : le radical *fu-* qu'il adopte au passé simple trouve une correspondance dans le *pretérito indefinido* espagnol et le *passato remoto* italien du même verbe, à partir de leur origine latine commune²⁸.

Des éléments grammaticaux et syntaxiques dont on observe la permanence dans plusieurs langues : quels sont-ils ? comment l'explique-t-on ?

Nous faisons observer un peu plus tôt²⁹ que la langue anglaise avait conservé les locutions latines *ante meridiem* et *post meridiem*, et la valeur temporelle de leurs accusatifs. Les connaissances de langues anciennes et de langues vivantes se renforcent mutuellement ; la transformation du pronom personnel sujet *he* en pronom personnel complément *him* s'explique et cela met alors en lumière la valeur directionnelle de l'accusatif. Ce qui semblait irrégulier et inexplicable peut prendre du sens. La comparaison des langues anciennes et vivantes à l'échelle européenne et l'accompagnement de son professeur restaurent la cohérence que l'élève ne pouvait pas percevoir à l'échelle de sa seule langue maternelle. Dans ce cheminement, un détour par l'ancien français et une allusion au cas sujet et au cas régime donnent à l'élève un aperçu de l'évolution de la langue française, du latin à l'ancien français jusqu'au maintien des deux formes *copain* et *compagnon*, ou encore de *gars* et *garçon*.

Cette cohérence, l'élève la perçoit encore quand il observe la composition des verbes latins³⁰. Il retrouve un modèle qu'il connaît dans sa langue maternelle : l'assemblage d'un radical et d'une désinence, parfois agrémenté de suffixes supplémentaires. Il se rend compte que ce modèle s'appliquait déjà aux langues anciennes. Par des activités axées sur ces dernières, mais enrichies de plurilinguisme, l'élève accède à une strate supérieure de compréhension des langues ; il prend conscience de l'existence d'un système linguistique dont sa propre langue vivante n'est qu'un aspect et qu'il peut ensuite appliquer aux autres langues

²⁷ Cf. *supra* : « Enseigner le principe de la flexion nominale : proposition d'une démarche » (cours n^{os} 2 et 3) – étude des titres albums Astérix (fiche élève).

²⁸ Cf. *supra* : « Apprendre à lire un verbe : proposition d'une démarche d'apprentissage » (livret, p. 12).

²⁹ Cf. *supra*, p. 7.

³⁰ Cf. *supra* : « Apprendre à lire un verbe : proposition d'une démarche d'apprentissage » (livret, p. 3-4, 6, 8-11).

vivantes qu'il étudie ou qu'il pratique. Bien placés pour le savoir, les élèves latinistes allophones dont la langue maternelle est une langue européenne ont souvent été plus sensibles encore à cet aspect du cours de latin. Deux années différentes, des élèves hispanophones ont fait l'expérience d'une arrivée très déstabilisante pour elles en France. Elles l'ont d'abord vécue comme un handicap : immersion instantanée dans la langue française et mise en place longue et laborieuse des aides de notre équipe éducative, qui accueillait pour la première fois des élèves allophones et tâonnait en la matière. Pourtant, trois ans plus tard, ces deux élèves sont toutes les deux sorties épanouies de leur scolarité au collège. Peut-être le cours de langues anciennes a contribué – parmi tant d'autres cours et actions – à souligner la richesse que représentait la maîtrise d'une autre langue.

Les ressemblances entre langues ne doivent pas faire croire à l'élève à une fausse uniformité des langues et à leur évolution rectiligne. Si l'activité sur la flexion nominale et le génitif commence par l'observation de ressemblances, elle souligne aussi les différences entre les langues. Les élèves remarquent souvent la présence de déterminants en français (*Le fils d'Astérix*), en espagnol (*El hijo de Asterix*), en grec moderne (*Ο γιος του Αστέριξ*) et en néerlandais (*De zoon van Asterix*), mais leur absence en latin (*Filius Asterigis*) ; la présence obligatoire des pronoms personnels pour conjuguer un verbe français ou allemand au présent de l'indicatif, mais leur statut facultatif et leur valeur d'insistance en latin, en italien et en espagnol³¹. En même temps qu'il acquiert de nouvelles connaissances en langues anciennes, l'élève se décentre de sa seule langue maternelle et crée du lien entre les langues, par association et par opposition³². Il acquiert une connaissance de l'histoire de sa langue, de ses spécificités et de l'histoire des langues européennes ; il acquiert également cette compétence qui consiste à quitter une forme d'autocentrisme et à s'ouvrir à d'autres modes de pensée.

CONCLUSION

Tout en faisant dialoguer langues anciennes et langues vivantes dans nos cours, l'objectif principal reste de faire acquérir du lexique³³ ou un nouveau fait de langue latin ou grec. Le rapprochement avec les langues vivantes y contribue pleinement.

Je me suis mis à procéder de cette façon pour (presque) toutes mes leçons de langue et de lexique pour répondre à l'étonnement et aux questions des élèves ; dans les faits, cette

³¹ Cf. *supra* : « Apprendre à lire un verbe : proposition d'une démarche d'apprentissage » (livret, p. 4, 6 et 12).

³² Cf. *supra* : « Enseigner le principe de la flexion nominale : proposition d'une démarche » (cours n^{os} 2 et 3) – structures syntaxiques pour dire l'appartenance en Europe (fiche de synthèse).

³³ Sur ce point, on pourra consulter les fiches « Lexique et culture » sur le site académique des langues anciennes de Strasbourg. Elles ont été conçues et réalisées par un groupe d'experts mis en place de manière concertée entre la mission sur la valorisation des langues et cultures de l'Antiquité et la DGESCO.

ouverture interdisciplinaire entretient en même temps leur intérêt pour le cours de langues anciennes ; c'en est devenu l'un des ressorts.

Des terminaisons verbales (le *-o* de la première personne du singulier, le *-t* de la troisième personne du singulier) ou des façons de penser (la présence du nom du possesseur avant celui de l'objet possédé) identiques créent progressivement dans la tête de l'élève des automatismes très efficaces pour la lecture et la compréhension des textes latins parce qu'elles ne leur semblent plus (aussi) étrangères.

Quand la notion a déjà été étudiée dans le cours de langues vivantes, le fait de réactiver cette connaissance peut faciliter l'apprentissage de la langue ancienne, et réciproquement : le professeur s'appuie sur les connaissances préexistantes de l'élève et ce dernier n'a plus (ou il a moins) l'impression que c'est une énième leçon supplémentaire. La réactivation et la répétition d'une même notion dans plusieurs cours — et pas seulement entre les cours de langues anciennes et vivantes — fixe la notion. On accroît les chances de mémorisation de l'élève. La recherche scientifique sur la mémoire s'en fait l'écho. Des explications données par plusieurs enseignants augmentent aussi les chances de bien comprendre la notion car les biais employés sont différents — pour éviter l'effet inverse, il est toutefois nécessaire que l'enseignant s'entretienne avec ses collègues sur le sujet et ménage des temps de réflexion et d'appropriation pour l'élève. La mise en relation des langues entre elles améliore également la compréhension de l'élève qui associe une connaissance à une autre ; qui apprend les causes du fait qu'il observe ; qui ne voit plus un fait de langue isolé, une irrégularité dans sa langue maternelle ou dans l'une des langues étudiées, mais un élément lexical, grammatical ou syntaxique qui appartient à un groupe de langues et à un espace géographique plus large que le seul territoire où est parlée cette langue.

Ce lien que l'enseignant de langues anciennes établit avec les langues vivantes donne un panorama historique des langues européennes et de leur évolution, ce qui est intéressant d'un point de vue culturel. Cela donne de l'épaisseur aux langues étudiées. Au-delà de l'apport purement linguistique, l'élève acquiert enfin cette compétence qui consiste à s'ouvrir à d'autres modes de pensée, et cette qualité humaine appréciable qu'est l'ouverture à autrui.

Samuel TURSIN
(Samuel.Tursin@ac-lille.fr)

BIBLIOGRAPHIE

Littérature scientifique

BROWN Peter C., ROEDIGER Henry L. et MAC DANIEL Mark A., « Pour apprendre, retrouvez ! », in *Mets-toi ça dans la tête !*, Markus Haller, 2016.

LIEURY, Alain (dir.) *et alii*, *Manuel Visuel : Psychologie pour l'enseignant*, Dunod, 2010.

Manuels pour la classe

AROMATARIO I. (dir.) *et alii*, *Tutto bene — cinquième italien LV2*, Hachette, 2016.

CLEMENTE E. & LAFFITE M. (dir.) *et alii*, *Estupendo ! Espagnol 4^e*, Nathan, 2017.

MARTIN-COCHER O. (dir.) *et alii*, *New enjoy English cinquième*, Didier, 2012.

SITOGRAPHIE

ACADÉMIE DE STRASBOURG, page des LCA. Fiches « Lexique et culture ». Disponibles sur : <https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/lettres/langues-et-cultures-de-lantiquite/resources-generales/lexique-et-culture/> (consulté le 6 décembre 2023).

CARLON J. M., « The implications of SLA Research for Latin pedagogy: modernizing Latin instruction and securing its place in curricula », in *Teaching Classical Languages*, vol. 4, n° 2 (printemps 2013), p. 106-122. Disponible sur : https://tcl.camws.org/back_issues.php (consulté le 10 avril 2023).

CIBOIS Ph., *La question du latin*, liens de la page d'accueil ; disponible sur : <https://enseignement-latin.hypotheses.org/> (consulté le 24 avril 2023).

Éduscol, *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*, volet 3 : les enseignements — langues vivantes (publié au BO n° 31 du 30 juillet 2020), p.32-40 ; disponible sur : <https://Éduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3> (consulté le 22 avril 2023).

TURSIN S., « Apprendre à lire un verbe : proposition d'une démarche d'apprentissage » (29 juin 2020) — Cours 1, in *Arrête Ton Char* ; disponible sur : <https://www.arretetonchar.fr/apprendre-a-lire-un-verbe-proposition-dune-demarche-dapprentissage/> (consulté le 10 avril 2023).

TURSIN S., « Enseigner le principe de la flexion nominale : proposition d'une démarche » (16 décembre 2018) — Cours n° 2 et 3, in *Arrête Ton Char* ; disponible sur : <https://www.arretetonchar.fr/enseigner-le-principe-de-la-flexion-nominale-proposition-dune-demarche/?preview=true> (consulté le 22 avril 2023).

TURSIN S., « Vestiges des cas latins dans les langues française et anglaise » (10 mars 2021), in *Arrête Ton Char* ; disponible sur : <https://www.arretetonchar.fr/vestiges-des-cas-latins-dans-les-langues-francaise-et-anglaise/> (consulté le 23 avril 2023).

Sur le lien entre langues anciennes et langues vivantes :

ACADÉMIE DE STRASBOURG, page des LCA, « Les fiches du groupe de travail « Renforcer les compétences en français et LV grâce au latin et au grec ». Disponible sur : <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/lettres/langues-et-cultures-de-lantiquite/ressources-generales/groupe-de-travail-lca-francais-et-lv/> (consulté le 6 décembre 2023).

ÉDUSCOL, « Approfondir sa connaissance des langues étrangères en classe de LCA », in *Langues anciennes et mondes modernes – Refonder l’enseignement du latin et du grec* (31 janvier et 1^{er} février 2012) ; disponible sur : <https://Éduscol.education.fr/document/19207/download> (consulté le 10 avril 2023).

ÉDUSCOL, « LCA – Langues vivantes » (octobre 2013) ; indisponible en ligne.

Groupe de travail « Textes anciens, langues d’aujourd’hui », « La proposition infinitive » (15 avril 2016), in *Opus in situ* ; <https://opusinsitu.wordpress.com/category/etude-de-la-langue/> (consulté le 10 avril 2023).

GUINEZ G., « Dossier : lier plus fortement latin, grec et langues vivantes européennes » (1^{er} octobre 2013), in Page LCA de l’académie de Strasbourg ; disponible sur : <https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/lettres/langues-et-cultures-de-lantiquite/ressources-generales/les-langues-de-lantiquite-et-les-langues-vivantes/> (consulté le 10 avril 2023).

ANNEXE 1 : ACTIVITÉ SUR LE GENRE NEUTRE DES NOMS ET ADJECTIFS.**Objectif général****Compléter les connaissances acquises sur la déclinaison des noms.****Objectifs :**

- 1 – Identifier les terminaisons des noms au nominatif, au vocatif et à l'accusatif, singulier & pluriel (déclinaisons 1, 2 et 3 des noms).
- 2 – En soulignant la permanence du genre neutre des noms dans plusieurs langues européennes, tant dans le lexique que dans la grammaire, faciliter la compréhension et aider à la mémorisation.
- 3 – Faire connaître des expressions latines couramment employées en français, et leur sens.
- 4 – Faire percevoir à l'élève la manière dont la langue reflète la façon de penser de la société.

DÉROULÉ DU COURS / DU DIAPORAMA

Fiche d'activité en deux parties :

- Ce que c'est et ses terminaisons (déclinaisons 1, 2 et 3).
- État des lieux : cinq activités multilingues permettant de découvrir des noms neutres du quotidien.

Ressources utilisées :

Alfred ERNOUT, *Morphologie historique du latin*, Klincksieck, 1989 (4^e éd., revue et corrigée).

Etienne FAMERIE, Arthur BODSON & Michel DUBUISSON, *Méthode de langue latine* [en ligne], Armand Colin, 1989. Disponible sur : https://archive.org/stream/e.fameriea.bodsonm.dubuissonmanueldelanguelatinearmandcolin1989/E.Famerie%2C%20A.Bodson%2C%20M.Dubuisson%20-%20Manuel%20de%20langue%20latine%20-%20Armand%20Colin%20%281989%29_djvu.txt (consulté le 10 février 2021).

Paul LARREYRA & Claude RIVIERE, *Grammaire explicative de l'anglais*, Pearson Longman, 2005 (3^e éd.).

Antoine MEILLET, *Linguistique historique et linguistique générale* [en ligne], 1982. Disponible sur : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k21349s.image> (consulté le 10 février 2021).




Pierre MONTEIL, *Éléments de phonétique et de morphologie du latin*, Nathan, 1986.

Wilfrid ROTGÉ & Jean-Rémi LAPAIRE, *Réussir le commentaire grammatical de textes*, Ellipses, 2004.

LE GENRE NEUTRE DES NOMS & SES TERMINAISONS

À la troisième personne du singulier, la langue anglaise emploie les trois pronoms personnels _____, _____ et _____. La langue allemande emploie elle aussi trois pronoms personnels : *er*, *sie*, *es*.

Complète ce tableau récapitulatif des pronoms personnels.

	Le genre -----	Le genre -----	
			
	<i>er</i>	<i>sie</i>	<i>es</i>
			↓ Le genre neutre

Le mot « neutre » est un mot composé de la négation « *ne* » et de « *uter* ». Ça signifie donc d'abord qu'un mot de genre *neutre* n'est **ni l'un ni l'autre**, c'est-à-dire ni masculin ni féminin : sans sexe. La langue latine a souvent utilisé ce genre pour désigner ce qui était **inanimé**.

Ainsi, en latin, le mot qui désigne un temple est un mot de genre neutre : « *templum* ». Comme c'est un bâtiment, il n'est animé d'aucune âme.

On retrouve aussi cette idée en anglais : on désignera un temple (« *a temple* ») par le pronom personnel « *it* ».

Voici les terminaisons latines des noms neutres.

PREMIÈRE DÉCLINAISON	DEUXIÈME DÉCLINAISON		TROISIÈME DÉCLINAISON	
génitif en - _ _ _	génitif en - _ _ _		génitif en - _ _ _	
noms masculins & féminins	noms masc. & fém.	noms neutres	noms masc. & fém.	noms neutres

SINGULIER					
			-um		∅
			-um		∅
Accusatif			-um		∅
Génitif					
Ablatif					

PLURIEL					
			-a		-(i)a
			-a		-(i)a
Accusatif			-a		-(i)a
Génitif					
Ablatif					

ACTIVITÉ 1

Ces trois marques publicitaires sont des noms latins de genre neutre.

Recopie-les ou identifie-les, selon le cas.

Puis recherche ou explique le lien entre le produit et le nom de la marque.

ACTIVITÉ 2

Recherche dans cette grille de mots-mêlés six noms latins encore utilisés en français. Ils sont écrits dans tous les sens. Trois sont au singulier ; les trois autres sont leurs pluriels : associe-les !

V	M	U	M	I	N	I	M	A	Z	singulier	pluriel
R	V	T	M	U	C	K	R	A	A		
A	M	I	X	A	M	A	F	O	M	-----	-----
U	U	D	K	T	R	I	L	Q	I		
P	M	G	N	E	E	C	X	C	N	-----	-----
M	T	N	P	M	A	O	T	A	I		
L	A	O	R	N	O	P	U	S	M	-----	-----

ACTIVITÉ 4

Les mots de la liste placée sous l'exercice sont tous des mots neutres, au singulier ou au pluriel. Remplace-les dans ces proverbes et ces phrases latines célèbres.

- Errare _____ est.
- _____ vitae.
- Si vis pacem, para _____.
- In cauda _____.
- Et _____.
- _____ volant, _____ manent.
- Bis _____ placent.
- Redde Caesari _____ sunt Caesaris.
- _____ jacta est.
- Ad _____.
- _____ est.

alea	hoc	repetita
bellum	humanum	scripta
caetera	id	venenum
curriculum	quae (× 2)	verba

ACTIVITÉ 5

Nous l'avons dit précédemment, le mot neutre est, par définition, celui qui n'est **ni masculin ni féminin** (*ne + uter* = « ni l'un ni l'autre »). Généralement, ce qui était **perçu comme inanimé**, la langue latine le désignait par le genre neutre.

Les langues européennes partagent des points communs. Parmi ces points communs, on constate que le genre neutre est encore utilisé en allemand (déterminant « *das* ») ; c'est aussi le pronom personnel neutre « *it* » que l'anglais utilise pour désigner certaines réalités.

Même si on ne peut pas dégager de règle universelle à propos du genre neutre, on observe que certaines réalités sont plus souvent neutres que les autres en latin, en allemand et en anglais. Cela nous renseigne parfois sur la façon dont la société romaine percevait les réalités du quotidien.

Sauras-tu identifier ces caractéristiques ? Relie-les deux par deux.

cubiculum, -i, n.
the bedroom
das Schlafzimmer

D'abord perçu comme inférieur à l'humain, il est plus assimilé à un objet inanimé qu'à un être animé et sexué.

animal, -alis, n.
the animal
das Tier

Métal, donc non humain, inanimé.

mare, -is, n.
the sea
das Meer

Pièce de la maison, donc inanimée.

aurum, -i, n.
the gold
das Gold

Cet « petit » être vivant n'était pas encore perçu comme appartenant à la catégorie des humains.

infans, -tis, n.
the child / the baby
das Kind / das Baby

Élément naturel, donc non humain.

ANNEXE 2 : FICHE D'ACTIVITÉ (À LA MAISON) SUR LE VOCABULAIRE DU VISAGE

Recherche et surligne ces mots du visage dans la grille de mots-mêlés.

atroce	langage	
Auge	lapsus	
aveugle	lengua	
binoculaire	lingua	
boca	linguistique	
bocca	lip	
buccal	mouth	
cyclope	Mund	ojo
eye	nariz	oculaire
face	nasal	tongue
féroce	nase	trilingue
Gesicht	naso	vidéo
labio	nose	viso
labbro	occhio	visuel

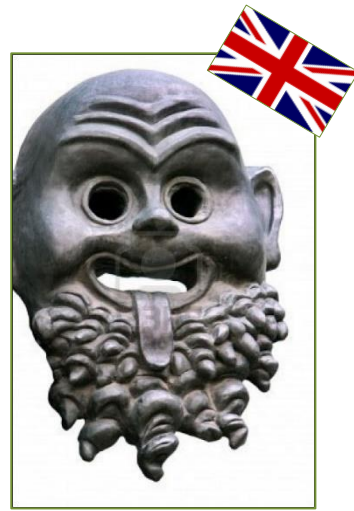
```

                K A R
            T Y J D G U D W K
        A O W H G E S I C H T T F
    J B D G Q F B S M C U S P R Y K W
    F I C O Q T O J O H D N A S A L X Y X
    U N A R I Z Ç W K L C U B U A T R O C E Ç
    P T B Ç I I Y N A S E A U G E V N F C V S
    X P B O Q Ç           R O H N C           I O W U M U
    Y A X W N O           S Ç M I C           R S S Y Z J
    Y L U E Z J G B E A R W Ç J A M Q E F P O G Q G P
    B X Z P M B F U N S C H H C L W F D A I X E Ç V H
    A V E U G L E E E M M O Q L E K C L J Z I J O J P
W T O L W C T I C V I S U E L B Ç V B X O H O L N L R
F B C A R O I A P Q U W L M V I D E O L A N G A G E I
Y U U B D Y F E B P W Z K L L I N G U A Z T T D Z N J
    X L I K           O L I N G U I S T I Q U E U U           K C P G
    W A O K           R Y Ç I Z G F E Ç X S P T           L Y J U
    M I W D U           S A T R I L I N G U E           O M C V A
    R H O A B                               L C U L W
    E O L C P R                               Q H C N O O
    E I Ç O J O N O S E F D A R M O U T H D P
    V E G Y K L L B Z G X H F D V N Y E I I E
    M S Q B I N O C U L A I R E M Y E O F
    P B O U K C Q E Q A W Z K M Z I Z
    O S Y C V Y G V U C R I E
    G A M E Y B Z P N
    A G I
    
```

Les parties du visage

Le vocabulaire du visage en anglais

Légende ce masque avec six mots de vocabulaire.

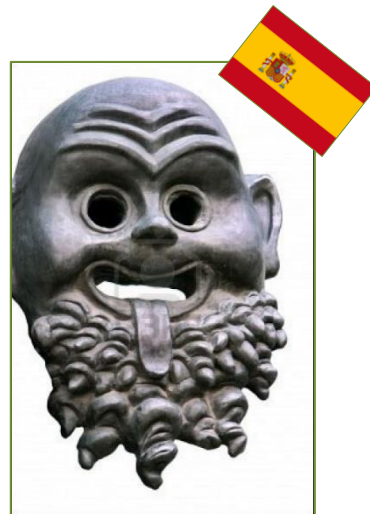


Le vocabulaire du visage en italien

Légende ce masque avec six mots de vocabulaire.

Le vocabulaire du visage en espagnol

Légende ce masque avec cinq mots de vocabulaire.






ANNEXE 3 : FICHE D'ACTIVITÉ (À LA MAISON) AUTOUR DE LA RACINE LATINE CRESC- (« GRANDIR »)

W Z T
 K D W Y G S M T Z
 H P Ç E I B Ç C X B S H O
 S K W H T C Q E H C W I I P A W Q
 Z F S Ç K Y U A U X P G L I G H T T P
 L Q V S N O G L E R Ç C R E N I M U L L I
 B X X S R O V Y O S E N L U M I N U R E N
 U L E P R U R I N U L A R P J N D A D W P R G
 Q U C T R Z O F T R A Y Z B H M L U M E N G F
 M U S P L T H B N R A T H Q O M C K O S J F I D F
 M D T O T V E A L I E R R O G D U Q W Y L U E U R
 T O R D T Ç S M Q Q M F B A N M I L W B K Ç J L K
 C H K E K Q I M A U T E U I U N R X C A L U C I D E B
 L L O R Z U Q W T G L X Ç L C C S Q H U N X G N W B A
 L U A Q L R E D I C U L E Q A U U L H D L U X Z A L J
 N M E U Y M U D E N R A L B K L L U C I O L E I V
 E R F O L P O L H U P U U S M U Z E C I K I C T A
 A N O R R N F X E S X A Z H B M G Z T E H A O Y Y
 S R C J Y W I B E E U K V L I H K N C N C N D
 U Y E T Y C O C U E L O W H N U G B T J T Y L
 K V Z U Z R G F Z U E C V O N K E X F T M
 Ç D L U Y O M S A V P N H S W W L V D H M
 K I U L Z I Y P Ç J P A O O P J B Z Z
 L Ç H C A L L U N E T T E Ç Ç O P
 S U O I R T S U L L I F K
 O T S N E Z Z K M
 W Z H

LUX : « la lumière »

Recherche dans la grille de mots-mêlés ces dix mots venus d'Europe.

	illustrious – light – luminous – translucent	
	luz – lumbrera	Luna – luminoso
	luce – lucido	

Recherche également dans la grille vingt mots français issus de cette racine latine.

Tu reconnâtras : 4 verbes 2 adjectifs

4 noms propres 10 noms communs

Pour t'assurer que tu as découvert les vingt mots corrects, tu les classeras par catégorie grammaticale dans le tableau suivant :

Verbes	Adjectifs
Noms propres	Noms communs

CERTIFIER UN NIVEAU DE LANGUE : DANS QUELLE MESURE LE SYSTÈME D'ÉVALUATION EN GREC MODERNE POURRAIT-IL ÊTRE APPLIQUÉ À L'ENSEIGNEMENT DU GREC ANCIEN ?

Philippos KARAFERIAS,
Doctorant de l'Université Grenoble Alpes (UMR Litt&Arts)
en Langues et Civilisations de l'Antiquité

Résumé :

Cet article vise à étudier l'application des méthodes d'apprentissage des langues modernes utilisées pour le grec moderne et à explorer leur applicabilité au grec ancien. En partant du niveau élémentaire de l'enseignement, et principalement du développement des compétences écrites, il tentera de présenter les perspectives possibles de création d'une échelle d'apprentissage correspondante pour le grec ancien.

Dès 1998, la langue grecque moderne (et son enseignement en tant que langue étrangère ou langue seconde) a été inscrite dans la loi sur la création d'un diplôme qui certifie la connaissance de la langue aux différents niveaux sur un plan européen commun, comme pour presque toutes les langues européennes¹. Ce cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) organise l'apprentissage de la langue en six niveaux caractérisant l'apprenant en tant qu'utilisateur élémentaire (niveaux A1-A2), indépendant (niveaux B1-B2) et expérimenté (niveaux C1-C2), tandis que l'approche suivie est principalement communicative².

¹ Concernant l'établissement du certificat de réussite en grec moderne et les décrets présidentiels qui définissent son format, voir ANONYME, « Establishment of the Certificate of Attainment in Greek », *Portal for The Greek Language*, disponible en ligne sur : <https://www.greek-language.gr/greekLang/certification/02.html> (consulté le 27/02/2023).

² Pour les correspondances de chaque niveau de langue, voir ANONYME, « Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) », *Éduscol*, disponible en ligne sur : <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues-cecrl> (consulté le 27/02/2023).

Or, cette idée générale de gradation du niveau de langue ne s'est jamais développée dans les langues dites « anciennes », qui continuent d'être enseignées dans les écoles et les universités du monde entier, selon une méthode traditionnelle qui donne la priorité à l'apprentissage de la grammaire et à la traduction des textes³. Si bien que les personnes ayant appris le grec ancien ne sont en général pas capables de communiquer dans cette langue, ni même de la lire de manière fluide. Certes, ces dernières années, des efforts ont été faits par les universités et les auteurs de méthodes d'apprentissage des langues anciennes pour développer une approche dérivée de l'enseignement des langues vivantes ; mais ces tentatives sont sporadiques et mériteraient d'être organisées de manière plus systématique.

Cet article vise à exposer l'application des méthodes d'apprentissage des langues modernes et à explorer leur applicabilité au grec ancien. Le matériel d'étude provient de la nécessité d'enseigner les compétences écrites au niveau élémentaire du grec moderne. Enfin, nous exposerons une proposition d'examen conçue spécifiquement pour le grec ancien, en prenant en compte les particularités linguistiques propres à cette langue.

LES COMPÉTENCES ÉCRITES DU NIVEAU ÉLÉMENTAIRE : QUELS SONT LES OBJECTIFS POSSIBLES POUR LE GREC ANCIEN ?

Dans un premier temps, nous nous proposons d'analyser les principaux objectifs cognitifs au niveau de la compréhension de l'écrit qui ont été fixés pour le niveau débutant (A1), c'est-à-dire pour les élèves adultes ayant étudié la langue grecque moderne pendant près d'un an et de présenter par des exercices-exemples un cadre d'apprentissage correspondant pour le grec ancien.

Les objectifs pédagogiques du niveau élémentaire

Les objectifs pédagogiques, tels que présentés par le Centre de la Langue Grecque pour le niveau A1 de grec moderne, sont initialement divisés en quatre compétences langagières que chaque candidat doit développer : la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression/production orale et l'expression/production écrite⁴. Plus spécifiquement pour la compétence de compréhension écrite, c'est-à-dire la capacité à lire et à comprendre

³ Néanmoins, ces dernières années, la communauté universitaire a activement recherché l'oralité de la langue grecque ancienne.

⁴ ANONYME, « A1- για εφήβους και ενηλίκους », *Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*, disponible en ligne sur : <https://www.greek-language.gr/certification/node/97.html> (consulté le 1/03/2023).

principalement un texte de niveau élémentaire, les objectifs présentés sont résumés dans le tableau ci-dessous.

Concernant la compréhension écrite (pour les adultes et les adolescents [12+]) pour le niveau A1, le candidat :

- doit être capable de reconnaître les lettres de l'alphabet, majuscules et minuscules, ainsi que des mots et des phrases simples ;
- doit être capable de comprendre le sens général d'un texte simple, d'une lettre (informelle) ou d'une carte et de deviner le sens de certains mots inconnus à partir du contexte du texte ;
- doit être capable de suivre le développement d'une histoire courte et simple et être capable de suivre des instructions écrites courtes et simples, surtout s'il y a un support visuel (récits illustrés, cartes, images, utilisations d'objets, etc.).

Acquérir ces objectifs n'est certainement pas une tâche facile car l'apprenant doit d'abord maîtriser la grammaire, qui, dans le cas du grec (ancien et moderne), reste la plus grande difficulté, et le vocabulaire : le candidat doit être familiarisé avec la formation des mots et leur inclusion dans le contexte communicatif.

Pour cette raison, le Centre de la Langue Grecque a créé des « situations de communication », c'est-à-dire qu'il a défini les contextes de communication pour lesquels le candidat, selon le niveau, est obligé de pouvoir parler, discuter, écrire et comprendre toute référence écrite et audio. Ceux-ci s'inscrivent dans une échelle de difficulté et partent de la capacité du candidat à présenter des informations de base sur lui-même et des informations de base sur le pays dans lequel il vit, tandis qu'au plus haut niveau sont obligatoires les discussions et des textes concernant des questions contemporaines telles que la violence à l'école ou la sous-estimation des femmes. De plus l'apprenant entre souvent en contact avec des références littéraires et historiques de différentes époques. Ainsi, les langues vivantes ont réussi à établir un niveau de vocabulaire spécifique à chaque candidat en fonction de son niveau de compétence.

Au contraire, l'enseignement des phénomènes grammaticaux n'a pas été défini en détail pour chaque niveau. Néanmoins, les nombreuses méthodes d'enseignement (plus ou moins modernes ainsi que les manuels officiels du Centre de la Langue Grecque⁵) ont correctement délimité les phénomènes grammaticaux pour chaque niveau.

⁵ La série de manuels *ΚΛΙΚ στα ελληνικά* (niveau A1-Γ1) est la série recommandée par le Centre de la Langue Grecque et est basée sur les principes de la didactique moderne, cultivant simultanément toutes les compétences de communication.

En même temps, la relation langue-culture joue un rôle central dans l'apprentissage de toute langue vivante. La fonction d'une langue est inextricablement liée à la culture qui la produit, et la culture est une composante nécessaire de la communication. Comme Humboldt l'écrit, « la langue n'est pas un libre produit de l'homme individuel, elle appartient toujours à toute une nation ; en elle également, les générations plus récentes la reçoivent des générations qui les ont précédées⁶ ». Pour que chaque candidat réponde avec succès aux circonstances d'utilisation et aux fonctions de la langue, outre les bons choix linguistiques en termes de grammaire, de syntaxe et de vocabulaire, la connaissance des éléments socioculturels de la langue est requise. Par conséquent, en ce qui concerne la Grèce, le candidat doit connaître des éléments de la vie quotidienne en Grèce, les conditions de vie, certaines coutumes dominantes et les comportements sociaux les plus caractéristiques des membres de la société. Ces savoirs culturels sont contrôlés indirectement, par la façon dont le candidat utilise la langue à l'écrit et à l'oral⁷.

Avant de passer à l'analyse linguistique d'un exemple pour voir comment tout ce qui précède fonctionne au niveau linguistique, examinons la typologie des exercices et leurs exigences. Cette compétence comprend principalement quatre types d'exercices qui n'obligent pas le candidat à répondre par des phrases complètes. Les textes dans leur ensemble comptent environ 350 à 400 mots, tandis que les candidats disposent de 30 minutes pour répondre.

- 1. *Exercice « Vrai ou Faux »* : À propos d'un texte de 120 mots, le candidat doit classer sept phrases selon qu'elles sont vraies ou fausses, sans justifier sa réponse.
- 2. *Exercice « correspondance d'expressions »* : Dans un texte de 90 mots, il y a six phrases dans la colonne A correspondant aux phrases de la colonne B. Il est demandé au candidat de faire correspondre les phrases des colonnes A et B afin de former des phrases sémantiquement correctes.
- 3. *Exercice « choix multiples »* : quatre affirmations sont données à lire à propos d'un texte de 90 mots. Pour chacune, le candidat doit choisir parmi trois réponses.
- 4. *Exercice « remplir les blancs »* : Dans un texte de 90 mots, il y a quatre blancs à compléter alors que les réponses, données dans un tableau, sont au nombre de six, dont deux sont donc fausses.

⁶ HUMBOLT Wilhelm, Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage, Paris, Points Seuil, 2000 [1828], p. 97.

⁷ Pour la compétence culturelle dans le CECRL, voir SPAËTH Valérie, *Le concept de « langue-culture » et ses enjeux contemporains dans l'enseignement/apprentissage des langues*, communication présentée au colloque international « L'enseignement de l'arabe en Israël et en France ; l'enseignement de l'hébreu dans le monde arabe : des regards croisés », Il-Il YATSIV, Tel Aviv/Kfar Saba, Israël, 15 janvier 2014, pp. 8-11.

Analyse des exigences linguistiques d'une question de compréhension écrite au niveau élémentaire

Il s'agira ici d'analyser, en fonction des objectifs fixés ci-dessus, l'exercice à choix multiple issu des examens de l'année 2016⁸. La structure du texte peut être simple, mais elle contient toutes les fonctions de la langue qu'un apprenant débutant doit connaître.

Ερώτημα 3 (6 μονάδες)

Η Μαρία πρέπει να φύγει από το σπίτι της. Δεν προλαβαίνει να κάνει μερικές δουλειές. Αφήνει αυτό το σημείωμα στον άντρα της τον Δημήτρη. Τι λένε οι οδηγίες; Σημειώνετε με ✓ την σωστή απάντηση (α, β, γ), όπως στο παράδειγμα.

Προσέξτε : Κάθε ερώτημα έχει μόνο μια (1) σωστή απάντηση.

Δημήτρη Καλημέρα,

Έφυγα νωρίς το πρωί! Πρέπει να πάω στην Κόρινθο. Είναι άρρωστη η μαμά μου. Μπορείς να κάνεις αυτά που σου γράφω;

1. Πήγαινε στο ταχυδρομείο, για να πληρώσεις έναν λογαριασμό. Άφησα έναν φάκελο με χρήματα πάνω στο τραπέζι στην κουζίνα.
2. Το τηλέφωνο χάλασε. Το μαγαζί με τα ηλεκτρικά είναι πολύ κοντά. Μπορείς να το πας εκεί, για να το φτιάξουν; Θα βρεις την διεύθυνση σε ένα χαρτί στο ψυγείο.
3. Δεν πήγα για ψώνια. Πήγαινε στο μανάβικο και πάρε μερικά κολοκυθάκια και λίγες μελιτζάνες.
4. Η Αθηνά πρέπει να είναι στο γυμναστήριο στις 6 το απόγευμα. Πήγαινε την εσύ. Σε παρακαλώ, μην αργήσεις!

Φιλιά,
Μαρία

⁸ Voir ΔΑΓΚΟΠΟΥΛΟΣ Παναγιώτης, ΚΟΝΤΑ Ειρήνη et ΠΑΠΑΡΣΕΝΗ-ΠΑΠΑΕΥΣΤΑΘΙΟΥ Άννα (éd.), *Εξεταστικά θέματα πιστοποίησης επάρκειας της Ελληνομάθειας 2015-1018*, Θεσσαλονίκη, γλώσσων νωμών, 2019, pp. 182-183.

0) Η Μαρία (παράδειγμα)

α) ήρθε νωρίς το πρωί

β) θα πάει στην Κόρινθο

γ) είναι άρρωστη

1) Ο Δημήτρης πρέπει να

α) πάει στην τράπεζα

β) πληρώσει έναν λογαριασμό

γ) αγοράσει ένα φάκελο

2) Στο μαγαζί με τα ηλεκτρικά, ο Δημήτρης

α) θα αφήσει το τηλέφωνο

β) θα πάρει τηλέφωνο

γ) θα αγοράσει ψυγείο

3) Ο Δημήτρης θα αγοράσει

α) κρέας

β) ψωμί

γ) λαχανικά

4) Ο Δημήτρης

α) θα πάει την Αθηνά στο γυμναστήριο

β) θα είναι στο γυμναστήριο το μεσημέρι

γ) θα αργήσει στην δουλειά του

Traduction en français⁹ :

Question 3 (6 points)

Maria doit quitter sa maison. Elle n'a pas le temps de faire certaines tâches quotidiennes. Elle laisse ce mot à son mari Dimitri. Que disent les instructions ? Marquez avec ✓ la bonne réponse (a, b, c), comme dans l'exemple.

Remarque : Chaque question n'a qu'une (1) bonne réponse.

Bonjour Dimitri,

Je suis partie tôt le matin ! Je dois aller à Corinthe. Ma mère est malade. Peux-tu faire ce que j'écris dans la note ?

1. Va à la poste pour payer une facture. J'ai laissé une enveloppe avec de l'argent sur la table de la cuisine.

2. Le téléphone est tombé en panne. Le magasin d'électroménager est très proche. Peux-tu l'y apporter pour qu'ils le réparent ? Tu trouveras l'adresse sur une note sur le frigo.

⁹ Je cite ma propre traduction de l'exercice en français.

3. Je ne suis pas allée faire du shopping. Va à l'épicerie et achète des courgettes et des aubergines.

4. Athéna doit être à la salle de sport à 18h. Tu dois l'emmener. S'il te plaît ne sois pas en retard !

Bisous,
Maria

- 0) Maria (exemple)**
 a) est venue tôt le matin b) va à Corinthe c) est malade
- 1) Dimitris doit**
 a) aller à la banque b) payer une facture c) acheter une enveloppe
- 2) Dimitris au magasin d'électroménager**
 a) laissera le téléphone b) va acheter un téléphone c) achètera un frigo
- 3) Dimitris achètera**
 a) de la viande b) du pain c) des légumes
- 4) Dimitris**
 a) emmènera Athéna à la salle de sport
 b) sera à la salle de sport à midi
 c) sera en retard au travail

Quelles structures de la langue grecque le candidat doit-il connaître pour répondre à cette question ? De manière générale, il faut une connaissance globale de tous les objectifs requis pour le niveau débutant. Partant de la structure de la langue ainsi que de la grammaire, on observe une large utilisation des formes verbales de tous les temps et modes que le candidat doit connaître pour comprendre si la phrase qu'il lit appartient au présent, au passé ou au futur. Les instructions de Maria contiennent des verbes au passé (aoriste, surlignés en vert clair) et au futur (surlignés en vert foncé), tandis que le présent est donné sous forme de verbes au subjonctif (encadrés) ou à l'impératif (soulignés). Par conséquent, une excellente connaissance des temps et de leur formation en grec moderne est nécessaire pour que le candidat puisse dans un premier temps reconnaître les verbes utilisés. Comme le grec moderne n'a pas d'infinitif, on donne toujours la première personne du singulier au présent de la voix active (ou de la voix médio-passive dans le cas où le verbe n'a pas de voix active) afin qu'il puisse ensuite les traduire et comprendre le sens de la phrase. La composition de ces phrases dépend également de l'utilisation de prépositions et d'autres classes de mots telles que les adverbes, qui rendent souvent la compréhension difficile.

Passant à la partie du vocabulaire, nous remarquons d'abord que chaque instruction que Maria donne à son mari provient méthodiquement d'une unité thématique différente que le candidat devait étudier. Ainsi, la première instruction fait partie de la section thématique des services publics/d'administration, la deuxième et la troisième dans la catégorie des achats quotidiens et de la communication avec les employés, tandis que la quatrième est dans la section de la vie quotidienne. De plus, le vocabulaire de base de chaque section est utilisé de

telle manière que, en conjonction avec les questions qui utilisent souvent des synonymes ou des termes d'une famille de mots plus large (par exemple courgettes/aubergines → légumes), on voit clairement si les candidats ont compris toute la gamme des exigences linguistiques de la phrase. À ce stade, il convient de souligner l'importance de la capacité des apprenants d'une langue à reconnaître les synonymes et les antonymes et à les utiliser de manière appropriée à l'écrit. Enfin, au niveau de la compétence écrite, la capacité du candidat à comprendre et à s'exprimer dans des formes élémentaires de la langue écrite, comme dans l'exemple le type de note sommaire écrite à une personne proche, est essentielle.

LES ATTENDUS DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES DE LA CERTIFICATION DE GREC ANCIEN

En nous basant sur la méthode de certification du grec moderne dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, nous essaierons de voir si cette méthode peut aussi s'appliquer au grec ancien. On va donc présenter une étude de cas de la compréhension écrite en grec ancien pour le niveau élémentaire.

Cependant, avant de passer à la partie pratique, il convient de se référer aux objectifs pédagogiques de cette certification. Qu'attendons-nous d'un candidat qui étudie le grec ancien depuis un ou deux ans ? Selon les exigences propres à chaque niveau, en ce qui concerne la compréhension écrite, le candidat doit :

- être capable de comprendre le fonctionnement de la langue et ses structures de base, connaître par exemple les éléments fondamentaux du système verbal et maîtriser les principes d'une langue à déclinaison ;
- pouvoir lire¹⁰ (oralement) et comprendre des phrases simples ou un texte ancien (authentique ou non) et reconnaître ses idées centrales ;
- traduire un texte authentique (ou non) court et accessible ;
- maîtriser des éléments de culture littéraire, historique et artistique et être capable de s'exprimer par écrit avec des structures grammaticales et syntaxiques simples sur ces éléments.

Parmi les objectifs qui viennent d'être évoqués pour le niveau débutant, il convient de mentionner en particulier deux d'entre eux et les problèmes qu'ils posent principalement

¹⁰ Pour l'importance de la lecture des textes anciens par les apprenants et la nécessité de prioriser les exigences linguistiques voir AUGÉ Dominique, *Refonder l'enseignement des langues anciennes : Le défi de la lecture*. Grenoble, UGA Éditions, Didaskein, 2019 [2013], pp. 43-80 ; disponible en ligne sur : <https://books.openedition.org/ugaeditions/1317> (consulté le 20/03/2023).

à ce jour lors de l'apprentissage d'une langue ancienne. Il s'agit de la sélection des textes à examiner en combinaison avec la question de la traduction et leur résonance culturelle. À notre avis, le choix des textes joue un rôle important si l'on veut tenter d'enseigner les langues anciennes comme des langues vivantes. Il existe une grande controverse parmi les enseignants quant à savoir si les textes enseignés à un apprenant à un niveau complètement débutant doivent être authentiques ou forgés. L'argument contre les textes forgés est qu'ils privent l'apprenant des éléments culturels véhiculés par une langue, notamment une langue ancienne¹¹. L'argument contre les textes authentiques est qu'il est absurde d'initier l'apprenant dès le début de son contact avec une langue, à des textes d'un niveau linguistique élevé, dans le seul but de produire une traduction ou une analyse de Platon, par exemple, pour les introduire à la philosophie antique. Avec ce point de vue vient toujours l'argument qu'en langues vivantes, on ne donne jamais pour analyse, par exemple, un texte de C. Dickens pendant les premières années d'enseignement d'anglais ou un poème de C. Baudelaire en français pour que l'élève se familiarise avec la langue et la culture d'un pays.

Notre proposition pour l'enseignement du grec ancien se situe à mi-chemin entre ces points de vue. Après avoir accepté dans un premier temps la séparation des textes enseignables en trois catégories – les textes authentiques, les textes forgés et les textes semi-authentiques, c'est-à-dire les textes authentiques qui font l'objet de modifications linguistiques (ou d'abrègement) afin de ne pas gêner leur compréhension par les élèves –, nous recommandons l'intégration dans l'enseignement de ces trois catégories en fonction du niveau de chaque apprenant. C'est-à-dire que nous ne sommes pas opposés à l'utilisation de textes forgés pour le niveau élémentaire, qui seront reliés à une unité thématique de l'Antiquité afin de satisfaire l'exigence d'un apport culturel et historique. Ainsi, au fur et à mesure que l'apprenant se familiarise avec les difficultés de la langue, il rejoindra lentement des textes semi-authentiques d'auteurs (qui peuvent d'abord être vus comme des textes parallèles à analyser ou à lire) jusqu'à atteindre les niveaux C1 et C2, où le contact avec des textes authentiques sera désormais la règle¹². De nombreux manuels d'apprentissage du grec ancien ont commencé à s'orienter dans cette direction¹³, ce qui peut s'étendre à la

¹¹ Pour les critères essentiels de sélection des textes anciens authentiques voir KO Mireille, « Enseigner les langues anciennes aujourd'hui ? » *Babylonia*, 02, 2012, p. 79 ; disponible en ligne sur http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2012-2/Baby2012_2ko.pdf (consulté le 21/03/2023).

¹² En ce qui concerne les différentes phases linguistiques du grec, qui ont évolué depuis l'Antiquité jusqu'à la forme actuelle de la langue grecque, il est recommandé d'opter pour le dialecte attique dans les niveaux élémentaires. Par la suite, au fur et à mesure que la difficulté des textes augmente, l'apprenant approfondira la plupart des variantes de la langue grecque, telles qu'elles se sont créées au fil des siècles.

¹³ Voir les manuels BALME Maurice, LAWALL Gilbert, MIRAGLIA Luigi, BORRI Tommaso Francesco (éd.), *Athenaze, Introduzione al Greco Antico, Parte I*, Montella (Avellino), Edizioni Accademia Vivarum Novum, 2009, AVILA

certification linguistique, comme cela se fait non seulement avec le grec moderne mais aussi avec la plupart des langues européennes.

Enfin, en ce qui concerne la question de la traduction, cela ne devrait pas être la condition première pour comprendre un texte, surtout au niveau que nous examinons. L'apprenant doit avoir le niveau de vocabulaire nécessaire pour comprendre la phrase ou le texte qu'il lit. L'évaluation de ses connaissances se fait au mieux par les exercices de compréhension qui accompagnent le texte et non par la production d'une traduction scolaire dans la langue maternelle de l'apprenant. Des exercices du type que nous avons étudié plus haut pour le grec moderne ou encore des exercices à réponses courtes suffisent à l'examineur pour comprendre le niveau de chaque candidat. Après tout, de tels exercices sont également suggérés par les volumes d'accompagnement du manuel *Athenaze*¹⁴ et les exercices qui accompagnent les textes du manuel *Alexandros* suivent aussi cette méthode d'enseignement.

DEUX EXEMPLES D'EXAMEN DE COMPRÉHENSION ÉCRITE POUR LE NIVEAU ÉLÉMENTAIRE

Nous nous proposons à présent de présenter deux exercices qui pourraient constituer un matériel d'examen pour la compréhension de l'écrit. Supposons donc que, comme en grec moderne, cette compétence se compose de quatre questions avec des textes et que l'exercice qui accompagne chacune soit d'un type et d'un niveau de langue différents. Supposons également que toutes les questions portent sur une problématique commune, dont nous verrons différents aspects dans chaque texte. Nous aborderons donc ici la question de l'éducation des jeunes Athéniens. La première question contiendra un texte forgé (tiré ici du manuel *Alexandros*¹⁵) qui parle des épopées homériques comme texte central de l'enseignement de l'écriture et de la lecture aux enfants dans l'Antiquité. Les candidats devront compléter un texte à trous, à l'aide d'images. Le deuxième exercice contient un texte semi-

Mario Díaz, *Alexandros : to Hellenikon Paidion*, Granada, Cultura Clásica, 2014 et MARTINEZ Santiago Carbonel, *Λόγος, Ελληνική Γλώσσα Αυτοεικονογραφημένη (Logos, Lingua Graeca per se illustrata)*, Granada, Cultura Clásica, 2023 qui s'appuient sur l'utilisation de textes forgés pour soutenir l'enseignement du grec ancien. Accompagnées d'un riche support d'exercices et d'images, ces deux méthodes constituent un outil utile pour définir une première classification des niveaux de connaissance du grec ancien.

¹⁴ BARBONE Alessandro, *Quaderno de esercizi per Athenaze I, volume I, cap. I-VIII*, Montella (Avellino), Edizioni Accademia Vivarum Novum, 2019 et CONSOLI Carmelo, *Μελετήματα*, Montella (Avellino), Edizioni Accademia Vivarum Novum, 2002.

¹⁵ AVILA, 2014, pp. 69-70.

authentique qui vient du *Protagoras* de Platon (325c-326c¹⁶) et fait référence à l'éducation des jeunes à Athènes. Nous proposons ici un exercice de « Vrai ou Faux ».

Question A

Lisez le texte sur les épopées homériques et les rhapsodes et complétez les blancs avec le numéro de l'image qui correspond au dernier mot écrit.

Ἡμεῖς μανθάνομεν ἀναγιγνώσκειν _____ τὰ τῶν ποιητῶν ἔργα καὶ λέγομεν τοὺς στίχους αὐτῶν ἄνευ πινακίου _____ καὶ ἄνευ βιβλίου. Ὁ Ὅμηρος ὁ μέγιστος ποιητὴς ἐστὶ καὶ ἀναγιγνώσκομεν τὰ αὐτοῦ ἔργα· τὴν Ἰλιάδα τε καὶ τὴν Ὀδύσσειαν. Χαλεπὸν δὴ ἐστὶ λέγειν τὰ Ὀμηρικὰ ἄνευ βιβλίου. Καλοὶ μαθηταὶ ἐσμεν, καὶ μανθάνομεν εὖ, ἐπειδὴ ἀγαθὸς ἐστὶν ὁ διδάσκαλος.

Οἱ ράψωδοὶ καὶ λέγουσι τὰ τοῦ Ὀμήρου ἄνευ βιβλίων. Πολλοὶ δὲ τῶν ράψωδῶν οὐχ ὀρῶσι τὸν ἥλιον _____, ἐπειδὴ τυφλοὶ _____ εἰσιν. Ὁφθαλμοὺς μὲν ἔχουσιν, ἀλλ' οὐχ ὀρῶσιν. Ὁ δὲ ράψωδὸς _____ ἔχει σκῆπτρον, ᾧ παίζει τὴν γῆν ἐν ᾧ χρόνῳ περιπατεῖ.



1



2



3



4



5



6

Traduction du texte en français¹⁷ :

Nous apprenons à lire _____ les œuvres des poètes et nous récitons leurs vers sans tablette _____ ni livre. Homère est le plus grand poète et nous lisons ses œuvres, l'*Iliade* et l'*Odyssée*. Il est difficile de réciter les épopées homériques sans livre. Mais nous sommes de bons élèves et nous apprenons facilement car le maître est bon.

Les rhapsodes récitent même les épopées d'Homère sans livre. Beaucoup de rhapsodes ne voient pas le soleil _____, car ils sont aveugles _____. Ils ont des yeux, mais ils ne voient pas. Le rhapsode _____ a un bâton avec lequel il frappe le sol quand il marche.

¹⁶ Le texte est tiré du manuel de grec ancien de la première année du collège en Grèce. Voir ΜΠΕΖΑΝΤΑΚΟΣ Νικόλαος, ΠΑΠΑΘΩΜΑΣ Αμφιλόχιος, ΛΟΥΤΡΙΑΝΑΚΗ Ευαγγελία, ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΑΚΟΣ Βασίλειος (éd.), *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Α΄ Γυμνασίου*, Αθήνα, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», 2016, Ενότητα 2.

¹⁷ Je cite aussi ma propre traduction du texte en français. On peut ici noter que la traduction n'est donnée que pour notre confort de lecture mais pas à l'élève qui passe la certification.

Question B

Lisez le texte et écrivez le mot « Vrai » ou le mot « Faux » à côté de chaque phrase. Il n'est pas nécessaire de justifier votre réponse.

Ἐν Ἀθήναις τοὺς παῖδας διδάσκουσι καὶ νουθετοῦσι. Πρῶτον μὲν καὶ τροφὸς καὶ μήτηρ καὶ παιδαγωγὸς καὶ αὐτὸς ὁ πατήρ ἐπιμελοῦνται ὅπως βέλτιστος γενήσεται ὁ παῖς, διδάσκοντες ὅτι τὸ μὲν δίκαιον, τὸ δὲ ἄδικον καὶ τόδε μὲν καλόν, τόδε δὲ αἰσχρόν ἐστι. Εἶτα δέ, ἐπειδὴν οἱ παῖδες εἰς ἡλικίαν ἔλθωσιν, οἱ γονεῖς εἰς διδασκάλων πέμπουσιν, ἔνθα οἱ μὲν γραμματισταὶ ἐπιμελοῦνται ὅπως γράμματα μάθωσιν, οἱ δὲ κιθαρισταὶ τῷ κιθαρίζειν τὰς τῶν παίδων ψυχὰς πρὸς τὸν ρυθμὸν καὶ τὴν ἁρμονίαν οἰκιοῦσι. Ἔτι οἱ παῖδες ἐν γυμνασίοις καὶ παλαιίστραις φοιτῶσιν, ἔνθα οἱ παιδοτρίβαι βελτίω τὰ σώματα αὐτῶν ποιοῦσι.

1. Ἐν Ἀθήναις ἡ τροφὸς τῷ κιθαρίζειν τοὺς παῖδας νουθετεῖ.
2. Οἱ γονεῖς ἐπιμελοῦνται ὅπως βέλτιστος γενήσεται ὁ παῖς.
3. Οἱ γραμματισταὶ μανθάνουσιν τοὺς παῖδας γράμματα.
4. Οἱ παιδοτρίβαι τὰς τῶν παίδων ψυχὰς πρὸς τὴν ἁρμονίαν οἰκιοῦσι.
5. Ἐν γυμνασίοις ὁ παιδαγωγὸς τοὺς παῖδας διδάσκει.

Traduction du texte en français

À Athènes, on éduque et instruit les enfants. D'abord la nourrice et la mère et l'éducateur et le père lui-même veillent à ce que l'enfant devienne très bon en lui apprenant ce qui est juste et ce qui est injuste, et ce qui est beau et ce qui est laid. Plus tard, lorsque les enfants atteignent l'âge voulu, les parents les envoient chez les maîtres, où les professeurs d'écriture et de lecture veillent à ce qu'ils apprennent à écrire, et les citharistes en jouant de la cithare familiarisent les âmes des enfants avec le rythme et l'harmonie. Les enfants fréquentent également les gymnases et les palestres, où les professeurs de gymnastique renforcent leur corps.

1. À Athènes, la nourrice instruit les enfants en jouant de la lyre.
2. Les parents veillent à ce que l'enfant devienne très bon (le meilleur).
3. Les professeurs d'écriture et de lecture apprennent aux enfants à écrire.
4. Les professeurs de gymnastique familiarisent les âmes des enfants avec le rythme et l'harmonie.
5. L'éducateur enseigne aux enfants dans les gymnases.

Quelles conclusions pouvons-nous tirer de cette première tentative de création d'une unité d'examen pour le grec ancien ? D'abord on peut dire que la compréhension de la langue, bien qu'ancienne, ne diffère en rien de la gestion de n'importe quelle autre langue vivante. Ce qui change, ce sont les textes, dont les unités thématiques doivent toujours viser à tester

la connaissance linguistique du candidat, en relation avec une question liée à l'Antiquité. De plus, nous sommes conscients que les textes littéraires ne doivent pas être une source de difficulté pour les apprenants ; au contraire, leur introduction doit se faire de manière progressive en passant par des formes simplifiées. L'interactivité linguistique des exercices joue aussi un rôle déterminant dans le développement des compétences langagières. Le remplacement de la traduction dans la mesure du possible par des exercices qui favorisent l'exploration de la langue devrait être une préoccupation majeure pour les enseignants. L'utilisation du vocabulaire enfin, par le biais de synonymes et d'antonymes, et l'enseignement de la fonction syntaxique des mots doivent être introduites de manière à ce que l'apprenant puisse comprendre comment il peut formuler une phrase en utilisant des structures linguistiques différentes.

CONCLUSION

En conclusion, cet article a présenté une nouvelle approche pour l'enseignement de la langue grecque. Tout d'abord, l'intégration du grec ancien dans un processus de certification est un outil utile pour permettre à chaque apprenant de déterminer son niveau en grec ancien. Les exemples présentés peuvent être étendus aux autres compétences, même pour celles dont la démarche d'examen est complexe. La certification permettrait ainsi de considérer la phase ancienne de la langue grecque comme une langue vivante et non seulement comme un moyen de traduire et de comprendre la littérature ancienne.

De plus, la certification pourrait être associée aux précieux efforts déployés ces dernières années par de nombreux professeurs de langues anciennes pour donner une nouvelle dynamique à l'enseignement du grec ancien et susciter l'intérêt des étudiants. Enfin, un effort organisé pour traiter les langues anciennes comme des langues vivantes offrirait la possibilité d'un contact avec la langue et sa culture à travers les siècles à ceux qui souhaitent l'aborder en dehors des institutions universitaires.

Philippos KARAFERIAS
(philippos.karaferias@univ-grenoble-alpes.fr)

BIBLIOGRAPHIE

Manuels

- AVILA Mario Díaz, *Alexandros : to Hellenikon Paidion*, Granada, Cultura Clásica, 2014.
- BALME Maurice, LAWALL Gilbert, MIRAGLIA Luigi, BORRI Tommaso Francesco (éd.), *Athenaze, Introduzione al Greco Antico, Parte I*, Montella (Avellino), Edizioni Accademia Vivarum Novum, 2009.
- BARBONE Alessandro, *Quaderno de esercizi per Athènaze I*, volume I, cap. I-VIII, Montella (Avellino), Edizioni Accademia Vivarum Novum, 2019.
- CONSOLI Carmelo, *Μελετήματα*, Montella (Avellino), Edizioni Accademia Vivarum Novum, 2002.
- MARTINEZ Santiago Carbonel, *Λόγος, Ελληνική Γλώσσα Αυτοεικονογραφημένη (Logos, Lingua Graeca per se illustrata)*, Granada, Cultura Clásica, 2023.
- ΔΑΓΚΟΠΟΥΛΟΣ Παναγιώτης, ΚΟΝΤΑ Ειρήνη et ΠΑΠΑΡΣΕΝΗ-ΠΑΠΑΕΥΣΤΑΘΙΟΥ Άννα (éd.), *Εξεταστικά θέματα πιστοποίησης επάρκειας της Ελληνομάθειας 2015-1018*, Θεσσαλονίκη, γλώσσαν νωμᾶν, 2019.
- ΜΠΕΖΑΝΤΑΚΟΣ Νικόλαος, ΠΑΠΑΘΩΜΑΣ Αμφιλόχιος, ΛΟΥΤΡΙΑΝΑΚΗ Ευαγγελία, ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΑΚΟΣ Βασίλειος (éd.), *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Α΄ Γυμνασίου*, Αθήνα, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων « Διόφαντος », 2016.

Études scientifiques

- AUGÉ Dominique, *Refonder l'enseignement des langues anciennes : Le défi de la lecture*, Grenoble, UGA Éditions, Didaskein, 2019 [2013] ; disponible en ligne sur : <https://books.openedition.org/ugaeditions/1310> (consulté le 20/03/2023).
- HUMBOLT Wilhelm, *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage*, Paris, Points Seuil, 2000 [1828].
- KO Mireille, « Enseigner les langues anciennes aujourd'hui ? », *Babylonia*, 02, 2012, pp. 77-80 ; disponible en ligne sur : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2012-2/Baby2012_2ko.pdf (consulté le 21/03/2023).
- SPAËTH Valérie, *Le concept de « langue-culture » et ses enjeux contemporains dans l'enseignement / apprentissage des langues*, communication présentée au colloque international « L'enseignement de l'arabe en Israël et en France ; l'enseignement de l'hébreu dans le monde arabe : des regards croisés », II-II YATSIV, Tel Aviv/Kfar Saba, Israël, 15 janvier 2014.

SITOGRAFIE

ANONYME, « Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) », Eduscol, juillet 2021 ; disponible en ligne sur : <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl> (consulté le 27/02/2023).

ANONYME, « Establishment of the Certificate of Attainment in Greek », Portal for The Greek Language, 2006 ; disponible en ligne sur : <https://www.greek-language.gr/greek-Lang/certification/02.html> (consulté le 27/02/2023).

ANONYME, « A1- για εφήβους και ενηλίκους », Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, mars 2020 ; disponible en ligne sur : <https://www.greek-language.gr/certification/node/97.html> (consulté le 01/03/2023).



AUTOUR DE LA VERSION : CONSCIENCE LINGUISTIQUE ET TRANSFERT DE PRATIQUES ENTRE L'ANGLAIS ET LE LATIN

Adrien BRESSON,
Université de Lyon–Saint-Étienne
& Blandine DEMOTZ,
CY Cergy-Paris Université

Résumé :

La divergence concernant les méthodes de version en langues vivantes et en langues anciennes, ainsi que les difficultés les plus récurrentes des étudiants dans le cadre de tels exercices a fait naître un dialogue fécond sur la nécessité non seulement d'une conscience linguistique, mais encore de transferts de pratiques pédagogiques.

Du constat conjoint que les versions de langues anciennes produites par les étudiants ont notamment comme défaut de ne pas être suffisamment travaillées sur le plan de la langue cible – celle dans laquelle le texte est traduit, c'est-à-dire le français, par opposition à la langue source qui est la langue originale –, et que les versions de langues vivantes, en raison de l'immédiateté de la compréhension de la langue, sont régulièrement trop éloignées de la structure grammaticale du texte, est née l'idée d'un dialogue entre une langue ancienne, le latin, et une langue vivante, l'anglais, dans le cadre de l'exercice de la version. L'objectif est que des échanges méthodologiques, au sujet des pratiques propres à chaque discipline, puissent être mis en parallèle dans un dialogue fructueux, qui soit à même de nourrir le rapport aux langues et à l'exercice de la version.

En langue vivante, et particulièrement en anglais, en version, les étudiants sont tentés, du fait d'une compréhension qu'ils estiment immédiate, de procéder à une lecture trop rapide

du texte qui leur est proposé. À l'inverse, le risque, dans le cadre d'une version en langues anciennes, est la prise en compte uniquement littérale de la lettre du texte, mot après mot, sans qu'il soit véritablement fait cas du sens à donner au texte dans son ensemble et au lustre de la formule, qui soit à même de rendre compte de la brillance qui était la sienne en langue source. Ainsi, la conscience linguistique¹, que l'on peut définir comme l'actualisation de ce qui fonde le rapport à la langue, tant sur le plan grammatical et syntaxique que lexical, est marquée par des lacunes, tant en langues vivantes qu'en langues anciennes. Puisque ces lacunes ne sont pas les mêmes selon les disciplines, au même titre que les pratiques, un dialogue fécond nous a semblé pouvoir naître, à partir du constat commun de la nécessité d'une plus grande conscience linguistique, sur des plans différents et complémentaires, mais encore à partir de la reconnaissance de la pertinence d'un transfert de pratiques entre langues vivantes et langues anciennes, ce que nous avons tenté de mettre en place dans le cadre de situations pédagogiques. Nous les détaillons dans cet article afin de montrer la manière dont ce transfert des pratiques de l'anglais vers le latin a été mené. Dans cette perspective, nous présentons d'abord, dans chacune des parties, le travail qui a été réalisé dans le cours de langue vivante, afin de proposer un pont avec le cours de langue ancienne dans un second temps et d'étudier plus spécifiquement les méthodes qui peuvent y être employées.

DE LA NÉCESSITÉ D'UNE CONSCIENCE LINGUISTIQUE

Vers une plus grande conscience grammaticale

Au sein du groupe constitué par les langues vivantes, l'anglais occupe une place toute particulière. Considéré comme langue officielle par de nombreux pays à la suite de l'expansion impériale, l'anglais n'est pas seulement parlé par ceux dont c'est la langue maternelle : au contraire, il est largement utilisé dans le monde entier comme langue de communication. L'anglais est donc ce qu'on appelle une langue véhiculaire, c'est-à-dire qu'elle permet à différents groupes parlant des langues différentes d'échanger. En cela, l'anglais est souvent une langue tierce pour ces groupes : il permet ainsi à deux non-natifs parlant des langues maternelles différentes d'échanger, car il est plus probable que les deux locuteurs parlent l'anglais plutôt que la langue maternelle de leur interlocuteur. À la suite de l'expansion coloniale britannique et conséquemment à l'hégémonie économique et technologique américaine, l'anglais a pris une place de plus en plus importante dans le quotidien de ceux qui n'en sont pas

¹ Au sujet de la notion de conscience linguistique, voir Hans-Martin Gauger, « Conscience linguistique et linguistique », *Les Études Philosophiques*, n° 2, 1978, p. 195–208.

locuteurs de naissance². Cela crée une nécessité de compréhension, au moins superficielle, de l'anglais au quotidien. Cet impératif, qui vise avant tout à communiquer à un instant précis, ne s'assortit donc pas toujours d'une conscience linguistique, une tendance qui s'accroît avec les réseaux sociaux, même si ces derniers contribuent fortement à améliorer l'aisance communicationnelle par un contact quotidien³.

En ce sens, une bonne compréhension à l'écrit ou à l'oral n'est pas toujours assortie d'une conscience pleine des outils grammaticaux qui se jouent, même lorsqu'on a reçu des cours de grammaire ou de linguistique anglaise (en France, à partir de la licence pour les étudiants en parcours LLCER). Cela peut s'avérer problématique dans le cas spécifique de l'exercice de la version tel qu'il est conçu dans le cadre universitaire ou des concours d'enseignement. L'exercice s'appuie en effet sur une lecture précise des textes et de la façon dont ils sont construits, afin que la traduction finale soit à la fois la plus naturelle possible dans la langue cible — ici, le français — mais également la plus conforme possible à la langue source — ici, l'anglais. La version est donc autant un exercice de style qu'un exercice de grammaire : il s'agit de bien identifier les groupes de mots, de respecter les temps et leur concordance et de bien rendre le sens porté par la phrase initiale, sans faire de contresens.

En cela, la pratique conjointe de l'exercice de version de langue ancienne peut s'avérer utile, puisque pour une personne dont le français serait la langue maternelle, le système des déclinaisons force par exemple à opérer une série de repérages grammaticaux avant la traduction, dans la mesure où l'ordre des mots n'est pas indicatif de leur fonction dans la phrase, contrairement à l'anglais qui est, en ce sens, plus proche du français. S'initier au latin peut donc s'affirmer comme le moyen de développer une conscience grammaticale plus solide, en systématisant les repérages grammaticaux, comme le montre l'exemple suivant, tiré d'un texte de Jane Gardam :

Still and quiet and almost looking flimsily aged at ten years old she had loved him [...].

Jane Gardam, *God on the Rocks*, 1978.

La structure grammaticale de cet extrait n'est pas immédiatement évidente : il faut ainsi bien comprendre que « *aged* » ne sert pas à indiquer que le personnage a dix ans, l'adjectif fonctionne en réalité avec « *looking flimsily* », qui le précède. Il serait donc tout à fait

² Robert Phillipson, *La domination de l'anglais : un défi pour l'Europe*, Paris, Éditions Libre et Solidaire, 2019, p. 104.

³ L'importance des réseaux sociaux dans l'apprentissage de l'anglais est si prégnante que le *Cambridge Dictionary* en prend acte. Voir la page web du dictionnaire : CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS AND ASSESSMENT, « Learn English through social media », *Cambridge English*, disponible en ligne sur <https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/parents-and-children/your-childrens-interests/learn-english-through-social-media> (consulté le 21 mars 2024).

hors de propos de traduire ainsi : « Immobile et silencieuse, l'air presque fragile et âgée de dix ans, elle l'avait aimé⁴ ». Une lecture rapide associe facilement, par habitude, « *aged* » avec un nombre comme étant une indication de l'âge de la personne concernée, mais un œil plus attentif à la grammaire permet de comprendre le contresens ici, qui réside dans l'emploi de la préposition « *at* », soit « à », qui indique que la petite fille, malgré ses dix ans, semble précocement vieille. De plus, une analyse grammaticale de la structure de la phrase permet d'identifier une coordination en « *and* » mettant sur le même plan « *still* », « *quiet* » et « *looking aged* », et de repérer que « *looking* » est un verbe attributif sous une forme participiale, qui permet d'introduire « *aged* » en tant qu'attribut du sujet « *she* ». On traduira ainsi : « Immobile et silencieuse, l'air presque fragile et âgée malgré ses dix ans, elle l'avait aimé ». La compréhension de cet extrait s'appuie donc sur une observation précise des groupes de mots et de la syntaxe, ce dont le latin donne l'habitude par sa structure.

De la conscience grammaticale à la conscience lexicale

Les repérages grammaticaux, qu'il s'agisse des déclinaisons ou des conjugaisons, sont au fondement de l'exercice de la version de langue ancienne. Les méthodes traditionnelles recommandent en effet de lire une fois le texte soumis à l'étude en opérant les grands repérages structurels afférents, à savoir la singularisation des différentes étapes d'un raisonnement ou d'un récit, ce qu'indique la coordination des phrases, par exemple⁵. Ensuite, les phrases sont observées une à une : les étudiants les moins aisés les considèrent pour elles-mêmes, l'une après l'autre, et ceux qui y parviennent essaient de tenir compte de l'économie générale du texte, mais l'approche grammaticale reste d'ordinaire première. Le constat est bien différent de l'approche que les étudiants peuvent avoir d'un texte écrit en langue vivante. En conséquence, pour des étudiants de Lettres classiques, la conscience linguistique est telle que le respect de la grammaire prime souvent sur le sens à donner au texte, mais également sur le sens que porte le texte lui-même, si bien qu'une traduction peut tout à fait être littéralement et grammaticalement irréprochable, sans parvenir à véritablement rendre le sens d'un texte écrit en langue ancienne. L'expérience qui a été conduite visait donc à faire en sorte que la conscience linguistique grammaticale qui a été observée puisse évoluer en une conscience lexicale.

Un tel état de fait est précisément imputable aux méthodes d'enseignement des langues anciennes qui conduisent les étudiants à avoir une conscience grammaticale pour seule conscience linguistique, ou presque. Or, une approche descriptive de la grammaire

⁴ Ndt : « *l[e]* » désigne le narrateur.

⁵ Voir par exemple les conseils prodigués par Jérémie Pinguet dans *Méthod'latin*, Paris, Ellipses, 2019, p. 26.

d'une langue permet certes d'en rendre compte⁶, mais elle n'est nullement suffisante pour permettre de l'aborder dans tous les détails et dans toutes les nuances qui lui appartiennent. Ainsi, en comparaison, la pratique de l'anglais, et plus précisément de la version anglaise, est particulièrement éclairante en ce que, dans les cours de langue vivante, le texte est compris par les étudiants dans son ensemble avant de s'intéresser spécifiquement à son détail et aux points les plus délicats qui le constituent, parmi lesquels une part du travail consiste à inférer du contexte les mots de vocabulaire méconnus, puisque l'exercice de version anglaise se pratique sans dictionnaire dans les concours de l'enseignement. Or, il semble que la pratique des langues anciennes peut bénéficier d'une telle immédiateté de l'approche linguistique, sans se résumer à une simple conscience grammaticale, afin de travailler également une conscience lexicale. Considérons la phrase latine suivante :

Cuius aduentu cognito diffisus municipii uoluntati Thermus cohortes ex urbe reducit et profugit.

César, *Bellum ciuile*, I, 12.

Dans cette phrase, plusieurs spécificités grammaticales peuvent constituer un point d'achoppement pour des étudiants, au nombre desquelles la présence d'un relatif de liaison ou encore d'un ablatif absolu. Toutefois, une approche plus immédiate de la phrase latine, détachée d'un découpage grammatical et de l'analyse qui l'accompagne, doit permettre une compréhension plus intuitive de la langue, surtout lorsqu'un lexique courant est employé, avec des termes comme *aduentu*, *cognito*, *municipii*, *uoluntati*, *cohortes*, *urbe*, *reducit* et *profugit*. Ainsi, en théorie, de même que pour une version d'anglais, l'on devrait pouvoir attendre des étudiants une première approche lexicale du texte, afin de favoriser une compréhension d'ensemble, avant une prise en compte grammaticale du texte, affinant ainsi la lecture qui avait d'abord été conduite. Dans une dynamique inverse à l'habitude, il ne s'agit alors plus de s'intéresser de manière première à la grammaire, mais au sens général que les étudiants sont à même de repérer. Ils peuvent ainsi identifier qu'il est question de l'arrivée d'un individu, que le municpe dont il est question possède une certaine volonté, qui n'est pas partagée par Thermus, qui retire ses troupes et prend la fuite. Comme on le ferait dans le cadre d'un exercice de version anglaise, le repérage général gagne ensuite à être affiné dans un second temps, notamment en inférant le sens de mots comme « *diffisus* », dont la compréhension est peut-être moins immédiate. C'est aussi bien le contexte qui aide à saisir le sens de ce terme que son étymologie (*dis* + *fido*), comme on le ferait pour un texte écrit en langue vivante,

⁶ En ce qui concerne l'habitude d'une approche descriptive de la grammaire pour rendre compte d'une langue, voir Marie-Christine Fougerouse, « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 122, 2001, p. 165-178.

signe que la conscience lexicale est importante, que la seule conscience grammaticale ne saurait être pleinement efficace, et qu'un transfert de pratiques entre langues vivantes et langues anciennes est bénéfique afin que la pratique conjointe de la version dans l'une et l'autre langues puisse faire naître d'une conscience linguistique commune des moyens propres à l'approche de chacune des deux langues.

LANGUES ANCIENNES, LANGUES VIVANTES : VERS UN TRANSFERT DE PRATIQUES

De l'oralisation à la littéralité

L'apprentissage d'une langue ancienne peut s'avérer, sur le plan de la méthode, tout à fait transposable à l'apprentissage d'une langue vivante. Dans le cas spécifique du latin, son système grammatical ainsi que le manque de vocabulaire peuvent empêcher un débutant de saisir un texte au premier coup d'œil, à l'inverse de l'anglais, pour lequel la mobilisation quotidienne du vocabulaire et les structures proches du français permettent rapidement de saisir au moins l'idée générale d'un texte. Le latin est donc le lieu de développement d'un certain nombre de méthodes qui, transposées à l'anglais, permettent de saisir dans le détail le sens du texte. On s'intéressera ici à trois méthodes en particulier, qui permettent de s'éloigner d'une lecture du texte trop rapide qui favoriserait les omissions ou les contresens : le découpage des propositions, l'utilisation d'un code couleur, et la prise en compte systématique des temps.

Le découpage des propositions

Lorsqu'on traduit un texte du latin vers le français, il peut être plus aisé de découper visuellement les propositions, avec des crochets par exemple, afin de traduire les groupes de mots dans l'ordre et de ne pas faire de contresens, ou à l'aide de flèches, afin de connecter les groupes entre eux. Une telle technique peut être appliquée à la version anglaise, notamment lorsque la construction du texte semble intriquée, comme dans l'extrait suivant :

« *A distraught lecturer, you might have thought, observing the bookish forward lean and loping stride and the errant forelock of salt-and-pepper hair that repeatedly had to be disciplined with jerky back-handed shoves of the bony wrist.* »

John Le Carré, *A Delicate Truth*, 2013.

Ce texte est particulièrement délicat à traduire à cause des nombreux groupes adjectivaux et des relatives qui s'entrelacent, il s'agit donc de les délimiter précisément, ce à quoi la ponctuation aide. On remarque que le participe « *observing* » fonctionne avec « *you might have thought* », dans une observation à valeur générale. Le groupe « *A distraught lecturer* » a également valeur de complément d'objet de « *think* », tandis que la deuxième partie de la description est complément d'objet de « *observing* ». L'action se produit donc en deux temps. On peut ensuite découper l'extrait ainsi, en délimitant les groupes de mots et en identifiant les noms communs et leurs adjectifs : [*the bookish / forward / lean and loping / stride*] and [*the errant forelock [of salt-and-pepper hair] [that repeatedly had to be disciplined with jerky / back-handed shoves [of the bony wrist]]*]. Le dernier segment est particulièrement intriqué, à cause des modifieurs que sont les adjectifs, les compléments du nom et la relative déterminative. Une fois les groupes identifiés et compris, on traduit :

« Un universitaire désemparé, aurait-on pu se dire à la vue de cette posture voûtée et studieuse et de ces grandes enjambées agiles et de cette mèche désordonnée de cheveux poivre et sel qui devait constamment être disciplinée par un revers de son poignet osseux, d'un geste brusque et saccadé. »

L'utilisation d'un code couleur

Afin de faciliter les découpages grammaticaux, on peut adopter la méthode des codes couleurs, très efficace en version latine, et ainsi assigner des couleurs aux fonctions grammaticales, ce qui permet par la suite de repérer la construction en un instant. On peut imaginer que les verbes soient soulignés en rouge, les sujets en bleu, les compléments d'objet en vert et les compléments circonstanciels en noir, par exemple. Une telle représentation permet de visualiser les groupes de mots clairement et de faciliter leur manipulation, notamment lorsqu'ils doivent être déplacés dans la langue cible pour davantage de fluidité.

La prise en compte systématique des temps

En anglais, le prétérit est le temps dominant des récits, d'où la tentation d'employer un temps du passé dans la langue cible, en traduction, même lorsque le récit repasse brièvement au présent dans la langue source. Cela n'est pas facilité par le fait que, parfois, le prétérit ne se différencie du présent que par une seule lettre (*to begin*, par exemple, devient *began*) ou par l'absence de marque visuelle du prétérit (on pense ici au cas du verbe *to read*, à prononcer /ri:d/, qui devient *read*, à prononcer /red/, au prétérit, une distinction invisible à l'écrit). En latin, l'attention portée aux temps est cruciale, notamment car il en existe une grande variété : il est en effet nécessaire de bien identifier les verbes au subjonctif — dont la forme est parfois très proche du futur de l'indicatif —, d'où l'utilité de porter une attention particulière aux

temps, créant un réflexe qui peut s'avérer très utile en version anglaise afin d'éviter une lecture trop rapide et superficielle.

De la littéralité à l'oralisation

Si les étudiants en licence d'anglais peuvent avoir tendance à privilégier le lustre de la formule à la lettre du texte, ce vis-à-vis de quoi la pratique conjointe de la version latine les met indubitablement en garde, l'inverse est également vrai pour les étudiants de Lettres classiques, privilégiant parfois la littérarité de la traduction, proche des repérages grammaticaux, à une traduction élégante. En effet, les étudiants de Lettres classiques, par une pratique plus littérale des textes, qui passe par une attention particulièrement importante portée à la grammaire, à la construction des phrases et aux liens logiques établis entre les propositions, ont indéniablement tendance à verser dans la littéralité de la traduction, parfois au détriment de l'exercice de français que constitue également la version de langue ancienne. C'est pourtant un résultat bien écrit, dans une langue plutôt soutenue, qui est attendu. Cet aspect est particulièrement important dans la pratique de la version de langue vivante, de telle sorte que la mise en application conjointe des outils développés dans le cadre des cours de version anglaise et de version latine doit pouvoir être profitable. Ainsi, la phrase de César précédemment observée (« *Cuius aduentu cognito diffisus municipii uoluntati Thermus cohortes ex urbe reducit et profugit* ») a pu donner lieu, de la part d'étudiants de L1 de Lettres classiques, à des propositions de traduction comme celle-ci : « Et l'arrivée de lui ayant été connue, ne s'étant pas fié à la volonté du municpe, Thermus conduit ses cohortes hors de la ville et s'enfuit. » Grammaticalement, c'est-à-dire en ce qui concerne la prise en compte de la grammaire latine, la traduction proposée est tout à fait convenable. Au demeurant, elle ne respecte pas l'une des exigences premières de tout exercice de version, celui d'un rendu fidèle et éclairé dans la langue cible. En effet, le texte source est écrit dans un bon latin par César, il doit donc également l'être en français. Or, le barème d'évaluation des versions en langue ancienne, à partir de points-fautes, sanctionne toujours bien plus durement les erreurs imputables à un défaut de construction grammaticale, que cela tienne à l'erreur de contre-sens ou de construction, que celles liées à une véritable inélégance de l'écriture (« très mal traduit » ; « très mal dit »), puisque leur prise en compte peut aller du simple pour les dernières au triple ou au quadruple pour les premières. Ainsi, le barème d'évaluation lui-même témoigne d'une attention première portée à la littéralité de la langue, quand bien même personne n'écrirait ou ne s'exprimerait ainsi. De l'aveu de plusieurs étudiants eux-mêmes, le travail du français n'est pas premier dans le cadre d'un exercice de version sur table, alors même qu'un tel ressenti est tout à fait différent lorsque l'on enjoint les étudiants à s'exprimer sur leur pratique de la version en langue étrangère.

Or, la pratique conjointe de la version latine ou grecque et de la version anglaise permet indubitablement de réfléchir à ces questions et de dépasser la littéralité de l'écriture du fait même que l'anglais est une langue vivante : l'habitude de son oralisation, au même titre que le français en tant que langue cible, témoigne d'une conscience à la fois intime et intériorisée des usages, de ce qui se dit ou non, ce qui est moins immédiatement le cas lorsque l'on cherche à traduire d'une langue ancienne vers le français, justement parce que les langues anciennes ne sont pas oralisées, sont de fait moins bien intériorisées et connaissent dès lors une dissymétrie par rapport à la langue vivante qu'est le français en tant que langue cible. C'est comme si le statut de langue ancienne qui caractérise le latin et le grec ancien les condamnait, dans le cadre de l'exercice de la version, à ce que les étudiants ne s'interrogent pas sur le caractère opportun de leur proposition dans la langue cible, d'où la confrontation avec les méthodes de version en langue vivante afin qu'un transfert de pratique puisse être opéré.

En version anglaise, il est évident que les contre-sens sont régulièrement sanctionnés, notamment sur des segments délicats à comprendre et à traduire, mais il est assez rare et isolé qu'une copie constitue une succession de contre-sens, constat qui est loin d'être vrai concernant les langues anciennes, ce qui explique la tendance que l'on a à s'attacher en premier lieu à une compréhension littérale du texte avant de développer la qualité de l'écriture en langue cible. Or, en version anglaise, même si le texte a été grammaticalement compris, la proposition de traduction peut être percluse de « très mal traduit » ou de « très mal dit », qui sont sanctionnés de manière beaucoup plus importante qu'en langues anciennes. La stratégie mise en place par les étudiants en version de langue vivante est différente en ce qu'ils s'attachent, certes, à dire la lettre du texte, mais à bien la dire, en se questionnant par son oralisation, notamment, sur l'opportunité des tournures proposées. Un tel principe, appliqué à la phrase de César précédemment observée, invite ainsi les étudiants de Lettres classiques à réfléchir à la limpidité de l'écriture des auteurs anciens et à ne pas s'en tenir à « Et l'arrivée de lui ayant été connue », mais à développer la réflexion dans la langue cible pour écrire, par exemple, « Or, puisque son arrivée avait été annoncée ». Au fil d'un travail de remédiation conduit avec des étudiants de L1 de Lettres classiques, à partir des propositions qui avaient été faites individuellement, une telle reformulation a pu être obtenue en les encourageant à penser à la fois la lettre du texte, et la nécessité de la traduire élégamment en se questionnant, comme ils le faisaient par ailleurs en cours de langue vivante, sur l'opportunité de la formulation. En conséquence, les méthodes employées en version anglaise peuvent servir la pratique des langues anciennes, et inversement : un tel constat invite à la mise en pratique d'une interaction entre ces ensembles linguistiques.

MISE EN PRATIQUE D'UNE INTERACTION ENTRE LANGUES VIVANTES ET LANGUES ANCIENNES

Par le latin et vers l'anglais

Afin d'évaluer l'efficacité de l'application des méthodes de la version latine à la version anglaise, il convenait de la mettre en pratique avec des étudiants. Nous décrivons ici une mise en situation avec des étudiants en première année de licence d'anglais LLCER, qui pratiquent donc la version depuis peu. Un extrait relativement difficile pour leur niveau a été choisi car le texte nécessite d'identifier avec une grande précision tous les composants grammaticaux, ce qui n'est pas facilité, dans le cas de ce texte, par la ponctuation, en ce que cette dernière ne peut être conservée telle quelle dans la traduction française. L'objectif de l'exercice est donc de promouvoir une lecture fine du texte avant traduction, alors que les étudiants peuvent avoir tendance à entamer la traduction sans même avoir pris le temps d'analyser le texte. L'exercice s'est donc déroulé de la façon suivante : distribution du texte et lecture de ce dernier à voix haute, puis travail visuel sur le texte, à l'aide des systèmes évoqués précédemment et tirés de la méthode de la version latine. Le texte choisi était issu de « *The Custom-House* », l'introduction de *La lettre écarlate*, de Nathaniel Hawthorne :

It is a little remarkable, that — though disinclined to talk over much of myself and my affairs at the fireside, and to my personal friends — an autobiographical impulse should twice in my life have taken possession of me, in addressing the public. The first time was three or four years since, when I favored the reader — inexcusably, and for no earthly reason, that either the indulgent reader or the intrusive author could imagine — with a description of my way of life in the deep quietude of an Old Manse. And now — because, beyond my deserts, I was happy enough to find a listener or two on the former occasion — I again seize the public by the button, and talk of my three years' experience in a Custom-House.

Nathaniel Hawthorne, « *The Custom-House* », *La lettre écarlate*, 1850.

Les étudiants se sont mis par groupes de deux, à la fois pour faciliter la compréhension du texte et pour les encourager à verbaliser le processus de découpage et à le justifier. Ils ont bénéficié d'un temps de travail avant la mise en commun. Si l'exercice semble avoir été bien compris sur ce texte, avec des étudiants qui reconnaissent l'utilité d'apporter une importance particulière à une lecture préliminaire détaillée, presque analytique avant traduction, force est de constater que peu d'entre eux ont appliqué la méthode lorsqu'ils ont, par la suite,

été confrontés à des textes d'apparence plus faciles, dont ils estimaient avoir une bonne compréhension. Il semble ainsi qu'il faille systématiser l'exercice sur plusieurs séances, en étudiant des textes plus ou moins complexes, afin de rendre la méthode plus efficace. Il est toutefois à noter que toutes les étapes de cette méthode ne sont pas toujours nécessaires, de la même façon qu'en version latine, un texte plus facile pourra nécessiter moins de repérages. Appliquer des méthodes issues de la version latine à la version anglaise semble cependant permettre de développer une attention particulière à la question de la syntaxe et des temps, au-delà de la compréhension immédiate du texte.

Les méthodes de l'anglais appliquées au latin

Afin de favoriser l'immédiateté de la compréhension, notamment sur les plans grammaticaux et lexicaux, grâce à l'emploi des méthodes de version anglaise qui invitent volontiers les étudiants à inférer et à s'intéresser à la correspondance entre la formulation de leur propos et le texte source, il a semblé pertinent de s'intéresser, avec des étudiants, à un texte aisément compréhensible sur le plan grammatical. Celui-ci aborde en outre un contenu assez communément connu afin que les étudiants puissent se consacrer plus précisément au sens, aux nuances à donner en traduction, mais également aux formulations. L'idée était de susciter chez les étudiants une prise de conscience quant au fait qu'il peut être intéressant de dépasser le stade littéral de la traduction afin de travailler sur les formulations en langue cible. Pour ce faire, observer un texte simple et rédigé à des fins pédagogiques paraissait important pour que les étudiants prennent conscience que, par l'oralisation du texte, sa compréhension pouvait être pratiquement immédiate, permettant de dépasser le stade du raisonnement strictement syntaxique. Ainsi, au cours du deuxième semestre, avec des étudiants de première année de licence de Lettres classiques, habituellement très axés sur l'analyse grammaticale, ce qui pouvait être à l'origine de formulations peu esthétiques en langue cible, et tous anglicistes, si bien qu'ils connaissaient les méthodes de la version anglaise, a été étudié le premier chapitre du *De bello deorum* d'Adrien Bresson, paru dans la collection des Petits Latins, éditée par la Vie des classiques, label pédagogique des Belles Lettres⁷. L'idée sous-jacente était que les ouvrages de cette collection, par l'immédiateté de la lecture qu'ils permettent, étaient à même d'aider les étudiants à atteindre les objectifs souhaités à partir des outils méthodologiques empruntés à une langue vivante. La collection des Petits Latins propose un état du texte bilingue, avec une traduction en regard, et un état du texte unilingue, avec des notes de grammaire et de vocabulaire. Pour mener à bien l'exercice, c'est le texte latin seul qui a été observé, sans notes de grammaire et de vocabulaire. Pour ne pas fausser l'expérience par des

⁷ Adrien Bresson, *De bello deorum. La guerre des dieux*, Paris, « La Vie des classiques », Les Belles Lettres, 2022.

influences extérieures, les étudiants ont été invités à travailler de manière autonome, en lisant d'abord le texte. Pour en favoriser une approche intuitive, ils ont été invités à noter par écrit ce qu'ils en avaient compris au terme de leur première lecture en présentant l'action, les personnages, et le cadre de la situation générale qui leur était exposée, de la même manière qu'ils sont invités à interroger en premier lieu le cadre général d'un texte en langue vivante. Les étudiants ont ensuite proposé à l'écrit, de manière presque immédiate, un premier jet de traduction. Dans un troisième temps, il était attendu d'eux qu'ils infèrent le sens des termes qu'ils ne connaissaient pas, assez peu nombreux puisqu'il ne s'agissait pas d'un texte original – c'est-à-dire écrit par un auteur latin –, ce qui a permis de ne pas bloquer les étudiants dans leur travail, si ce n'est ponctuellement. Il était ainsi attendu des étudiants qu'ils réalisent que le contexte, parfois mieux que le dictionnaire, permet de saisir le sens précis d'un mot – selon une méthode qu'ils pratiquent par ailleurs en langue vivante et dont ils étaient familiers. Le point le plus important de ce travail consistait à interroger la limpidité et l'opportunité des formulations choisies, sans trop s'éloigner du texte source, en tâchant d'employer la formule et le mot justes sans s'arrêter à une traduction strictement grammaticale, comme ils l'auraient fait dans le cadre d'une version anglaise. La première phrase du texte étudié présentait quelques difficultés, que les étudiants n'ont pas manqué de rencontrer :

Vrano patre e regno expulso, Saturnus qui unus Titanum est, orbi terrarum imperat et in Tartarum multos fratres sororesque mittit, qui Centimanus et Cyclopes sunt.

Adrien Bresson, *De bello deorum*, I, 1.

Sur le plan lexical, l'expression « *orbi terrarum* » a suscité des interrogations et a dû faire l'objet d'une réflexion approfondie afin d'être inférée. Les étudiants étaient parvenus à saisir dans l'ensemble ce que cette réalité désignait et après un travail lexical, inspiré des langues vivantes, et des propositions comme « de l'orbe des terres », au fur et à mesure de leur réflexion, ils ont réussi à trouver la traduction qui convenait, illustrant ainsi la nécessité d'une conscience lexicale, et non strictement grammaticale. Il en va de même pour le terme « *Centimanus* », qui renvoie à une réalité mythologique moins bien connue des étudiants si bien que, comme dans une version de langue vivante où l'on invite – en raison de l'absence de dictionnaire à disposition – à réfléchir à la fois au contexte de l'emploi et aux implications lexicales et étymologiques des mots, les étudiants ont pu en trouver le sens après l'avoir découpé et rapproché de ses deux composants. Quant à l'ablatif absolu initial, « *Vrano patre e regno expulso* », il a fait l'objet d'un travail spécifique de reformulation afin de démêler l'entrelacement des ablatifs. À partir d'une proposition initiale « Uranus le père ayant été expulsé de son règne », les étudiants ont pu travailler sur le procédé du « dépouillement », caractéristique de la version en langue vivante, qui invite à travailler la formulation en restituant la

traduction de plusieurs mots de la langue source en un nombre de signifiants assez réduit dans la langue cible, mais malgré tout porteurs des différents sèmes. Ainsi, « *e regno expulso* » a été traduit par « détrôné ». En outre, les étudiants ont rétabli le lien implicite qui unissait les différentes propositions, comme il convient parfois de le faire en version de langue vivante, afin de proposer une formulation élégante et syntaxiquement élaborée en langue cible. Pour parvenir à la traduction « après qu'Uranus, son père, eut été détrôné », les étudiants ont beaucoup oralisé leurs propositions, ce qui a constitué pour eux un moyen pertinent pour se rendre compte de leur caractère opportun.

Précisions néanmoins que certains étudiants, à qui la consigne avait été donnée de se fier à une compréhension immédiate du texte en faisant abstraction, dans un premier temps, des spécificités grammaticales, n'ont pas perçu l'ablatif absolu, ce qui est le signe de la nécessité d'allier les deux dimensions, à savoir le travail d'analyse grammaticale et lexicale en langue cible, de manière encore plus approfondie et conjointe. Le travail mené a eu un impact très positif sur les devoirs maison qui ont suivi, avec une attention accrue portée par les étudiants aux formulations proposées. Certains d'entre eux ont en effet reconnu avoir tâché d'appliquer les pratiques empruntées à l'anglais, comme nous l'avions fait en cours, qu'il s'agisse du dépouillement, d'un travail minutieux de reformulation, ou encore de l'oralisation, après être passé par une première phase de compréhension intuitive. En revanche, dans le cadre des devoirs sur table, en raison des contraintes liées au temps, l'achoppement a été beaucoup plus grand, avec un retour aux tendances initialement observées à privilégier l'analyse grammaticale plus que le rendu en langue cible. Cela illustre la nécessité de ne pas mener un tel travail sur les formulations de manière uniquement ponctuelle, mais de le systématiser afin que le résultat obtenu en langue cible puisse être le reflet de la compréhension véritable que les étudiants ont de la langue source.

Le constat établi, tant en ce qui concerne la nécessité d'une conscience linguistique que la pertinence des échanges de pratiques entre langues vivantes et langues anciennes dans le cadre de l'exercice de version, est très clair. Cet article ne prétend pas proposer des solutions exhaustives, mais plutôt exposer, d'une part, les prémices d'une réflexion conjointe et interdisciplinaire et, d'autre part, le cadre pédagogique dans lequel un tel échange a pu s'intégrer, ce qui, nous l'espérons, pourra susciter réflexions et dialogue. Une telle dynamique méthodologique nous semble en effet à affermir, à poursuivre et à systématiser afin que des

réflexions pédagogiques plus nombreuses, en lien avec des démarches linguistiques et traductologiques, puissent en naître, au service d'une pratique toujours plus fluide de l'exercice de version.

Adrien BRESSON,
doctorant en langue et littérature latines, agrégé de Lettres classiques,
& Blandine DEMOTZ,
doctorante en études anglophones, agrégée d'anglais

BIBLIOGRAPHIE

- BRESSON Adrien, *De bello deorum. La guerre des dieux*, Paris, « La Vie des classiques », Les Belles Lettres, 2022.
- FOUGEROUSE Marie-Christine, « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 122, 2001, p. 165-178.
- GAUGER Hans-Martin, « Conscience linguistique et linguistique », *Les Études Philosophiques*, n° 2, 1978, p. 195-208.
- PHILLIPSON Robert, *La domination de l'anglais : un défi pour l'Europe*, Paris, Éditions Libre et Solidaire, 2019.
- PINGUET Jérémie, *Méthod'latin*, Paris, Ellipses, 2019.

SITOGRAPHIE

- CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS AND ASSESSMENT, « Learn English through social media », *Cambridge English*, disponible en ligne sur <https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/parents-and-children/your-childs-interests/learn-english-through-social-media> (consulté le 21 mars 2024).

VARIA



LA TRADUCTION DES EXPRESSIONS IMAGÉES À L'ÉPREUVE DU SENS

Marie PLATON,
CPGE des lycées Pierre-de-Fermat et Saint-Sernin, Toulouse

Résumé :

Comment inviter les étudiants à repenser leur approche de la traduction des textes antiques en dehors de l'exercice académique et tant redouté de la version latine ou grecque ? Nous proposons ici deux activités visant à amener les apprentis-traducteurs, sur la base d'une observation et d'une réflexion collectives, à définir eux-mêmes leur « cahier des charges » en fonction de la nature du texte-source et du public ciblé et à choisir la stratégie de traduction qui leur semble la plus apte à préserver le caractère insolite ou au contraire commun des expressions en version originale.

Dans son traité *De Senectute*, Cicéron, vantant la vigueur intellectuelle du vénérable Lucius Appius, demeurée intacte malgré le poids des ans, évoque son *animus intentus tamquam arcus*. La majorité de mes étudiants de classe préparatoire qui se sont vu proposer cet extrait en version ont jugé pertinent de rendre l'expression en français par « vigilant/attentif comme un arc ». Ce non-sens, qui ne relève à proprement parler ni d'une erreur de construction syntaxique (la structure comparative ayant été dûment identifiée) ni même d'un faux-sens, puisque *intentus* signifie effectivement « tendu, attentif, en éveil », me semble symptomatique d'une représentation erronée non seulement des attentes du correcteur mais aussi de ce qui constitue l'essence même de l'acte de traduction, qu'on ne saurait évidemment réduire à la simple transposition mot-à-mot d'une langue-source vers une langue-cible. Le malentendu résulte peut-être d'une approche de la traduction en milieu scolaire qui demeure encore trop conditionnée par l'exercice-phare de la version, présenté comme la finalité de tout apprentissage des langues anciennes. Or la version latine ou grecque, aux yeux des élèves, est bien plus qu'une simple traduction : c'est un outil d'évaluation voire de sélection. Il y a

derrière un enjeu de réussite scolaire, professionnelle, qui vient se superposer aux exigences intrinsèques de l'exercice et le surdétermine, contribuant ainsi à brouiller les enjeux propres à la traduction elle-même.

Cela induit des postures particulières à la fois chez le professeur et chez les élèves : le premier tend à sélectionner les textes-sources principalement en fonction des difficultés grammaticales qu'ils présentent, le travail sur le lexique apparaissant secondaire dans la mesure où l'usage du dictionnaire est généralement autorisé. Par ricochet, chez les étudiants insuffisamment familiarisés avec les langues latine ou grecque, l'importance accordée à l'analyse morpho-syntaxique est telle qu'elle tend à occulter le travail sur l'expression française, souvent considéré comme second par rapport au « mot-à-mot » rassurant et réputé plus précis, rigoureux, véritable rempart contre les excès d'imagination de l'aspirant-traducteur. Mais il arrive parfois – c'est notamment le cas pour les expressions imagées – que le « littéralisme » ne garantisse pas le sens, et l'on traduit alors sans comprendre ni se soucier d'être compris. Pis encore, la crainte de se voir sanctionné pour avoir pris trop de liberté par rapport au texte conduit parfois ceux qui ont l'intelligence du sens à une forme d'autocensure faisant préférer un charabia obscur à une reformulation jugée trop risquée voire « sacrilège ». Cette représentation erronée est quelquefois inconsciemment entretenue par le professeur, dans la mesure où les attentes de l'exercice demeurent souvent implicites ou bien sont explicitées dans le cadre d'un cours de méthodologie générale de la version sans être redéfinies par la suite pour chaque texte proposé à la traduction, comme si les critères d'appréciation de cette dernière étaient invariables quels que soient le contexte, l'œuvre et le genre littéraire abordés.

Partant de ce constat et sans remettre en question l'intérêt ni la légitimité de l'exercice de version (qui demeure un outil d'évaluation très complet mobilisant aussi bien des qualités d'analyse, de compréhension que d'expression), j'ai cherché à mettre en place des activités pédagogiques qui permettent de « libérer » la relation des étudiants aux textes littéraires antiques tout en les faisant réfléchir à l'acte de traduire et à sa visée : que traduit-on, pourquoi et surtout pour qui ? Il s'agit d'amener les étudiants à formuler et définir eux-mêmes le « cahier des charges » du traducteur en fonction de la nature du texte-source et du public ciblé. La première activité invite ainsi à réexaminer la notion de fidélité au texte original à travers la traduction d'une série d'expressions idiomatiques latines. À l'opposé de ces images-clichés relevant à la fois de la sagesse populaire et du génie propre à chaque langue, le problème de la transposition en français des néologismes et créations verbales insolites sera au cœur de la deuxième activité, consacrée à la traduction collaborative d'un célèbre *hapax* d'Aristophane.

LE MOT ET L'IDÉE : COMMENT TRADUIRE LES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES ?

La première activité s'appuie sur un corpus de phrases assez brèves, proverbes et expressions idiomatiques extraits de divers auteurs latins classiques ou plus tardifs. Toutes sont empruntées à l'ouvrage de référence de Carl Meissner, *Phraséologie latine*¹. Elles sont données à des étudiants de première année de classe préparatoire littéraire sous la forme d'un tableau à trois colonnes, la colonne du milieu étant destinée à accueillir la traduction française littérale et la dernière la traduction « élaborée » (voir l'annexe 1 ci-dessous).

Dans un premier temps, les étudiants travaillent en autonomie, seuls ou en groupes, en s'aidant du dictionnaire latin-français *Gaffiot*. Ce dernier propose une traduction pour la grande majorité de expressions données, mais seuls les étudiants familiarisés avec l'outil et capables de circuler avec aisance à l'intérieur des articles ont su les trouver. Toutefois, même quand ils tombaient directement sur la traduction de l'expression dans le *Gaffiot*, ils n'en comprenaient pas toujours le sens exact, et ce pour plusieurs raisons. La première tient au manque de contexte (c'est toute la limite d'un exercice qui consiste à traduire des phrases isolées), la deuxième au décalage culturel non seulement entre l'Antiquité romaine et le XXI^e siècle, mais aussi entre l'époque de rédaction du *Gaffiot* et notre époque, même si l'ouvrage a connu plusieurs révisions depuis sa première édition en 1934 (la dernière date de 2016). Par exemple, *albam auem uidere* est traduit dans le *Gaffiot* par « voir un merle blanc ». Or cette expression familière n'évoquait rien pour mes étudiants, qui pensaient plutôt à la « perle » pour désigner une personne rare aux qualités exceptionnelles. Autre exemple de méprise, l'expression *in caelo sum* a été comprise par un étudiant comme étant l'équivalent de « je suis mort ». Il lui avait tout simplement échappé que les morts de l'Antiquité païenne n'allaient pas au ciel mais dans le monde souterrain des Enfers...

Une fois le tableau renseigné, les étudiants sont invités à distinguer les items dont la transposition en français ne pose pas de problème de ceux qui résistent à la traduction et nécessitent un effort de reformulation ou d'adaptation à la langue-cible. Sans surprise, les expressions jugées les plus faciles à traduire sont les n^{os} 1 (*ab acia et acu mi omnia exposuit*), 6 (*fertilior seges est alienis semper in agris*), 7 (*uno in saltu apros capiam duos*), 12 (*apparet id quidem etiam caeco*), 17 (*oleum addere camino*), soit celles pour lesquelles il existe en français une expression identique ou proche : « de fil en aiguille », « l'herbe est toujours plus verte chez le voisin », « faire d'une pierre deux coups », « ça saute aux yeux », « jeter de l'huile

¹ Carl MEISSNER, *Phraséologie latine*, 5^e éd., Paris, Klincksieck, 1942 (traduite de l'allemand et augmentée de l'indication de la source des passages cités et d'une liste de proverbes latins par Charles PASCAL).

sur le feu ». Il y a même un véritable plaisir chez les étudiants à retrouver l'expression française « cachée » derrière l'expression latine et à constater avec émerveillement que les choses n'ont pas forcément beaucoup évolué au fil des siècles : aujourd'hui comme du temps d'Ovide, l'homme reste un éternel insatisfait pour qui « l'herbe est toujours plus verte ailleurs ». De même, une fois levées les difficultés de construction, la phrase n° 13, *neque aqua aquae usquam similis est*, rappelle immédiatement l'expression française « se ressembler comme deux gouttes d'eau ».

Mais la traduction des autres expressions n'a pas cette même force d'évidence. En effet, elles n'ont pas d'équivalent français direct, leur sens demeure parfois obscur (dans la phrase 2, *ille in aere meo est*, qui est le créancier, qui est le débiteur ?), et/ou elles se réfèrent à des *realia* antiques aujourd'hui caduques : la clepsydre qui mesure le temps de parole des orateurs dans les assemblées (n° 9 : *in hac causa mihi aqua haeret*), une certaine organisation de l'espace urbain (n° 8 : *arcem facere ex cloaca*), des modes de torture et d'exécution (heureusement abolis !) comme la crucifixion (n° 20 : *abi hinc in malam crucem !*). D'autres éléments ont traversé les siècles mais leur usage ou leur perception ont évolué : comme l'a fait justement remarquer un étudiant, la laine de chèvre si méprisée des Romains (n° 19 : *de lana caprina rixari*) est aujourd'hui beaucoup plus prisée, surtout s'il s'agit d'angora ou de cachemire. Comment le traducteur doit-il procéder dans ces cas-là ? Deux voies s'ouvrent à lui :

- Une démarche « sourcière » – pour reprendre la terminologie du traductologue Jean-René LADMIRAL² – consisterait à traduire littéralement l'expression latine de façon à faire sentir en français l'empreinte de la langue-source. On rendrait ainsi la phrase 9, *in hac causa mihi aqua haeret*, par « dans cette affaire, pour moi, l'eau s'est arrêtée ». Toutefois cette solution présente un double écueil : tout d'abord, la métaphore risque de ne pas être comprise du lecteur actuel qui ne partage pas nécessairement les cadres mentaux ni les références culturelles des auteurs antiques. Certes, les éditions scientifiques offrent aux traducteurs la possibilité d'ajouter une note explicative, mais cette option est refusée aux étudiants qui composent en version. En outre, comme l'a fait remarquer Umberto Eco dans *Dire presque la même chose*³, une expression aussi insolite et inusuelle en français que « pour moi, l'eau s'est arrêtée » pourrait laisser supposer au lecteur que l'auteur invente une figure de rhétorique hardie, ce qui n'est pas le cas puisqu'il utilise une expression toute faite. En bref, ce qui pourrait passer pour le *summum* de la fidélité conduit en réalité à manquer l'effet du texte, puisque la traduction ne

² Jean-René LADMIRAL, *Sourcier ou cibliste : Les profondeurs de la traduction*, Paris, Les Belles Lettres, coll. « Traductologiques », 2014, p. 3-27 et p. 29-67.

³ Umberto ECO, *Dire presque la même chose : Expériences de traduction*, Paris, Le Livre de poche, 2010, p. 8-9.

place pas le lecteur français dans une situation identique à celle dans laquelle le texte original voulait que le lecteur soit.

- Pour ces deux raisons, à savoir le souci de lisibilité et de fidélité aux intentions du texte, une traduction pourra donc décider de s'affranchir du principe de littéralité. On se trouve alors dans ce que Jean-René Ladmiral⁴ appelle une démarche « cibliste », centrée sur la réception du texte par le lecteur contemporain. Il s'agit, idéalement, de donner à ce dernier l'illusion d'un texte directement écrit dans la langue-cible. La priorité accordée au sens sur la forme peut conduire à la solution radicale qui consisterait à escamoter l'image pour ne conserver que la signification, l'idée générale : « être au comble de la joie » (n° 14 : *in caelo sum*), « se quereller pour un sujet futile/une affaire sans importance » (n° 19, *de lana caprina rixari*). Que perd-on dans ce cas-là, en termes de style, d'expressivité... ? Sans doute en grande partie le caractère vivant, oral, coloré du latin populaire, celui de Plaute, Pétrone, ou encore de Cicéron dans sa correspondance. Faut-il donc se résoudre à cette perte sèche, faire le deuil complet du texte original ? N'y a-t-il pas moyen de « négocier » avec ce dernier sans sacrifier pour autant l'élégance et la fluidité du texte-cible ? On peut éventuellement essayer de substituer une autre expression attestée en français à la première afin de conserver l'effet lié à l'emploi d'une expression imagée : « se jeter dans la gueule du loup » (n° 3 : *lupo agnum eripere*), « rire à gorge déployée » (n° 4, *albis dentibus deridere aliquem*), « Tout ce qui te passe par la tête/te vient à l'esprit, écris-le » (n° 11 : *quod in buccam uenerit, scribito*). Le « rabotage » d'un ou plusieurs mots (*agnum eripere*, *albis dentibus*, *in buccam*) se trouve ainsi compensé par l'obtention chez le lecteur contemporain d'un effet analogue à celui visé par le texte original pour le lecteur antique⁵. À ce titre, l'infidélité apparente (on ne traduit pas littéralement) se révèle *in fine* être un acte de fidélité, la recherche de l'équivalence connotative (c'est-à-dire des termes ou expressions stimulant dans l'esprit des lecteurs les mêmes associations et réactions émotives) étant ici préférée à l'équivalence référentielle. Ainsi, pour traduire la phrase 7, *uno in saltu apros capiam duos*, peu importe au fond que la capture de sangliers se transforme en jet de pierre du moment que l'on conserve d'une part l'idée d'action unique couronnée par un double bénéfice et, d'autre part, le caractère métaphorique de l'énoncé. Mais, dans la mesure où le répertoire d'images varie d'une langue à l'autre, se pose toutefois le problème de la pertinence de l'analogie : le sens de

⁴ LADMIRAL, *op. cit.*, p. 3-27.

⁵ ECO, *op. cit.*, p. 99-100 et 116.

l'expression française est-elle vraiment équivalente au syntagme latin ? Le registre de langue est-il dûment conservé ? A-t-on introduit sans le vouloir des connotations étrangères au texte original voire des anachronismes ? Chaque proposition de reformulation est donc examinée et discutée collectivement avant d'être acceptée ou rejetée. Par exemple, la traduction « être en dehors des clous » pour l'item n° 15, *extra calcem decurrere*, est jugée impropre car elle implique en français une notion de transgression et non simplement de décalage. De plus, les Romains ignoraient les passages cloutés. L'expression « être à côté de la plaque » paraît sémantiquement plus proche, mais sonne un peu trop familière. La classe opte donc pour la traduction plus neutre « être hors-sujet ». De même, l'item n° 10, *sibi asciam in crus impingere*, évoque irrésistiblement l'expression française « se tirer une balle dans le pied », qui pourrait éventuellement convenir à une traduction pour la scène où l'on chercherait à restituer toute la truculence et la verdeur du parler populaire de la comédie plautienne tout en le transposant dans un registre plus contemporain. Mais on ne la trouverait certainement pas dans une édition de la CUF et elle serait vraisemblablement sanctionnée en version pour son anachronisme évident.

En guise de bilan de l'activité, les étudiants définissent une « charte du traducteur » sous forme de liste de recommandations : l'expression imagée doit, autant que possible, être compréhensible pour le lecteur contemporain, respecter le registre de langue du texte original, ne pas introduire d'anachronismes ou de connotations nouvelles. En cas d'aporie, on préférera la lisibilité et la correction de l'expression en renonçant à l'image pour s'attacher au signifié, ce qui suppose d'avoir au préalable clarifié le sens et l'intention du texte.

Si l'Antiquité est bien, comme l'a dit Florence Dupont⁶, « le territoire des écarts », la traduction des textes antiques est donc celle d'un double écart, l'écart linguistique venant redoubler l'écart socio-culturel. La traduction des expressions imagées me semble précisément un bon moyen de faire réfléchir les élèves à ces décalages, ces différences de représentations du monde mais aussi, *a contrario*, à ce qui peut nous rapprocher des Anciens.

⁶ Florence DUPONT, *L'Antiquité, territoire des écarts : Entretien avec Pauline Colonna d'Istria et Sylvie Taussig*, Paris, Albin Michel, 2013

UN HAPAX AU MENU : COMMENT TRADUIRE UNE EXPRESSION INSOLITE ?

Cette deuxième activité (présentée dans l'annexe 2 ci-dessus) peut être proposée à des hellénistes débutants aussi bien qu'à des étudiants plus familiers de la langue grecque. Nul besoin en effet de posséder des connaissances grammaticales approfondies pour réfléchir sur l'acte de traduction. Un débutant en langues anciennes a spontanément l'intuition des décalages entre le système linguistique latin/grec et sa propre langue, et il a généralement conscience des difficultés qui peuvent se poser au traducteur même s'il n'a pas forcément à sa disposition tous les outils pour les résoudre.

L'exercice consiste à imaginer un équivalent français de l'*hapax* d'Aristophane qui se trouve à la fin de l'*Assemblée des femmes*, ce fameux « mot-menu » de soixante-dix-huit syllabes et de cent soixante et onze lettres (record Guinness !) :

λοπαδοτεμαχοσελαχογαλεο-
 κρانيολειψανοδριμυποτριμματο-
 σιλφιοκααραβομελιτοκατακεχυμενο-
 κιχλεπικοσσυφοφαττοπεριστερα-
 λεκτρονοπτεκεφαλλιοκιγκλοπε-
 λειολαγωοσιραιοβαφητραγα-
 νοπτερυγών.

Les étudiants sont d'abord invités à observer le mot puis à le lire à haute voix et à faire des hypothèses sur sa signification, l'effet qu'il produit sur l'acteur, les spectateurs. Ils sont immédiatement sensibles à la longueur du néologisme et au véritable tour de force que représente sa déclamation sur scène. Une telle prouesse vocale ne peut, à leur avis, que susciter à la fois l'admiration et le plaisir voire l'hilarité des spectateurs. À la question plus personnelle « Qu'évoque ce mot pour vous ? Comment vous représentez-vous ce mets ? », les réponses divergent : si tous s'accordent sur le caractère pantagruélique du festin proposé, certains imaginent un plat unique, sorte de copieux ragoût de viandes et poissons de toutes sortes, d'autres plutôt des assortiments de nombreux petits plats, sur le modèle méditerranéen des mezzés ou des tapas. En somme, ce plat tout droit sorti de l'imagination d'Aristophane suscite des interprétations et des images mentales différentes selon les personnes.

Je demande ensuite aux étudiants de retrouver, à l'aide du lexique fourni, les vingt-sept éléments composant ce « mot-menu » puis d'observer la façon dont les mots sont enchaînés : par haplologie (la fin du premier mot coïncide avec le début du second, le son n'est

pas répété : περιστερά + ἄλεκτρον = περιστεραλεκτρον), apocope (chute du sigma final) ou par simple juxtaposition, collage.

λοπαδο<τεμαχο[σ>ελαχο]γαλεο-
 κρανιο<λειψανο(δριμ<υ)ποτριμματο-
 [σ>ιλφιο]καραβομελιτοκατακεχυμενο-
 κιχ<λεπικοσσυφοφαττο<περιστερ[α>-
 λεκτρον]οπτεκεφαλλιοκιγκλοπε-
 λειολαγωσιραιοβαφητραγα-
 νοπτερυγων.

Quelques tentatives d'oralisation du mot permettent aussi de mettre en valeur la logique d'association des différents ingrédients, liés autant par les sons que par le sens : jeux de paronymie τέμαχος/σέλαχος, importance des assonances/homéotéleutes en omicron qui rythment l'énonciation...

Une fois ces observations faites, nous nous essayons collectivement à un exercice d'analyse et de comparaison de traductions (voir l'annexe 2 ci-dessous) :

**1. Nicolas-Louis ARTAUD, *Comédies d'Aristophane*, volume 6,
Paris, Charpentier, 1841 :**

« Huîtres, salaisons, poissons sans écailles, lottes, calvaires à la sauce piquante, silphium assaisonné avec du miel, grives, merles, pigeons, crêtes de coqs grillées, cincles, bisets, lièvres en civet, ailes de volailles. »

**2. Eugène TALBOT, *Théâtre complet d'Aristophane*, volume 2,
Paris, Alphonse Lemerre, 1857 :**

« Lépas, salaisons, poissons cartilagineux, têtes de squalé à la sauce piquante, silphion assaisonné au miel, grives, merles, pigeons, crêtes de coq grillées, poules d'eau, colombes, lièvres au vin cuit, tranches de volailles avec les ailes. »

3. Victor COULON & Hilaire VAN DAELE, *Aristophane*, tome V (*L'assemblée des femmes – Ploutos*), Paris, Les Belles Lettres, 1930 :

« Patelles – saline – raies – mustelles – rémoulade de restants de cervelles assaisonnée de silphium et de fromage – grives arrosées de miel – merles – ramiers – bisets – coqs – fritures de muges – bergeronnettes – pigeons – lièvres – croquants en formes d'ailes macérés dans du vin cuit ! »

**4. Marc-Jean ALFONSI, *Aristophane : Théâtre complet II*,
Paris, Garnier-Flammarion, 1945 :**

« Patêles, salaisons, raies, mustèles, restes de cervelles assaisonnées de silphium et de fromage, grives arrosées de miel, merles, pigeons ramiers, pigeons de roche, coqs, fritures de mulets, chairs de lièvre arrosées de vin cuit, croquettes en formes d'ailes. »

**5. Victor-Henry DEBIDOUR, *Aristophane : Théâtre complet II*,
Paris, Gallimard, Folio, 1966 :**

« Bigornocabillortolangoustabri-
cobouillabesturgeonpoulopopocovin !
Des escargodivoloventruffagogo,
babaorumsteckopom'letflambéchamel-
chipolatapiocanalarangigo-
givrécrevissalmidperdripâtéd'alou
et'ceteratir'larigot
tir'larigoguette ! ».

**6. Pascal THIERCY, *Aristophane : Théâtre complet*,
Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1997 :**

« cassolettfiletraieroussett-
hachisdêtésaucepiquantamèro-
silphiodoucomiellorépandu-
grivmerleramierpigeon-
crêtedecoqrôtiebergeronnettépalombé-
lièvrovincuitàsavou-
railes ! »

**7. Serge VALLETTI, *Toutaristophane : Histoire d'une traduction*,
Paris, L'Atalante, 2017 :**

« Entremêlés de mignardises ou douze zabayons azotés à la mentoreau en saucissonaille en chemise en pliure de marcassaindouzaine de moules farcitrons givrés bécassticoco fritesmaison le tout accompagné de véritables babas au romarin gaufres au chocolat terrine de truffondartichaud et froid de tomates à la mayo nescafé taboulettes de viandocciputanes caramelimelottebraisée ! »

Les étudiants doivent déterminer, parmi les sept propositions qui leur sont faites, laquelle leur semble le mieux refléter l'inventivité et l'originalité d'Aristophane. La confrontation entre les différents points de vue fait émerger plusieurs stratégies et choix de traduction :

- **Respect de la forme à travers le choix d'un terme unique** (nom composé ou mot-valise) **ou au contraire énumération des ingrédients sous forme de liste** (on a alors affaire à un menu plus qu'à un « mot-menu »). Cette deuxième solution a le double inconvénient de ne pas rendre compte d'une part de la logique d'enchaînement des différents éléments et d'autre part d'escamoter l'aspect totalement insolite du néologisme aristophanesque en le fragmentant. Le traducteur se trouve en effet placé ici dans une situation diamétralement opposée à celle de l'activité précédente, dans laquelle il s'agissait au contraire de donner au lecteur actuel le sentiment ou l'illusion de lieux communs. Rendre l'*hapax* grec par un néologisme français, n'est-ce pas être plus fidèle à l'intention du texte-source, qui cherche à surprendre, amuser l'auditoire ? Mais cela implique en même temps des adaptations, des modifications plus ou moins importantes dans le détail des ingrédients cités.
- **Priorité donnée à la littéralité** (tous les composants du mot grec sont repris et traduits par des termes français équivalents, avec cette difficulté toutefois qu'on ne sait pas exactement à quelle espèce animale réfèrent certains vocables comme *κόσσυφος* ou *λαγῶς* : poisson ? gibier à plumes ?) **contre fidélité à l'esprit de fantaisie et d'humour** qui préside à l'écriture dramatique d'Aristophane. Dans le second cas, les éléments énumérés comptent moins en eux-mêmes que la manière dont ils s'enchaînent et l'effet général produit : les mots sont alors choisis principalement en fonction de leurs propriétés sonores et suggestives, l'essentiel étant de rendre l'idée d'un méli-mélo burlesque de légumes, poissons, viandes et assaisonnements en tous genres.
- **Respect du contexte historique** contre **volonté d'actualiser le texte** en y introduisant des anachronismes : la traduction de Serge Valletti, destinée à la scène, fait ainsi allusion à la cuisine moléculaire – « zabayons azotés » – et à des préparations modernes – « mayo », « nescafé »... –, renonçant en même temps au *silphium*⁷ peu évocateur pour un spectateur actuel. *A contrario*, une traduction

⁷ Le *silphion* (ou *silphium*) est une plante ombellifère endémique de la steppe libyenne, très appréciée et utilisée en cuisine et en médecine durant l'Antiquité gréco-romaine. Elle fit l'objet d'un commerce lucratif dans tout le bassin méditerranéen jusqu'à son extinction pour surexploitation vers le V^e siècle de notre ère.

philologique ou archéologique chercherait à préserver le caractère exotique et distant de la recette grecque antique en conservant ce terme.

Enfin, en s'inspirant de ces différentes options et des traductions de Debidour, Thierry et Valletti qui ont recueilli la majorité des suffrages, les étudiants définissent pour toute la classe une stratégie de traduction qui permette de préserver au mieux le caractère évocateur, insolite et fantaisiste de cet objet lexical singulier : énumération ou mot unique ? Faut-il conserver les mêmes ingrédients, ou simplement le même nombre d'ingrédients et le principe d'un mélange terre/mer ? Cherchera-t-on à imiter les procédés d'enchaînement des termes ? Voici la charte de traduction finalement élaborée par la classe et inscrite au tableau :

- Mot unique
- Juxtaposition/haplologie
- Minimum dix ingrédients
- Mélanger viandes, poissons, préparations, sucré & salé
- Anachronismes autorisés

Cette stratégie est ensuite mise en œuvre en petits groupes d'étudiants, avec une attention variable portée aux règles de la charte (plusieurs groupes se sont en effet affranchis de la contrainte du mot unique). Un premier élève commence par proposer un ingrédient, le suivant embraye avec un autre élément en procédant par association d'idée ou de son et ainsi de suite. Voici quelques exemples de traductions qui ont été oralement présentés à la classe (les étudiants s'étant préalablement entraînés à les lire sans trébucher) :

Volailloolithchipirondelaitulipoulescargortie à l'écrasépinartichocolaquexquicham-pigeonquillerôti accompagné d'oursaintpieroignonnanabricoquauvinblantilopata-tartinèfles.

(Joséphine et Myra)

Risottopinambouratatouhuild'olitre delaitucafétaboulépinartichaucolasagneau-tarillethonctuecrevicépicericarôtideveauoignonnglaçoncedesel.

(Maylis, Charlotte et Pauline)

Truitourter'ailedepigeonrôtiramisu sur un lit de silphi'homard avec une saucàmœllépiceruelle et une pointe de caramiel'aubergibier fumé.

(Suzanne)

Requinâcreeetpigeon grillésaupoudrédedefromageamer inséré dans le merle agrémenté de berniquhomardmoresqualesilphium et saucissesscarabées trempées dans du jus d'herbes pilées.

(Valentine & Tom)

Plat de poisson avec ses solécristacés accompagnés de volailles et pouleterie de cabillaud, le tout plongé dans une saucépice de thym et de romarin miellé et d'aneths languillantes sur un lit de rhubarbe.

(Éva)

Cabillaud au lait miel, oignons, avrales, lobes, bananes, chips, menthe, curry, fenouil, fromage patois, sauce au vin, ail, carbonade, coca-cola sur son lit de cocotte craquante.

(Laurine)

Plat de poisson moules saupoudré de fromage miel, rôti, fines herbes, selphum et nageoires de scarabées bouillies à la hache, queue de coq.

(Jeanne et Éva)

Terrine de sturgeon, oignons, crâne brisé, épice, jus de citron, origan, menthe, menthe, miel, coulant, œufs, thon, pigeon, poulet grillé, tête de raie, petite ébergeronne, petite volaille, au vin, croquette, œufs, trempé.

(Chloé et Maëlle)

Il en résulte un rapport plus détendu, personnel et ludique au texte antique. La traduction n'est plus une simple mise en application des connaissances grammaticales, mais une démarche consciente de ses objectifs et assumant pleinement ses choix, en même temps qu'une appropriation créative de l'original ancrée dans la langue-cible. Cela permet également de repenser la notion de fidélité au texte : si Aristophane pousse les possibilités de la langue grecque jusqu'aux limites du prononçable voire de l'intelligible, pourquoi le traducteur français ne ferait-il pas preuve de la même audace dans sa propre langue ? Nicolas-Louis Artaud, Eugène Talbot, Hilaire Van Daele, Marc-Jean Alfonsi, en escamotant l'inventivité verbale qui constitue l'une des marques de fabrique du style de l'auteur, semblent confirmer le jugement acerbe du philosophe espagnol José Ortega y Gasset⁸, opposant l'audace radicale de l'auteur, qui ne cesse de bousculer les normes linguistiques, à la timidité voire la pusillanimité du traducteur, prisonnier de la grammaire et de l'usage : « Bien écrire consiste à faire subir continuellement de petites érosions à la grammaire, à l'usage établi, la norme linguistique en vigueur. C'est un acte de rébellion, [...] une subversion qui implique une forme d'audace radicale. Mais voilà, le traducteur est habituellement une personne timorée. [...] Il se retrouve face à l'énorme appareil policier que sont la grammaire et la lourdeur de l'usage. Que fera-t-il du texte rebelle ? N'est-ce pas trop demander au traducteur que d'exiger de lui qu'il le soit aussi, rebelle, et par procuration ? C'est la pusillanimité qui

⁸ José ORTEGA Y GASSET, *Misère et splendeur de la traduction*, Paris, Les Belles Lettres, 2013 (première édition en espagnol dans le journal « La Nación » en 1937), p. 4-7.

l'emportera chez lui, et au lieu de contrevenir aux arrêtés grammaticaux, il fera tout le contraire : il jettera l'écrivain traduit dans la prison du langage normal, en d'autres termes, il le trahira. » Et d'ajouter plus loin : « Ce n'est que lorsque nous arrachons le lecteur à ses habitudes langagières pour l'obliger à évoluer dans celles de l'auteur qu'il y a véritablement traduction ». C'est ce que j'espère avoir obtenu des étudiants, fût-ce d'une manière imparfaite et approximative.

CONCLUSION

Pour conclure, ces deux séances d'activités, menées avec des groupes différents, poursuivaient le même objectif : faire comprendre aux étudiants que la « bonne » traduction est avant tout celle qui prend en compte, au-delà du sens même du texte (qui n'est pas toujours parfaitement clair), l'intention de l'œuvre (*intentio operis*), c'est-à-dire l'effet qu'elle cherche à provoquer chez le lecteur : il serait par exemple regrettable de sacrifier l'effet comique du néologisme aristophanesque en privilégiant une traduction purement littérale, ou de défamiliariser le lecteur contemporain en traduisant mot pour mot une expression idiomatique utilisée par Plaute ou Cicéron. Étant donné qu'il est impossible de dire rigoureusement la même chose d'une langue à l'autre, il s'agira, pour reprendre la formule d'Umberto Eco, de « dire presque la même chose », et ce « presque » ouvre un espace de liberté pour le traducteur, une marge de négociation dont il conviendra préalablement de définir l'extension. Que peut-on s'autoriser à changer, omettre, ajouter... pour respecter au mieux les différents niveaux de signification du texte ? Comment réussir à tenir ce juste-milieu qui consiste, comme l'a dit Jean-René LADMIRAL, à « traduire aussi près qu'on peut et aussi loin qu'il le faut⁹ » ?

Comme l'affirmait José Ortega y Gasset, la tâche du traducteur « est très difficile, improbable mais, par là-même, elle est pleine de sens¹⁰ ». Parce qu'elle est inéluctablement vouée à l'incomplétude, l'approximation, elle doit être sans cesse recommencée. Il n'y a donc pas de traduction définitive même s'il y a parfois des traductions de référence. Aucune des sept traductions citées n'épuise l'œuvre d'Aristophane ni ne l'égale, mais – et c'est là leur principal mérite – elles contribuent à tracer une voie d'accès vers celle-ci. À ce titre, amener

⁹ LADMIRAL, *op. cit.*, p. 221.

¹⁰ LADMIRAL, *op. cit.*, p. 24-25.

nos élèves à élaborer et proposer leur propre traduction d'un texte antique à côté des traductions déjà publiées est un acte pédagogique parfaitement légitime et qui ne saurait être uniquement motivé par la perspective d'une évaluation ou d'une vérification des connaissances grammaticales.

Marie PLATON
(platon.marie@orange.fr)

BIBLIOGRAPHIE

- DUPONT Florence, *L'Antiquité, territoire des écarts : Entretiens avec Pauline Colonna d'Istria et Sylvie Taussig*, Paris, Albin Michel, 2013.
- ECO Umberto, *Dire presque la même chose : Expériences de traduction*, Paris, Le Livre de poche, 2010 (1^{ère} éd. Grasset, 2006).
- LADMIRAL Jean-René, *Sourcier ou cibliste : Les profondeurs de la traduction*, Paris, les Belles Lettres, coll. « Traductologiques », 2014.
- MEISSNER Carl, *Phraséologie latine*, Paris, Klincksieck, 1942 (5^e éd.).
- ORTEGA Y GASSET José, *Misère et splendeur de la traduction*, Paris, Les Belles Lettres, 2013.

ANNEXE 1 : LA TRADUCTION DES EXPRESSIONS IMAGÉES

EXPRESSION LATINE	MOT-À-MOT	TRADUCTION FRANÇAISE
1. Ab acia et acu mi omnia exposuit (Pétrone, 76, 11)	Raconter quelque chose à partir du fil et l'aiguille	Il m'a tout raconté de fil en aiguille/dans les moindres détails.
2. Ille in aere meo est (Cic. <i>Fam.</i> 15, 4, 1)	Celui-là est dans ma dette, fait partie de mon avoir	Celui-là est mon obligé/me doit une faveur/a une dette envers moi
3. Lupo agnum eripere postulant (Plaute, <i>Poen.</i> 776)	Ils demandent d'arracher l'agneau au loup	Ils demandent de se jeter dans la gueule du loup/de tenter l'impossible/de décrocher la lune
4. Albis dentibus deridere aliquem (Plaute, <i>Epid.</i> 429)	Rire de quelqu'un avec des dents blanches	Rire de quelqu'un à gorge déployée (à s'en décrocher la mâchoire), aux éclats
5. Albam auem uidere (Cic. <i>Fam.</i> 7, 28, 2)	Voir un oiseau blanc	Voir le mouton à cinq pattes/un merle blanc, trouver la perle rare
6. Fertior seges est alienis semper in agris (Ov. <i>A. Am. A.</i> 3, 49)	La moisson est toujours plus abondante dans les champs d'autrui.	L'herbe est toujours plus verte ailleurs/dans le pré du voisin
7. Vno in saltu apros capiam duos (Plaut. <i>Cas.</i> 2, 8, 40)	Je prendrai deux sangliers dans un seul bois	Je ferai d'une pierre deux coups
8. Arcem facere ex cloaca (Planc. 40, 95)	Faire une forteresse d'un égout	Exagérer, en faire tout un plat/un fromage, monter en épingle, faire une montagne d'une taupinière...
9. In hac causa mihi aqua haeret (Cic. <i>Q. Frat.</i> 2, 8, 2 ; <i>Off.</i> 3, 117)	Dans cette affaire, l'eau s'arrête pour moi (dans la clepsydre)	Dans cette affaire, je ne sais que dire, je suis embarrassé, « je sèche »
10. Sibi asciam in crus impingere (Pétrone, 74)	Se donner un coup de hache/pioche dans les jambes	Se causer du tort à soi-même, « se tirer une balle dans le pied »
11. Quod in buccam uenerit, scribito (Att. 1, 12, 4)	Tout ce qui te vient à la bouche, écris-le-moi.	Écris-moi tout ce qui te passe par la tête
12. Apparet id quidem etiam caeco (Liv. 32, 34, 3)	C'est évident même pour un aveugle	Ça crève les yeux, ça saute aux yeux
13. Neque aqua aquae usquam similis est (Plaut. <i>Mén.</i> 1089)	Et il n'est nulle part chose plus semblable à l'eau que l'eau	Se ressembler comme deux gouttes d'eau
14. In caelo sum (Att. 2, 9, 1)	Je suis au ciel (= au comble du bonheur)	Je suis sur un petit nuage, au septième ciel, aux anges
15. Extra calcem decurrere (Amm. 21, 1, 1)	Courir en dehors de la ligne d'arrivée (tracée à la chaux)	Sortir de son sujet, faire une digression, « être à côté de la plaque »

16. Caligare in sole (Quint. 1, 2, 19)	Ne pas voir clair en plein soleil	Faire l'autruche, se voiler la face, être aveugle en plein jour
17. Oleum addere camino (Hor. Sat. 2, 3, 321)	Ajouter de l'huile au four	Jeter de l'huile sur le feu
18. Narratis quod nec ad caelum nec ad terram pertinet (Pétron. 44)	Vous racontez quelque chose qui n'a trait ni au ciel ni à la terre	Vous tenez des propos sans aucun rapport avec l'affaire, complètement hors-sujet
19. De lana caprina rixari (Hor. Ep. 1, 18, 15)	Se quereller pour de la laine de chèvre	Se quereller pour un rien, une brouille (une querelle picrocholine)
20. Abi hinc in malam crucem ! (Plaut. Most. 850)	Va-t'en sur une mauvaise croix !	Va te faire pendre, va au diable !

- ⇒ Quelles sont les expressions qui vous semblent les plus faciles à rendre en français ? Pour quelles raisons ?
- ⇒ Quelles sont les expressions qui vous semblent au contraire « résister » à la traduction ? Pourquoi ?
- ⇒ Que peut-on faire, selon vous, quand le mot-à-mot est impossible ? Que perd-on en français si l'on perd l'image ? Comment peut-on compenser cette perte ?

ANNEXE 2 : ARISTOPHANE ET LE MOT LE PLUS LONG DU MONDE

C'est dans *L'Assemblée des femmes* d'Aristophane (392 av. J.-C.) qu'apparaît le mot le plus long de la langue grecque et même du monde : 171 lettres, 78 syllabes, c'est le record Guinness ! Il s'agit d'un plat – fictif – de dix-sept ingrédients préparé par les femmes pour le banquet qui clôt la pièce :

λοπαδοτεμαχοσελαχογαλεο-
κраниολειψανοδριμυποτριμματο-
σιλφιοκαραβομελιτοκατακεχυμενο-
κιχλεπικοςσυφοφαττοπεριστερα-
λεκτρονοπτεκεφαλλιοκιγκλοπε-
λειολαγωοσιραιοβαφητραγα-
νοπτερυγών.

Le *Liddell & Scott* traduit cet *hapax* par : « nom d'un plat composé de toutes sortes de délicatesses, poissons, chair, volaille et sauces ». Mais il est intéressant de regarder plus en

détail la composition de ce « mot-menu », comme nous y invite d'ailleurs le *Magnien & La-croix* :

- **λοπάς, -άδος (ή)** : plat en terre (pour le service ou la cuisson des aliments)
- **τέμαχος, -ους (τό)** : tranche de poisson salé
- **σέλαχος, -ους (τό)** : poisson cartilagineux, requin ou raie
- **γαλέος, ου (ό)** : petit requin, requin-chabot, squalé
- **κρανίον, ου (τό)** : tête
- **λείψανον, ου (τό)** : restes
- **δριμύς, εἶα, ύ** : âcre, aigre
- **ύπότριμμα, ατος (τό)** : jus d'herbes pilées (au goût généralement âcre)
- **σίλφιον, ου (τό)** : silphium (*plante dont le suc était employé comme condiment*)
- **κάραβος, ου (ό)** : sorte de scarabée ou bien homard, langouste
- **μέλι, ιτος (τό)** : miel
- **κατακεχυμένος, η, ον** : saupoudré (participe parfait passif de **καταχέω**)
- **κίχλη, ης (ή)** : grive ; **έπί** : par-dessus
- **κόσσυφος, ου (ό)** : sorte de merle ou de poisson de mer
- **φάττα, ης (ή)** : pigeon ramier, colombe
- **περιστερά, ἄς (ή)** : colombe, pigeon biset
- **ἀλεκτρούων, όνος (ό, ή)** : coq, poule
- **όπτός, ή, όν** : grillé, rôti, cuit
- **κεφάλιον, ου (τό)** : cervelle (diminutif de **κεφαλή**, tête)
- **κίγκλος, ου (ό)** : grèbe castagneux, merle d'eau, hochequeue, bergeronnette
- **πέλεια, ας (ή)** : pigeon
- **λαγώς, ὦ (ό)** : désigne soit le lièvre soit un genre d'oiseau soit le lièvre de mer
- **σίραιον, ου (τό)** : vin nouveau bouilli
- **βαφή, ής (ή)** : action de tremper, d'immerger
- **τραγανός, ή, όν** : 1 comestible ; 2 cartilagineux ; croquant (de **τραγεῖν**, « manger »)
- **πτέρυξ, υγος (ή)** : aile ou nageoire de poisson, + suffixe **-γών** (de **γωνία**, « angle »)

Ce néologisme a certainement causé bien des difficultés à ceux qui ont dû le déclamer sur scène comme aux traducteurs d'Aristophane. Ces derniers ont eu recours à diverses solutions, comme on peut le voir ci-dessous : [*la fiche distribuée aux étudiants contenait ensuite les sept traductions proposées dans le corps de l'article, p. 160-161*]



PÉTRONE, SATIRICON, LXI-LXIII : PARCOURS D'ÉCRITURES EN 5^E-4^E (PARTIE 2)

Albane KARADY,
faisant fonction IA-IPR de Lettres dans l'académie de Nice

Résumé :

Après la présentation d'un projet global proposant diverses activités d'écriture en français et en latin à partir des chapitres LXI à LXIII du Satiricon de Pétrone, dont nous avons précédemment développé une première piste dans le numéro précédent de cette revue, nous rendons compte ici d'une expérimentation conduite dans une classe de LCA de quatrième. Il s'agit d'une séance visant la traduction d'un bref passage afin de construire avec les élèves des apprentissages croisés autour de compétences de lecture et de réécriture. Nous les amenons à réfléchir à la pratique de la traduction et à ses enjeux, par le biais de l'immersion, de l'appropriation et de la manipulation de la langue (notamment du langage familier), en prenant appui sur diverses traductions que les élèves, à la suite d'autres avant eux, sont invités à apprécier pour apprendre à effectuer consciemment des choix pour leurs propres productions collectives.

INTRODUCTION ET ENJEUX

Cet article prolonge la publication, dans le premier numéro de cette revue¹, de la proposition d'un parcours d'écritures en début de cycle 4, à partir des chapitres LXI à LXIII du *Satiricon* de Pétrone. Partant du triple constat de l'enjeu démocratique des pratiques d'écriture, du peu de mentions explicites du recours à l'écrit et de son intérêt majeur dans toutes ses typologies pour construire les compétences liées aux LCA, nous avons envisagé un projet global qui tienne compte des pratiques d'écriture dans leurs multiples facettes. En établissant

¹ Albane KARADY, « Pétrone, Satiricon, LXI-LXIII : parcours d'écritures en 5^e-4^e », *Revue de pédagogie des langues anciennes*, 01, 2022, p. 31-43. Cet article présente la contextualisation et les enjeux de ce parcours d'écritures.

des passerelles entre les activités d'écrit habituellement menées en cours de français et les objectifs d'apprentissage auxquels le cours de LCA invite les élèves, nous nous proposons de les engager à élaborer des écrits en français (écrits de réception, d'appropriation, définitionnels) aussi bien qu'en latin (un synopsis de bande dessinée). Ces pratiques ont pour intention d'articuler entre elles des compétences langagières complémentaires, de tisser la subjectivité avec le collectif en mêlant écriture et opérations de lecture, ainsi que de consolider des compétences linguistiques. Après avoir développé une première piste qui proposait la pratique d'écrits de réception en français afin d'explorer le lien entre lecture et écriture², nous développons ici une piste supplémentaire de ce parcours d'écritures autour de l'extrait du *Satiricon* de Pétrone qui met en scène le moment où Nicéros assiste à la transformation d'un soldat en loup-garou. Nous avons en effet soumis à l'expérimentation la séance de traduction ainsi présentée dans le numéro précédent :

	Intention	Consigne d'écriture
[...]		
Piste 3 Écrit de traduction avec niveaux de langue et travail sur l'intention	S'immerger dans la fiction par l'identification avec les personnages, laquelle passe par la contextualisation. S'approprier les <i>realia</i> et incarner un personnage par les stratégies d'écriture (niveaux de langue).	Réécrivez la traduction mot à mot de ce passage de manière à en donner une traduction personnelle visant à faire ressortir l'oralité des paroles de l'affranchi pour réjouir votre auditoire.

L'activité de traduction représente pour les élèves une occasion privilégiée de réfléchir consciemment à leur propre langue, par confrontation avec d'autres, en ouvrant les esprits des élèves au relativisme, ainsi que le développe Barbara Cassin, par exemple dans son *Éloge de la traduction*, dont le troisième chapitre reprend une expression de Hannah Arendt mentionnant « la "chancelante équivocité du monde" ou comment la traduction est aux langues ce que la politique est aux hommes³ ».

L'intention de cette séance est de solliciter le sujet scripteur par l'immersion fictionnelle⁴, afin de l'amener à traduire un bref passage et à en réécrire sa première traduction ; Nous gageons que l'appréciation, par l'élève, de traductions existantes s'enrichira de ce

² Les consignes présentées dans notre article précédent (voir n. 1) étaient les suivantes : a) Écrire dans les blancs : rédigez en quelques phrases ce qui, selon vous, a pu se produire entre la première et la dernière phrase que vous avez lues. b) Sans chercher à traduire le texte, rédigez en français le récit que fait Pétrone en réinvestissant les mots transparents et les connecteurs indiquant les étapes du récit.

³ Barbara Cassin, *Éloge de la traduction*, Pluriel, 2022.

⁴ Nous renvoyons à l'ouvrage de Jean-Marie Schaeffer, *Pourquoi la fiction*, Seuil, 1999, notamment aux postures et vecteurs d'immersion fictionnelle.

détour par l'identification à des personnages de la fiction. Les élèves sont ainsi modestement invités à s'immerger dans la fiction pour saisir les enjeux des intentions à donner à la traduction qu'ils proposeront du passage qui leur sera soumis. Une première réflexion, prétraductionnelle, est donc rendue nécessaire, sur laquelle nous souhaitons mettre l'accent pour engager une réflexion sur les stratégies d'écriture. L'immersion des élèves dans la fiction passe par l'appropriation des *realia*, qui permet d'incarner un personnage et de mettre en œuvre des stratégies explicites, liées notamment, dans ce cas précis, à une réflexion sur les niveaux de langue.

LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE CIBLÉS

- Travailler les opérations de lecture en lien avec l'activité de traduction : réception, compréhension et interprétation, notamment par le biais de l'immersion dans un univers fictionnel.
- Manipuler le vocabulaire pour exprimer la nuance des mots en français, selon le niveau de langue visé (et y réfléchir, pour le latin).
- Mener une réelle réflexion sur sa propre langue par la confrontation de différentes traductions d'un passage en latin.
- Traduire en groupes un bref texte latin, mot à mot.
- Conscientiser des stratégies de réécriture, à réinvestir par la suite dans un contexte d'écriture en langue française : situation d'énonciation, choix stylistiques, nuances lexicales...

LA DÉMARCHE : COMMENT DIDACTISER CETTE SÉANCE DE TRADUCTION ?

Selon le cheminement choisi par l'enseignant dans les propositions que nous avons ouvertes, le texte peut être connu des élèves ou ne pas l'être. Cela dit, il nous semble qu'une rencontre préalable du texte, au cours des séances de découverte du passage qui invitaient les élèves à en construire ensemble à la fois la compréhension et l'interprétation, constituerait pour le professeur comme pour la classe un appui pédagogique cohérent.

Le texte étant connu, le professeur reprend avec la classe la situation d'énonciation : qui parle ? Qui raconte cette histoire ? Dans quel contexte ? À la demande de qui ? Dans quelle intention (*gaudere*) ? Il ne s'agit pas ici de formaliser un questionnaire, mais de suggérer les points d'attention à solliciter auprès des élèves. Selon le temps dont on dispose, cette

première étape peut se dérouler en interaction orale avec le groupe classe, ou bien, par exemple, prendre la forme d'une invitation à dessiner la scène de manière réaliste, ou à rédiger une note d'intention pour sa représentation cinématographique. De la sorte, les élèves se voient contraints de s'interroger sur les *realia* : les affranchis, la *cena* et le divertissement, l'hyperbole du repas chez Trimalcion... Du point de vue de la narration, ils ont identifié dans les séances précédentes la volonté d'amuser l'auditoire, de le délecter tout en lui faisant un peu peur⁵. C'est donc tout naturellement que les notes d'intention préciseront que les auditeurs sont totalement absorbés par l'histoire, sourient... Quelle que soit la démarche choisie pour observer la situation d'énonciation, au moment de la mise en commun, le professeur attire l'attention plus particulièrement sur les personnages des affranchis. Plutôt que de proposer des recherches sur les réalités de l'époque, car ce n'est pas l'intention de cette séance, le professeur apporte lui-même ses connaissances en la matière, il sollicite ceux de ses élèves qui connaissent bien le monde romain (chaque groupe compte ses passionnés), avant de demander aux élèves comment ils s'exprimeraient s'ils s'identifiaient à ces personnages, en français, quel niveau de langue il est probable qu'ils utiliseraient, et pourquoi. Dans le cas présent des affranchis, les jeunes lecteurs, se projetant, adopteraient un niveau de langue familier, tout au plus courant, dans un réel effort de réflexion sur la manière de rendre l'oralité d'un discours afin de saisir son auditoire.

Cela étant posé comme une ligne de basse dans une pièce musicale, on donne à lire le passage du loup-garou dans trois traductions, mais en prenant soin d'en cacher une partie, celle qu'il restera à traduire.

Nous proposons de confronter les trois traductions suivantes⁶ :

- traduction de Désiré Nisard, Collection des auteurs latins, Dubochet, 1842,
- traduction d'Alfred Ernout, Les Belles Lettres, 1923,
- traduction d'Olivier Sers, Les Belles Lettres, 2002.

Nous choisissons d'isoler le passage suivant, pour le soumettre ensuite au travail des élèves :

In larvam intravi, paene animam ebullivi, sudor mihi per bifurcum volabat, oculi mortui ; vix unquam refectus sum.

Ce passage fait l'objet de notre choix pour la possibilité qu'il offre de prendre des risques de traduction (*per bifurcum*), mais tout autre passage que le professeur jugera plus opportun sera tout aussi indiqué.

⁵ Voir les démarches dont il a été rendu compte dans le numéro précédent.

⁶ Mentionnons également la traduction de Lisa Méry publiée dans *Romans grecs et latins*, sous la dir. de R. Brethes et J.-Ph. Guez, Paris, Les Belles Lettres, 2016, qui pourrait intégrer et enrichir ce corpus dans le cadre d'une expérimentation en classe.

La brièveté du passage est volontaire et se justifie non par un manque d'exigence, mais par l'intention de concentrer la construction des objectifs ciblés dans un espace-temps qu'on sait inextensible.

À l'issue de la lecture de ces trois traductions caviardées, le professeur pose une question en apparence très simple et nécessairement ouverte : « Quelles remarques pouvez-vous faire sur ces traductions ? » On espère des réponses d'ordre esthétique et stylistique, sur le fait que telle traduction est plus ou moins facile à comprendre, plus ou moins réaliste du point de vue du langage, plus ou moins efficace en matière d'effet sur l'auditoire, plus ou moins en lien avec la situation d'énonciation, avec les réalités de l'époque...

Pour engager une réflexion plus fine sur les enjeux de l'acte de traduction, la classe est invitée à s'arrêter sur la traduction d'Olivier Sers. Cet article critique est soumis à son observation :

La « nouvelle traduction » commentée du *Satiricon* de Pétrone dans la collection « Classiques en poche » des Belles Lettres que propose Olivier Sers, après en avoir établi le texte, est bien une traduction « nouvelle » ! D'un style vif, alerte et joyeux, elle vient remplacer, de manière tout à fait utile et heureuse, la traduction précédente d'Alfred Ernout datant de 1923 dans la C. U. F. Si cette dernière édulcorait trop le texte latin de manière pudibonde – jusqu'à utiliser des points de suspension pour ne pas traduire certains mots jugés trop crus –, la traduction d'Olivier Sers affiche un parti-pris de modernisme qui en séduira plus d'un. Le ton est donné dès le premier chapitre : l'expression neutre *bene olere* est rendue par « ne pas puer le graillon »... Et cette verve joyeuse ne se dément pas jusqu'à la fin. *Cinaedus*, traduit pudiquement par A. Ernout par « danseur équivoque » devient sous la plume d'O. Sers un « travelo » ; Trimalchion, *lautissimus homo*, est un « gros richard smart », pour ne prendre que quelques exemples. **On aime ou on n'aime pas.** »

Géraldine Puccini-Delbey, *L'information littéraire*, n°1, 2002

La question qui est posée à la classe découle tout naturellement de la fin de cet article : « Et vous, est-ce que vous aimez ou pas ? Pourquoi ? ». Cela permet d'engager les élèves sur les chemins de l'appréciation d'ordre esthétique (l'attention est attirée sur le « style alerte, joyeux, vif » et le « parti-pris de modernisme »), et de la réception de cette traduction (finalement, les élèves se demandent s'ils font partie de ceux que « séduira » la traduction d'Olivier Sers). Les réponses, mises en commun, confrontées les unes aux autres, justifiées et discutées les unes par rapport aux autres, constituent déjà le terrain où continuent à se construire des compétences fines de lecture. Cela entre en résonance avec les recommandations des ressources liées aux programmes du cycle 4 : les comparaisons de deux ou trois traductions « stimulent en effet de façon privilégiée l'intérêt pour la langue de départ comme pour

la langue cible, elles associent étroitement langue et culture, et contribuent à une meilleure connaissance de la langue française dans son historicité⁷ ».

Pour aller encore un peu plus loin et rendre la réflexion et l'activité tout à fait concrètes, on projette à la classe la vidéo *L'antiquité, vous allez kiffer* de Clara Daniel⁸. Elle dure environ douze minutes, mais les deux premières minutes peuvent être écartées, dans le cadre de notre propos. Clara Daniel était encore doctorante au moment où a été tournée cette intervention dans laquelle elle explique sa démarche et ses choix de traduction pour le *Miles Gloriosus* de Plaute⁹. Les élèves sont donc invités à investir la posture du traducteur, ils y retrouvent la notion de séduction, de genre, de l'attention au destinataire, de l'attention à l'intention de l'effet à produire, aux « éléments d'écriture » tels les personnages stéréotypés, les histoires clichés qui se répètent, les ressorts dramatiques, notamment. Ainsi en arrive-t-on à une réflexion sur la transposition, l'actualisation, voire l'adaptation. L'enseignant ou l'enseignante ouvre alors une discussion libre, accueille et recueille des réactions, sur l'intérêt de la démarche de la traductrice, le résultat produit sur le lecteur...

On invite alors les élèves à s'exercer à leur tour à proposer une traduction du passage que nous avons choisi de leur soumettre.

Une traduction juxtalinéaire est d'abord coconstruite à l'oral avec la classe :

<i>In larvam intravi</i>	J'entrai en (comme un) spectre
<i>paene animam ebullivi</i>	je rendis presque l'âme
<i>sudor mihi volabat</i>	la sueur me volait
<i>per bifurcum</i>	par « l'entre-deux »
<i>oculi mortui [erant] ;</i>	j'avais les yeux morts ;
<i>vix unquam refectus sum.</i>	à peine me suis-je jamais rétabli.

La deuxième colonne est donnée ici à titre indicatif : tout dépendra de ce qui sera construit en classe. Pour aider les élèves, il est possible d'envisager la projection des entrées « *larva* », « *ebullio* » et « *volo* (1) » du dictionnaire *Gaffiot* en ligne.

Une fois ce travail préparatoire effectué, la classe est lancée dans la production proprement dite, avec cette consigne, qui est à présent davantage une consigne de réécriture que de traduction : « À partir de ce mot à mot, proposez une traduction personnelle de ce passage, qui vise à faire ressortir l'oralité et la familiarité des paroles de l'affranchi pour réjouir votre auditoire. »

⁷ Lire le latin et le grec aujourd'hui, fiche Éduscol, mars 2016.

⁸ <https://vimeo.com/242549324>

⁹ Clara Daniel a soutenu en juillet 2021 une thèse en littérature générale, intitulée « De la source antique à la réception contemporaine : le classique et la traduction : le cas de la comédie de Plaute », sous la direction de Francesca Manzari et de Sabine Luciani, à l'Université Aix-Marseille.

Afin d'apporter des outils aux élèves, il est utile d'explicitier avec eux les éléments dont ils vont avoir besoin pour procéder efficacement à cette réécriture. Autrement dit, on construit avec eux, explicitement, des stratégies d'écriture. L'attention se porte ainsi sur :

- le choix des marqueurs d'oralité : première personne, choix de la ponctuation, choix des temps français qui traduiront le parfait (en évitant finalement le passé simple),
- le vocabulaire familier : recherche de synonymes de « rendre l'âme », « se rétablir », façons de traduire *vix* et *bifurcum*, notamment, à l'aide, encore une fois, du *Gaffiot* en ligne :

bifurcum, ī, n., chose fourchue, qui fait la fourche ; bifurcation : *bifurcum pastini* COL. *Rust.* 4, 24, 10, le fer fourchu de la houe ; *venarum* VEG. *Mul.* 2, 40, 2, endroit où deux veines se réunissent.

- la manière de rendre vivant et plaisant le récit de Nicéros.

Le soin de constitution de groupes hétérogènes pour la suite du travail permettra de faire en sorte que certains puissent s'appuyer sur les élèves disposant de davantage de vocabulaire pour enrichir la base lexicale de la traduction qui sera élaborée. Chaque groupe procède à une proposition de traduction, les traductions sont comparées et discutées, la vigilance prenant appui à la fois sur la lettre du texte latin, étudiée en mot à mot, et sur les intentions coconstruites. Ces propositions sont ensuite confrontées avec la traduction que donne Olivier Sers lui-même du passage que nous avons sélectionné : « J'y suis entré comme un spectre, j'ai bien failli crever, la sueur me dégoulinant dans la raie des fesses, les yeux morts, c'est un miracle que je m'en sois remis. »

Les réactions des élèves sont recueillies en groupe classe. Un bilan est effectué sur les enjeux de l'exercice de traduction-adaptation. L'intention est que les élèves soient conscients du fait que plusieurs traductions sont possibles et recevables pour un même passage dans une langue autre, quelle qu'elle soit (il conviendra d'étendre la réflexion aux langues vivantes étrangères, par exemple en proposant des traductions du même passage dans l'une des langues que la classe étudie) : traduire suppose de répondre à des intentions stylistiques et esthétiques, traduire est une forme de trahison (on leur demande ce qu'ils pensent de cette paronomase riche de sens, *traduttore*, *traditore*, qui, pour attendue qu'elle puisse paraître, ouvre facilement aux élèves la voie vers une réflexion collective), ou bien toute autre chose qui ressortira des échanges.

En fin de séance, pour asseoir le processus de construction des apprentissages, et notamment l'appropriation des stratégies d'écriture, le professeur demande aux élèves ce qu'ils retiennent de la séance, ce qu'ils ont appris et appris à faire, puis comment ils pourront le

réinvestir dans leurs prochains écrits, quelle que soit la discipline dans laquelle il leur sera prescrit d'écrire. Il leur demande des exemples précis de situation d'écriture.

RETOUR D'EXPÉRIENCE

Conditions de l'expérimentation

Elle s'est tenue dans la classe de LCA de quatrième d'Emmanuelle de Marqueissac¹⁰, au collège Les Pins d'Alep, à Toulon. Le groupe compte 22 élèves, aux profils relativement hétérogènes. La séance s'est déroulée en trois heures.

Quels sont les résultats effectifs ?

Au moment de l'explicitation de l'intention posée pour cette séance, la classe s'est montrée enthousiaste, ou au moins dans l'attente, témoignant d'une forme de curiosité.

Lorsqu'il s'est agi de recontextualiser le passage, c'est le terme *cena* qui s'est trouvé au centre des remarques des élèves, terme à partir duquel l'enseignante a tiré les fils des *realia* pour restituer avec les élèves les éléments de la *cena*, et resituer ce repas dans le cadre social de l'époque, ce qui lui a permis d'arriver à la question des affranchis et du langage. La première rencontre avec les traductions a fait sourire les élèves, réaction qu'ils ont pu exprimer pour rendre compte de cette réception première. La question du genre est également revenue rapidement : celle de l'incursion du fantastique dans un roman antique, au cœur d'une scène théâtralisée. Le lien est ainsi fait rapidement avec une forme d'oralité.

Lorsque l'enseignante est entrée plus précisément dans le détail de la comparaison, les élèves ont dit rencontrer davantage de difficulté à s'emparer des traductions de Désiré Nisard et d'Alfred Ernout, car elles emploient un vocabulaire « inusité », le niveau est « plus soutenu ». Ils se sont dits « surpris » par des expressions comme « la mort au bout du nez » et « gênés » par un vocabulaire dont ils ignoraient parfois le sens (« intrépide », « converser », « détrousser »...). Les élèves ont trouvé la traduction d'Olivier Sers « plus actuelle », « plus moderne », bien qu'ils aient eu également besoin de clarification lexicale : « brader », « fripes » ou « bistrotier », ne font, disent les élèves, « pas partie de leur vocabulaire ».

À ce stade, il est déjà intéressant de noter que, dans tous les cas, le lexique peut poser problème, et qu'il n'empêche pas forcément pour autant que la réception se colore de telle ou

¹⁰ Emmanuelle de Marqueissac nous a donné son accord pour que son nom soit explicitement mentionné.

telle manière. Tout le vocabulaire employé dans la traduction la plus récente n'est pas connu des élèves, mais ils sourient en l'entendant et affirment s'en sentir « plus proches » et « mieux la comprendre ». Tout ne se joue donc pas, tant s'en faut, à la microlecture première et le constat exprimé par la classe invite aussi à reconsidérer la pratique qui consiste à faire identifier les mots dont le sens est inconnu avant d'entrer dans les textes.

La notion d'actualisation a pu faire débat en classe lorsqu'il s'est agi de réfléchir à partir de l'article de Géraldine Puccini-Delbey : pour la génération de nos élèves, des termes tels que *smart* ou *travelo* ne font déjà plus sens. Une élève a proposé de rendre *smart* par *classe* et certains ont proposé *trans* pour *travelo*, tout en saisissant que la connotation péjorative, fidèle à *cinaedus* dans ce passage, n'avait plus du tout la même réalité que celle du mot choisi par Olivier Sers. Emprunt au grec κίναϊδος, le terme *cinaedus* mérite une attention particulière dans la préparation de la séance. Le premier élément de ce composé est issu du verbe κινέω, ainsi présenté dans le *Dictionnaire étymologique de la langue grecque* de Pierre Chantraine¹¹ :

κινέω : f. -ήσω, aor. -ησα, etc., « mouvoir, mettre en mouvement, troubler, bouleverser », etc.

Son sens premier renvoie donc au mouvement, à la danse, dont la traduction d'Alfred Ernout par « danseur équivoque » semble se rapprocher. En tout état de cause, ce terme peut permettre de discuter précisément de sujets contemporains sensibles tels que la transidentité ou la non-binarité, et se doit de faire l'objet, en classe, d'une vigilance particulière, le professeur devant garantir que le caractère péjoratif du mot dans le texte n'autorise aucun propos homophobe ou transphobe dans la classe. Dans notre cas, les élèves en sont venus à la conclusion que ce vocabulaire ne faisait pas partie de leurs champs de références, mais de celui des adultes qui les entourent. Ils ne se sont pas sentis concernés par l'aspect péjoratif de ce terme qui leur est étranger, ainsi que le montre la proposition de le rendre par le terme *trans*, empreint de neutralité. L'ampleur de la réflexion qu'engendre l'attention à la lettre de la traduction se profile alors, les élèves comprenant progressivement que le choix des termes employés pour passer d'une langue à une autre est chargé de sens, de contexte sociohistorique et sociolinguistique.

Ainsi, la question de savoir si la trahison est nécessairement liée à l'activité de traduction a conduit à des échanges fructueux. Les élèves devaient d'abord y réfléchir individuellement à l'écrit, puis construire en petits groupes de trois ou quatre une réponse commune sur laquelle ils s'étaient accordés. Les avis exposés étaient, en effet, loin de faire d'abord consensus et un examen précis des réponses apportées permet d'identifier les domaines de réflexion

¹¹ P. Chantraine, *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*, Klincksieck, Paris, 1968, page 533.

investis par les élèves. L'enseignante a en effet obtenu de ses élèves des écrits que nous reproduisons partiellement en annexe. « Je pense que nous pouvons traduire un texte sans le trahir, car nous pouvons l'agrémenter de nouveaux mots pour faire ressentir l'idée et les expressions que l'auteur voulait qu'on ressente », « En plus de créer de nouvelles traductions, ces réécritures peuvent faire avancer une langue pour que le texte soit compris par les générations futures », écrit par exemple une élève, pointant du doigt à la fois la question de la forme en lien avec l'intention et celle de la ductilité de la langue, de son renouvellement permanent. Parmi les défenseurs du fait qu'on ne peut éviter la trahison lorsque l'on traduit, certains mettent en avant des éléments très concrets, issus de leurs propres pratiques culturelles, comme point de départ réflexif : « On ne peut pas traduire sans trahir, car, quand on regarde une série en anglais et que les sous-titres sont en français, certains mots changent », ce qui pose en creux et à la petite échelle de notre exercice la question des « intraduisibles », chère à Barbara Cassin¹², auxquels nous tentons de confronter la classe par la suite, par la circonscription du passage que nous choisissons de donner à traduire. De manière tout à fait juste, un autre élève estime que « nous ne pouvons pas traduire sans trahir, car nous n'avons pas la moindre idée de la signification émotionnelle des mots que l'on traduit ». Malgré la maladresse de l'expression « signification émotionnelle », celle-ci met en lien de manière assez claire la question de la traduction avec celle de l'interprétation, articulation explicite dans la page Éduscol consacrée à la traduction au cycle 4 : « La réflexion que l'exercice de traduction occasionne sur la langue française, langue cible, est la première des activités de commentaire et d'interprétation¹³ ». Un élève va encore plus loin, exprimant l'impossibilité de « bien traduire », à ses yeux : « on ne trouvera jamais la vraie signification, car à l'époque on ne s'exprimait pas de la même façon (dans l'Antiquité), mais on peut toujours adapter, traduire, moderniser, pour pouvoir plus intéresser le lecteur », ce qui fait écho à l'écueil aporétique de toute entreprise de traduction, selon Marie Fontana-Viala, dans les ressources mises en ligne par le ministère de l'Éducation nationale : « nous ne pouvons ni (bien) traduire ni ne pas traduire¹⁴ » .

¹² Barbara Cassin (dir.), *Vocabulaire européen des philosophies : Dictionnaire des intraduisibles*, Seuil, 2004, « Présentation », pp. XVII-XVII : « Parler d'intraduisibles n'implique nullement que les termes en question, ou les expressions, les tours syntaxiques et grammaticaux, ne soient pas traduits et ne puissent pas l'être – l'intraduisible, c'est plutôt ce qu'on ne cesse pas de (ne pas) traduire. Mais cela signale que leur traduction, dans une langue ou dans une autre, fait problème, au point de susciter parfois un néologisme ou l'imposition d'un nouveau sens sur un vieux mot : c'est un indice de la manière dont, d'une langue à l'autre, tant les mots que les réseaux conceptuels ne sont pas superposables – avec *mind*, entend-on la même chose qu'avec *Geist* ou qu'avec *esprit* ; *pravda*, est-ce *justice* ou *vérité*, et que se passe-t-il quand on rend *mimêsis* par *représentation* au lieu d'*imitation* ? ».

¹³ *Langues et Cultures de l'Antiquité au cycle 4*, Eduscol, <https://eduscol.education.fr/275/langues-et-cultures-de-l-antiquite-cycle-4>

¹⁴ M. Fontana-Viala lors du PNF LCA en 2015, à l'occasion de l'atelier qu'elle y a assuré, dont on consultera avec intérêt la synthèse en ligne : « Pourquoi traduire ? », <https://eduscol.education.fr/document/17140/download>

Le visionnage de la vidéo dans laquelle Clara Daniel présente son activité de traduction a justement permis ensuite de rendre concrète et possible cette activité, et de la rendre actuelle. Les élèves ont tout de suite établi des passerelles entre les propos que tenait Clara Daniel sur le *Miles gloriosus* et leur passage du *Satiricon* : ils ont notamment identifié l'ampleur de l'oralité de la langue, son aspect « familier », « réaliste ». En revanche, une fois encore, ils se sont heurtés à quelques expressions qui ne relèvent pas de leur champ référentiel, comme « Roule patin », qui met en évidence un décalage de génération (ou de culture générationnelle, certains connaissant tout de même l'expression « rouler un patin », quoiqu'ils ne l'emploient pas).

La traduction juxtalinéaire s'est faite de manière fluide, par l'identification des mots transparents et l'évocation des réseaux lexicaux, des verbes, de leur temps et de leur mode... Plus l'exercice est ritualisé, même sur des phrases courtes, plus l'agilité des élèves s'aiguise. Très vite, ils ont compris ce qui allait poser problème : *animam ebullivi, sudor mihi volabat* et, surtout, *per bifurcum*. Les sourires des uns et des autres ont été évocateurs de l'intuition qu'ils avaient du champ des possibles. Allaient-ils ou non l'investir, puisqu'on les y invitait ?

Les outils identifiés par la classe dans une phase prérédactionnelle sont les suivants : les marques de l'oralité, y compris l'absence éventuelle de négation, le choix du passé composé plutôt que du passé simple pour rendre le parfait, l'intention de faire peur tout en faisant sourire, l'intention de donner la parole à un affranchi qui est présenté comme ayant pour habitude de réjouir son auditoire (langage familier, images fortes).

Voici quelques exemples de ce qui a été proposé en classe et qui témoigne d'une réelle attention à la lettre comme à l'intention :

« J'ai eu tarpin peur, je suis entré en état de choc, j'ai failli crever, je dégoulinais de sueur de la tête aux pieds, j'avais les yeux défoncés et je m'en suis jamais remis. »

« J'étais possédé, j'ai failli clamser, de la sueur coulait entre mes omoplates [...]. »

« Je me suis transformé en fantôme, j'ai failli mourir de peur, la sueur montait de plus en plus à travers moi intérieurement et corporellement, mes yeux morts de peur ne pourront jamais s'en remettre. »

« J'ai été entre la vie et la mort, j'ai cru caner, j'ai sué comme un porc, je me suis senti entre deux mondes. J'ai vu la mort de mes yeux, je n'ai jamais pu m'en remettre ! »

« J'étais possédé, j'étais à deux doigts de clamser. De la transpi coulait entre mes cuisses. Genre j'avais le regard vide [...]. »

Les discussions engagées sur les traductions au sein des groupes de travail ont permis une négociation fructueuse et l'élection de certaines propositions plutôt que d'autres, ainsi que l'insertion de certains outils qui n'avaient pas été pris en compte (la ponctuation de l'oral, notamment).

Lorsque l'enseignante a ensuite proposé de comparer la traduction d'Olivier Sers à celle de la classe (« J'y suis entré comme un spectre, j'ai bien failli crever, la sueur me dégoulinant dans la raie des fesses, les yeux morts, c'est un miracle que je m'en sois remis »), les premières réactions se sont concentrées essentiellement sur le domaine de la compréhensibilité et l'usage d'un vocabulaire oral propre à la génération de nos élèves : « Nos phrases sont parfois meilleures, le mot à mot c'est moins compréhensible et on a pu utiliser notre vocabulaire », « on a réussi à écrire un texte de notre époque, mais en respectant le texte latin, mais c'était assez compliqué », « pour traduire, on changera forcément des mots pour que ce soit lisible à une certaine époque », « nos traductions, on les comprend mieux et elles sont toutes valables si on les explique par rapport au latin ».

Pour finir, quand l'enseignante a demandé à sa classe d'explicitier les compétences acquises lors de cette séance, que les élèves pourraient transposer dans de prochaines activités d'écriture et de traduction dans quelque matière qu'elles soient prescrites, les réponses se sont situées à plusieurs niveaux et ont permis de se mettre d'accord sur une démarche progressive : d'abord se demander quel est le contexte, quelles sont les intentions du discours à traduire, quels personnages doivent prendre la parole pour essayer d'adapter le niveau de langue ; une fois que cela a été identifié, se demander quels outils vont permettre de rendre linguistiquement tel ou tel niveau de langue, comment telle ou telle expression imagée va pouvoir être rendue de manière actualisée pour continuer à faire sens pour des lecteurs-traducteurs contemporains : « il faut rendre le texte accessible aujourd'hui ».

Les réussites de l'expérimentation

En somme, c'est à une réflexion pointue sur les nuances de leur propre langue française, dans les champs de la linguistique, de la sémantique et de l'esthétique que les élèves ont été invités. En traduisant ces quelques mots latins, ils ont dû mettre en œuvre à la fois des compétences de lecture (réception, compréhension, interprétation, appréciation), des compétences d'écriture (stratégies explicites liées à la langue comme à l'intention du langage), des compétences linguistiques, ainsi que des compétences transversales en étant amenés à penser l'altérité et à se projeter dans de prochaines activités similaires. Ils se sont dits « amusés » et « intéressés » par cette séance de traduction, réécriture et adaptation.

L'expérimentation menée a dépassé les attentes de l'enseignante, la classe dans son ensemble se montrant enthousiaste, notamment devant la manipulation du langage familier qui actualise à leurs yeux la séance de LCA, génère une familiarité accrue avec la langue latine et en facilite l'appropriation. La finesse des productions témoigne de la précision de la réflexion engagée par la grande majorité des élèves.

Les élèves les plus en difficulté ont non seulement tiré profit des compétences (essentiellement lexicales) mieux maîtrisées par certains de leurs camarades, mais la complexité des tâches proposées a également permis que chacun trouve et occupe sa place au sein du groupe, dans une synergie propice aux apprentissages.

Enfin, le plaisir lié à l'étude de la langue en contexte s'est manifesté par les sourires des élèves, qui ont apprécié d'être ainsi invités à la fois au cœur de la fiction, au cœur de la langue latine et au cœur de leur propre langue française.

Les limites de l'expérimentation

Cette séance s'est tout d'abord avérée chronophage, l'exercice a nécessité un étayage de la part de l'enseignante qui a choisi de laisser aux élèves le temps de reprendre, grâce à son accompagnement, leurs propositions de traduction, jusqu'à aboutir progressivement à une proposition satisfaisante. Cet aspect peut constituer un frein à la réalisation de cette activité, notamment dans le cas où les horaires de LCA sont restreints.

Bien que circonscrit à un passage très bref, l'exercice n'a pas toujours permis que tous les élèves pressentent, par exemple, le sens d'un terme tel que *bifurcum* : un groupe seulement en a proposé une traduction proche de celle qui était attendue, soit que les autres n'aient pas porté suffisamment d'attention à la construction de ce mot, soit qu'ils ne l'aient pas relié à un référent précis, soient qu'ils ne se soient pas aventurés, tout simplement, dans le cadre scolaire, dans une traduction audacieuse, ce que l'on peut imputer à la gêne qu'aurait occasionnée sans doute le fait de se départir, même si l'on y est invité, de sa posture d'élève et de la correction qui lui est attachée. Une autre difficulté a été de traduire *in larvam*, pour en rendre le mouvement.

Prolongements possibles

Il pourrait sembler intéressant de poursuivre l'exploration, modestement ébauchée ici, du lien entre immersion fictionnelle et traduction dans les cours de LCA.

Albane KARADY,
(Albane.Karady@ac-nice.fr)

BIBLIOGRAPHIE

- CASSIN B. (dir.), *Vocabulaire européen des philosophies : Dictionnaire des intraduisibles*, Seuil, 2004.
- CASSIN B., *Éloge de la traduction*, Pluriel, 2022.
- ECO U., *Dire presque la même chose : Expériences de traduction*, Paris, Grasset, 2007 (éd. originale 2003).
- FONTANA-VIALA M., « Pourquoi traduire ? », PNF LCA, 2015, <https://eduscol.education.fr/document/17140/download>
- HERMANS T., *Translation in Systems: Descriptive and System-oriented Approaches Explained*, Manchester, St. Jerome, 1999.
- JOUVE V., *Pouvoirs de la fiction : Pourquoi aime-t-on les histoires ?*, Armand Colin, coll. « La lettre et l'idée », 2019.
- JENNY L., *La fiction, Méthodes et problèmes*, Genève, 2003, Dpt de français moderne <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/fiction/>
- RYAN M.-L., *Possible Worlds: Artificial Intelligence, and Narrative Theory*, Bloomington, Indiana University Press, 1991.
- SCHAEFFER J.-M., *Pourquoi la fiction*, Paris, 1999.
- Langues et Cultures de l'Antiquité au cycle 4*, Éduscol, <https://eduscol.education.fr/275/langues-et-cultures-de-l-antiquite-cycle-4>

ANNEXES : EXTRAITS DE CAHIERS D'ÉLÈVES

Je pense que nous pouvons traduire un texte sans le trahir, car nous pouvons rajouter de nouveaux mots pour faire ressortir l'idée et les expressions que l'auteur voulait qu'on ressentie. En plus de créer de nouvelles traductions, ces réécritures peuvent faire avancer une langue pour que le texte soit compris dans les générations futures.

J'étais possédé /

In lacrum intravi, ^{entrer} paene ^{presque} animam ^{rendre l'âme} ebullivi,
^{SUEUR} → sudor mihi ^{à moi} volabat * per bifurcum; * voler
 oculi meum exant, ^{INPARFAIT} ↳ à travers l'entre deux
 Visi unquam ^{à peine} reflectus ^{jamais} sum. ^{remis}

J'étais possédé, j'étais "à deux doigts".
 De la transpiration coulait entre mes cuisses.
 Genre, j'avais le regard vide
 car je n'ai jamais pu m'en remettre.

Traduire sans trahir on pourra bien traduire on ne trouvera jamais la vraie signification car à l'époque on ne s'exprimait pas de la même façon (dans l'antiquité) mais on peut toujours adapter, traduire, moderniser pour pouvoir plus intéresser le lecteur.



LETTRES GRECQUES, SIGNES CUNÉIFORMES ET TROUBLES DE L'APPRENTISSAGE : QUAND LE CHANGEMENT DE SYSTÈME GRAPHIQUE AIDE LES ÉLÈVES À CONSOLIDER LEUR ACQUISITION DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE.

Thibaud NICOLAS,
Collège Marcel Cachin, Le Blanc-Mesnil (Île-de-France)

Résumé :

Dans cet article, nous revenons sur une séquence menée parallèlement en classe de sixième et au sein d'un dispositif ULIS (comportant des élèves atteints de troubles de l'apprentissage, des fonctions cognitives ou du spectre autistique) au cours de laquelle les élèves ont été initiés à l'écriture cunéiforme et à l'alphabet grec. Les langues anciennes sont donc ici entendues dans un sens qui va au-delà des seules langues classiques (latin et grec ancien). Dans cette séquence, les élèves commencent par s'initier aux grands principes de la linguistique, sans pour autant recourir à des termes techniques. On leur fait d'abord identifier aux élèves ce qu'est à proprement parler une écriture, différente d'un simple code, avant de constater qu'il existe différents systèmes graphiques pour noter les sons. Partant de ces découvertes, les élèves travaillent leurs capacités d'assimilation et leur rapport au signifié autant qu'au système phonétique à travers deux activités : la réalisation d'une tablette cunéiforme et la manipulation de l'alphabet grec ancien. La navigation entre différents systèmes graphiques permet de travailler sur leur flexibilité cognitive, c'est-à-dire leur capacité à sortir, temporairement, des routines de réflexion antérieurement mises en place, ce qui permet, in fine, d'accroître leur autonomie et leur capacité à résoudre un problème nouveau. Les exercices de manipulation visent, en même temps, à développer la motricité fine et améliorer le geste grapho-moteur. Enfin, pour les élèves les plus habiles, on propose un travail sur l'étymologie et une ouverture sur les grandes notions techniques de la linguistique telles que la différence entre un phonème, une syllabe, celle entre un phonogramme et un idéogramme, la distinction entre code, parole, langue et langage ou même une approche du concept de signifiant/signifié.

Lorsqu'on parle de langues anciennes en France, que ce soit dans les programmes de l'Éducation Nationale, dans les brochures universitaires ou dans le débat public, on entend généralement par là le latin et le grec ancien. Parfois, il est rappelé qu'au XVI^e siècle, on ajouta l'hébreu à ces deux idiomes, notamment lorsque le célèbre Guillaume Budé fonda le collège des trois langues qui devint plus tard le Collège de France. C'est d'ailleurs dans cette vénérable institution que l'on trouva principalement, du XIX^e siècle à aujourd'hui, les spécialistes des « autres » langues anciennes : vieux perse, akkadien, sumérien, égyptien hiéroglyphique... Pour des raisons historiques et culturelles diverses, ces langues ne sont pas entrées dans le cursus universitaire « classique », sans parler de leur inclusion dans les programmes scolaires où elles ne figurent pratiquement pas, si ce n'est dans le programme d'Histoire de sixième.

Ce constat, d'apparence assez sombre, doit être nuancé car des initiatives existent depuis quelques années : l'ILARA (Institut des Langues Rares) de l'EPHE organise différentes séances d'initiation aux langues anciennes non classiques. De même, le Louvre a créé des parcours à la découverte des hiéroglyphes ou du cunéiforme, tandis que l'Institut du Monde Arabe ou la BNF proposent des activités sur ce dernier système graphique. Enfin, nous verrons *infra* que plusieurs ateliers menés par des universitaires ont déjà été mis en place à destination d'un public scolaire. De plus, il faut noter que pour ce qui est des manuels, la façon de présenter les langues anciennes de Mésopotamie a évolué avec une volonté, louable, de présenter succinctement le sumérien et l'akkadien, idiomes présents derrière les signes cunéiformes¹.

En étudiant ceux-ci, il est probable qu'on puisse développer chez les élèves et les étudiants les mêmes compétences linguistiques et cognitives que leur apporterait l'étude des langues « classiques » que sont le grec et le latin. Si l'akkadien et le sumérien paraissent plus complexes de prime abord, c'est essentiellement du fait de leur système graphique qui nous est fondamentalement étranger. Pourtant, c'est bien cet aspect qui représente le principal atout pédagogique de ce système graphique, car il le préserve des préjugés dont peuvent malheureusement souffrir les langues classiques².

Dans cet article, nous exposerons une démarche pédagogique menée à deux reprises dans deux contextes différents, d'une part auprès d'une classe d'élèves de sixième et, d'autre

¹ Avec un degré de confusion plus ou moins élevé selon les manuels. On trouve ainsi parfois des signes présentés comme sumériens mais avec leur lecture akkadienne, des signes akkadiens proposés avec leur graphie du I^{er} millénaire mais leur lecture du II^e millénaire, ou des traductions en français erronées.

² On a, notamment à l'occasion de la réforme du collège de 2016, beaucoup critiqué le supposé élitisme des langues anciennes. Sur la question, on pourra voir l'analyse de N. Maury-Lascoux (Maury-Lascoux 2016) qui récapitule bien les éléments de la problématique et surtout rend justice à la réalité sociale des pratiques pédagogiques en langues anciennes. Sur le rapport entre dispositifs ULIS et élitisme on pourra, voir Laidi 2019.

part, auprès d'élèves d'un dispositif ULIS³. Dans les deux cas, l'expérimentation fut menée dans le cadre d'un cours de français. Il s'agit de s'appuyer sur l'étude du cunéiforme comme système graphique pour mieux comprendre certaines grandes catégories linguistiques, travailler sur le décodage, affiner le geste grapho-moteur, puis de découvrir le système alphabétique grec ancien avant de s'initier à l'étymologie.

BRÈVE HISTORIOGRAPHIE D'UNE PRATIQUE : LE CUNÉIFORME SCOLAIRE

Nous ne reviendrons pas ici sur l'enseignement du grec ancien dans le cursus scolaire. Bien qu'encore trop rare, le grec est une langue dont l'apprentissage est institutionnellement bien ancré et dont l'étude ne se limite généralement pas à son système graphique⁴. C'est pour cette raison, d'ailleurs, que nous avons souhaité inclure l'alphabet grec plutôt que n'importe quel autre alphabet antique (étrusque, phénicien, moabite...) dans notre séquence.

Tandis que lorsque le cunéiforme est étudié dans le secondaire, c'est presque toujours comme jalon historique, marquant l'invention de l'écriture. Dans un cours adressé à des élèves de Seconde et publié sur un site partenaire de l'Éducation nationale, on en dit qu'il est « pour la première fois, un système organisé de logogrammes (des dessins correspondant à une notion ou à une suite phonique constitué par un mot) et de phonogrammes (signes graphiques représentant un son) [qui] permet de reproduire la pensée⁵ ». Cette définition technique renvoie à la façon dont le cunéiforme est étudié en sixième aussi, avec un lexique simplifié pour l'adapter à des élèves de cycle 3. Certains manuels plus récents tentent une courte incursion dans le système cunéiforme, c'est par exemple le cas du manuel Belin 2021 où on trouve la planche suivante :

³ Unité Locale d'Inclusion Spécialisée. Le fonctionnement dudit dispositif ULIS sera détaillé *infra*.

⁴ On pourra se référer à Maury-Lascoux 2016 mais aussi au site très complet de l'ENS Lyon « Ressources numériques en Histoire de l'Éducation » [URL : <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=disciplines>]. Pour ce qui est du contenu disciplinaire de l'enseignement de LCA-Grec, on se réfèrera directement au site Éduscol [URL : <https://eduscol.education.fr/275/langues-et-cultures-de-l-antiquite-cycle-4>]. Enfin, pour un bilan chiffré, la dernière enquête de repères et références statistiques du ministère estimait le nombre d'hellénistes à 0,7 % du nombre total d'élèves en cycle 4 et au Lycée (contre 10,6 % pour le latin). On peut se référer au site Éduscol, section RERS 2021.

⁵ « Les tablettes cunéiformes de Mésopotamie », Lumni, publié le 15/10/2012 [URL : <https://www.lumni.fr/article/les-tablettes-cuneiformes-de-mesopotamie>]

Invention	Type d'écriture	Supports	Types de textes	Exemples	Valeur et signification
3300 av. J.-C.	Pictogrammes	Argile crue, pierre	Comptes simples, listes de marchandises	 	Le mot <i>an</i> : le ciel ou le dieu Le mot <i>šur</i> : la main
2800 av. J.-C.	Écriture cunéiforme	Argile crue, pierre	Correspondances privées et royales, mythes, littérature, archives, hauts faits des rois, prières	 	La syllabe « an » La syllabe « šu »

F. Chaumard, S. Rameix & Th. Rigaud, *Histoire, géographie, EMC 6^e* : Paris, Belin, 2021, p. 62.

Cette approche a le mérite de permettre d'entrer dans la langue : on découvre quelques mots de sumérien et d'akkadien et l'on entend, à nouveau, résonner dans les salles de classes les sonorités d'idiomes qu'on crut un temps perdus à jamais. Pour autant, cette façon d'analyser l'évolution de l'écriture des pictogrammes vers les syllabogrammes puis vers les lettres est quelque peu erronée. En effet, elle ne tient pas compte d'un élément très important : on a continué d'utiliser les signes à valeur idéographique (désignés ci-dessus comme les « pictogrammes ») en parallèle des signes à valeur phonographique (désignés ci-dessus comme les « syllabes ») durant plus de 2000 ans.

Proposer l'étude du cunéiforme comme système graphique, c'est donc permettre aux élèves d'entrer dans un monde de représentation phonématique et idéogrammatique qui leur est fondamentalement étranger. Une telle étude leur permet de remettre en perspective leurs propres savoirs linguistiques, notamment leur connaissance de différents systèmes de codage sémantique, nous y reviendrons.

Le fait de proposer une initiation au cunéiforme n'est ni rare ni nouveau. Dès les années 1990 de nombreux ateliers eurent lieu à destination d'un public scolaire, ou d'adultes, lors des Rendez-vous de l'Histoire à Blois en 1997 par exemple⁶. De même, en 2011 à l'Université de Bretagne Occidentale, Grégory Chambon proposait un atelier de formation à l'écriture cunéiforme le mercredi soir, dans les locaux de l'Université, ouvert à tous et toutes. La pratique se faisait avec des calames et de l'argile, en appliquant les méthodes des scribes antiques et de jeunes enfants y participaient parfois. Depuis 2008, d'autres assyriologues comme Christine Proust⁷, Louise Quillien, Bruno Gombert, Francis Joannès⁸ ou Brigitte Lion proposèrent ce type d'ateliers à des scolaires. Cependant, il s'agissait chaque fois, avant tout, d'une découverte du système graphique permettant de rendre plus accessible un phénomène

⁶ Constans 2013.

⁷ « Compte-rendu de la régionale de l'APMEP », Site de l'APMEP, publié le 30/04/2012 [URL : <https://www.apmep.fr/Compte-rendu-de-la-journee-de-la,4487>]

⁸ « Journée mésopotamienne au collège Émilie du Châtelet de Deuil-La Barre », Strabon, Académie de Versailles, article du 19 mai 2017 [<https://histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1582>]

historique. Avec le projet « Préhistocène » de la MAE⁹ (Maison d'archéologie et d'ethnologie René-Ginouvès) le discours se fait plus programmatique du point de vue pédagogique :

Les élèves y apprennent d'abord à faire la différence entre langue et écriture : la première sert à communiquer et se définit par un vocabulaire et une syntaxe particuliers, la seconde est un code servant à noter la langue. Une même écriture peut servir à noter plusieurs langues, une même langue peut être notée dans différents systèmes d'écritures (comme le turc qui a utilisé l'alphabet arabe, puis à partir de 1928, l'alphabet latin). Les élèves qui parlent une langue étrangère à la maison sont souvent les plus prompts à proposer des exemples. Ensuite, après avoir compris le maniement de la baguette sur l'argile pour former des clous horizontaux, verticaux, ou des chevrons, signes de base pour écrire n'importe quel signe cunéiforme, les élèves disposant d'un syllabaire paléo-babylonien sont invités à transcrire leur prénom en signes cunéiformes syllabiques. [...] Chacun prend ainsi conscience des obstacles que le voisin, qui parle une langue différente ou utilise une écriture différente, peut avoir à s'adapter à une nouvelle langue ou une nouvelle écriture : c'est l'apprentissage des différences et la prise de conscience de l'autre.¹⁰

Ces ateliers de « cunéiforme scolaire » sont alors repris, sans spécialistes cette fois, dans plusieurs académies en dehors de l'Île-de-France¹¹ et ont même fait l'objet d'une fiche Canopé¹². Cependant, chaque fois, c'est davantage l'aspect ludique et exploratoire de l'activité pédagogique qui est mis en avant. Or, la pratique du cunéiforme est aussi une bonne manière de travailler sur les capacités de mémorisation, de conceptualisation et de maniement de systèmes complexes tout en suscitant une réflexion sur la langue et en renforçant, par l'interdisciplinarité, la connaissance de jalons historiques (l'invention de l'écriture notamment, mais pas uniquement). Nous avons pu l'expérimenter en réalisant une séquence pédagogique complète sur ce sujet à destination de très jeunes élèves, d'élèves atteints de troubles des fonctions cognitives ou de troubles du spectre autistique.

⁹ Cf Constans 2013.

¹⁰ Constans 2013. On peut citer pour une expérience similaire à l'étranger : « How to Write in Cuneiform, the Oldest Writing System in the World : A Short, Charming Introduction (with Irving Finkel) », par Ayun Halliday, sur le site Openculture, publié le 21 mai 2018 [URL : <https://www.openculture.com/2018/05/introduction-to-writing-in-cuneiform.html>]

¹¹ Pour n'en citer que deux exemples, on pourra voir deux articles : « Plongée dans l'Antiquité par les jeux », page du collège Louis Hémon de Pleyben sur le site de l'Académie de Rennes [URL : <https://www.college-louishemon-pleyben.ac-rennes.fr/spip.php?article122>] ou « Hémonstoir : les élèves sont incollables sur la paléographie », Le Télégramme, édition du 20 mars 2023 [URL : <https://www.letelegramme.fr/cotes-d-armor/hemonstoir-22600/hemonstoir-les-eleves-sont-incollables-sur-la-paleographie-4072563.php>].

¹² « L'Histoire en pictogrammes cunéiformes », site du réseau Canopé [URL : <https://www.reseau-canope.fr/la-classe-loeuvre/les-projets/projet/lhistoire-en-pictogramme-cuneiforme.html>]

PRÉSENTATION DE L'ÉTABLISSEMENT ET DU CONTEXTE ÉDUCATIF

Cette séquence a été réalisée deux fois auprès de deux groupes différents mais avec des résultats similaires. Chaque fois, elle a eu lieu dans le même établissement, situé au nord de la Seine-Saint-Denis et classé REP (anciennement ZEP) et « politique de la ville ». Les élèves y sont issus de différents milieux sociaux mais près de 75 % d'élèves sont issus de professions et catégories socio-professionnelles défavorisées. L'indice de positionnement social moyen y est légèrement inférieur à 72, ce qui est particulièrement faible, y compris pour le bassin dans lequel se trouve l'établissement, et classe ce collège parmi les dix scores les plus bas de l'Académie de Créteil¹³. Pour ce qui est des points forts, on notera une relative stabilité des équipes pédagogiques et un attachement, au moins déclaratif, des élèves pour leur établissement. Les résultats du DNB en 2022 y étaient proches de 85 % de réussite (contre 87,5 % au niveau national, 86,2 % au niveau académique, 83,3 % au niveau départemental) avec un taux de passage de la seconde générale et technologique à la première générale et technologique correspondant à la moyenne du département, y compris les établissements hors éducation prioritaire. Cet établissement accueille en outre un dispositif UPE2A (Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants) et un dispositif ULIS.

Les 14 élèves de cette dernière unité présentent pour les deux tiers d'entre eux des troubles des fonctions cognitives ou mentales, le dernier tiers présente plutôt des troubles envahissants du développement et/ou des troubles du spectre autistique pour deux d'entre eux. En outre, plusieurs de ces élèves sont atteints de troubles spécifiques du langage et des apprentissages. Les élèves du dispositif ULIS sont inclus dans un nombre de cours plus ou moins élevé, selon leur degré d'autonomie scolaire, le reste du temps, ils reçoivent un enseignement adapté dans une salle spécifique. Du fait de la diversité des profils, des âges et des degrés d'inclusion, il est très rare que ces 14 élèves aient tous et toutes cours en même temps : ce fut cependant le cas pour la séquence décrite ci-après.

Parallèlement, celle-ci a aussi été menée, dans le même établissement, auprès d'une classe de 24 élèves de sixièmes scolarisés en classe ordinaire. Comme l'explique A. Lacaille dans sa thèse, « les spécificités de l'expérience scolaire de ces élèves sont plutôt des accentuations de ce que vivent les élèves de classes "ordinaires". Les Troubles des Fonctions Cognitives n'entraînent pas des différences de nature, mais de degré, dans la transmission et l'acquisition des savoirs, comparativement aux élèves en grandes difficultés dans les classes

¹³ Pour information, la moyenne du département était en 2021 de 90,6 et celle de l'Académie de 101. Ces données sont celles du Ministère de l'Éducation Nationale et sont accessibles au sein de l'article « Indices de position sociale dans les collèges de France métropolitaine et DROM », sur le site data.gouv.fr [URL : <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/indices-de-position-sociale-dans-les-colleges-de-france-metropolitaine-et-drom/>]

“ordinaires”¹⁴ ». Quels sont alors ces points faibles sur lesquels achoppent à la fois les élèves « en difficulté » des classes ordinaires et les élèves scolarisés dans le dispositif ULIS lorsqu'ils sont mis en situation de lecteurs et/ou de scripteurs ? Si l'on en croit les spécialistes, ces élèves pâtissent essentiellement de difficultés de décodage, d'association signe/son, d'un geste grapho-moteur à travailler, d'une motricité fine à explorer et de la difficulté qu'il y a à sans cesse réactiver les connaissances notamment notionnelles¹⁵. La découverte d'une langue ancienne et de systèmes graphiques différents du nôtre sont en mesure d'agir sur tous ces points faibles.

La démarche que nous allons présenter est en partie inspirée du travail de Jeanne Dion qui avait développé, dans le cadre du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN), une démarche consistant à « réinventer l'écriture¹⁶ ». Le principe en était le suivant : les élèves devaient rédiger une phrase secrète et la mettre sous pli. On leur indiquait ensuite être à une époque où l'écriture n'existait pas : il faut donc parvenir à faire deviner aux autres élèves le contenu de son enveloppe secrète en inventant un système de codage. Rapidement, la solution de la représentation pictographique émergeait et avec elle, diverses difficultés d'interprétation : « – Tel dessin renvoie-t-il à l'objet lui-même ou a-t-il valeur de symbole ? Quel rôle joue sa disposition spatiale ? – Comment se faire comprendre sans s'être entendu sur un système représentatif commun ?¹⁷ »

En somme, selon Jeanne Dion, cette démarche révèle aux élèves, et notamment aux élèves qui sont des scripteurs précaires, « les limites d'une représentation graphique attachée au signifié, qui – peu économe et relativement imprécise – ne peut rendre compte ni de l'énonciateur, ni du temps de l'énonciation¹⁸ ».

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE ADOPTÉE

C'est cette démarche du GFEN qui composait la première séance de notre séquence en classe ULIS (que nous appellerons séance 0). Le but était de construire un nouveau rapport réflexif à l'écrit permettant d'initier un travail sur les difficultés de décodage des élèves. S'ensuivit alors une importante réflexion sur la fonction même et les modalités de l'acte

¹⁴ Cette analyse est issue du résumé de sa thèse « L'expérience scolaire en Ulis (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) d'élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives ». Cette thèse a été ensuite résumée dans un article (Lacaille 2015) vers lequel nous renvoyons en priorité le lecteur non spécialiste.

¹⁵ Cf par exemple Barth 1987, Salla 2014, Girardet 2018.

¹⁶ Cf Serpereau et Dion 2009.

¹⁷ Serperau & Dion, p. 131.

¹⁸ Serpereau & Dion 2009, p. 131. Pour le déroulé complet de cette séance, on pourra se référer à Serpereau & Dion 2009, p. 130-135.

scriptural. Il parut alors opportun à l'enseignant-référent du dispositif ULIS et moi-même de prolonger cette séance, en passant notamment par l'étude de deux systèmes graphiques inconnus des élèves : les signes cunéiformes et l'alphabet grec ancien. Le dispositif pédagogique était le suivant :

Séance 1 : qu'est-ce qu'une écriture ?

Durée : 1 h avec les élèves en classe de sixième, 1 h 30 avec les élèves du dispositif ULIS¹⁹.

Objectifs : Présenter le projet, découvrir différents systèmes d'écriture, distinguer l'écriture du code, amorcer un travail réflexif sur les systèmes graphiques.

Déroulement : La séance commence par une discussion avec les élèves à partir de deux questions : « Selon vous, qu'est-ce que l'écriture ? » et « Comment faisait-on quand l'écriture n'existait pas ? ». À partir de cette discussion sont réactivés des savoirs construits lors de la « Séance 0 » (c'est-à-dire la séance « réinventer l'écriture » du GFEN). Au bout d'une dizaine de minutes de discussion, on distribue aux élèves plusieurs objets et on leur demande de les ranger d'abord en deux catégories : d'un côté les objets « avec de l'écriture » et de l'autre ceux « sans écriture ». Dans notre cas nous avons utilisé : une réplique de tablette cunéiforme (réalisée par des élèves lors d'un précédent projet), une réplique de scarabée égyptien inscrit, une réplique de tablette inscrite en linéaire B (réalisée par les élèves de 3^e Grec), une réplique de monnaie romaine, une photographie d'ostrakon grec, une équation mathématique, une photographie du disque de Phaïstos, une partition et une capture d'écran d'un message téléphonique avec une succession d'émojis.

En les plaçant d'un côté ou de l'autre, les élèves devaient construire collectivement et dans le dialogue une définition de l'écriture (pour cette raison, ils étaient répartis en deux groupes de sept lors de l'intervention en classe ULIS et en trois groupes de huit dans la

¹⁹ En effet, nous avons prévu volontairement plus de temps avec les élèves du dispositif ULIS en allongeant la séance. Matériellement, un tel allongement est plus facile à mener car il est possible de planifier des « séances exceptionnelles » sur un créneau de 2 h, 1 h 30 étant consacrée au projet sur les écritures anciennes, les activités des dernières 20 min (puisque les cours font en réalité 55 min et non 1 h) étant laissées à la discrétion de l'enseignant-coordonateur du dispositif ULIS. Du point de vue pédagogique, les élèves du dispositif ULIS sont habituellement inclus dans leur classe respective : il est rare qu'on les regroupe tous en même temps dans la même classe pour une même activité. Au sein de notre établissement, il existe cependant une pratique depuis plusieurs années : celle du projet d'année des élèves d'ULIS. Ceux-ci réalisent des productions et rencontrent des spécialistes à raison d'une séance toutes les deux semaines environ, au cours de ce projet autour d'un thème (« Le voyage d'Ulysse » pour l'année 2017-2018, « l'océan » pour l'année 2018-2019, « l'archéologie » pour l'année 2020-2021, « l'écriture » pour l'année 2021-2022 ou encore « Mars » pour l'année 2022-2023). Cette demi-heure supplémentaire dans le dispositif ULIS servait surtout à étayer les apprentissages, répéter les consignes, s'assurer à plusieurs reprises que les objectifs attendus étaient bien intégrés et, le cas échéant, trouver des remédiations.

version donnée en classe de sixième²⁰). L'enseignant est là pour animer leurs négociations mais aussi pour les faire réfléchir sur la distinction entre écriture et code, entre son et signe, entre signifiant et signifié, sans pour autant employer un vocabulaire trop technique ou conceptuel. Dans la version que nous avons menée en classe, on aboutissait à une synthèse collective qu'on coconstruisait et rédigeait en environ cinq à dix minutes, mais ce temps peut être remplacé ou modifié selon les méthodes pédagogiques de chacun et chacune.

Voici un exemple de synthèse réalisée collectivement par les élèves d'une classe de sixième : « Une écriture ce sont des signes qu'on assemble, qui font des sons et que tout le monde comprend de la même manière. Ce n'est pas comme avec les symboles où on ne sait pas si c'est le passé, le présent, le singulier, le pluriel etc. Pour écrire le français on utilise des lettres. Chaque lettre est un signe qui correspond à un son, mais toutes les langues n'utilisent pas ce système. Certaines associent un signe à une syllabe ou même à une idée. Dans l'écriture cunéiforme, certains signes correspondent à une idée (les idéogrammes), un mot complet, et certains signes à une syllabe (les phonogrammes). »

Si le fait d'arriver à une synthèse collective est une satisfaction, cela ne doit pas faire oublier certaines difficultés à gérer l'hétérogénéité des groupes. Lors de la coconstruction de la trace écrite, le rôle de l'enseignant est alors de guider le groupe pour que tous les élèves, y compris les moins habiles ou les moins à l'aise, puissent proposer des idées et des éléments qui seront inclus dans la synthèse. Les élèves de sixième qui se sentent moins capables scolairement ont, durant cette dernière partie, tendance à s'autocensurer. Avec les élèves du dispositif ULIS, nous n'avions pas été en mesure de réaliser une synthèse collective, mais les élèves qui avaient le mieux perçu les enjeux et le fonctionnement d'un système graphique d'écriture (environ la moitié d'entre eux) avaient formulé par eux-mêmes quelques phrases

²⁰ Sur les principes du dialogue coopératif en classe, on pourra voir par exemple Connac 2009 ou Barth 2013. Sur le fonctionnement et les enjeux du dialogue coopératif selon Connac, on peut citer ce dernier : « L'interaction entre pairs conduit à une confrontation de ces avis qui produit à la fois un conflit social (qui peut améliorer la communication et la reconnaissance des points de vue de l'autre) et un conflit cognitif qui permet au sujet de réexaminer plus facilement ses propres idées (Negro et al., 2012 ; Connac et Robbes, 2022). Pour exercer un apprentissage par le dialogue, les élèves ont besoin d'exercer, d'expérimenter et de maîtriser un répertoire de compétences spécifiques comme raconter, expliquer, instruire, savoir poser différents types de questions, agir et construire à partir des réponses, analyser et résoudre des problèmes, spéculer et imaginer, explorer et évaluer des idées, argumenter, raisonner et justifier et négocier : il s'agit de déployer le CL dans un cadre cohérent d'activités curriculaires, fondées sur les apprentissages, compris à partir du paradigme socio-constructiviste (Rué, 2020) » (Connac/Irigoyen 2023). Le « CL » (*cooperative learning* ou apprentissage coopératif) est ainsi défini par Connac & Irigoyen dans leur article : « Le *cooperative learning* (CL) est un terme générique qui fait référence à de nombreuses méthodes d'organisation et d'exécution de l'enseignement scolaire par le biais d'interactions coopératives. En général, il correspond à l'utilisation de petits groupes, généralement hétérogènes, où les élèves travaillent ensemble pour maximiser leur apprentissage et celui des autres (Johnson et al., 1999, p. 14). Les objectifs des participants sont liés, chacun peut atteindre les siens si les autres parviennent à atteindre les leurs (Johnson et Johnson, 1991). Le but est double : 1) que chacun soit le plus performant possible, en fonction de ses capacités et de sa situation ; 2) et acquérir les compétences sociales qui facilitent la coopération. »

dans leur cahier d'activité. Cette trace écrite avait parfois été réalisée avec l'aide et la reformulation d'une AESH ou d'un enseignant. L'élaboration d'un discours construit et synthétique n'a cependant pas été possible pour plusieurs élèves qui n'ont pas réussi soit à trouver les mots, soit à les organiser.

Séance 2 : quels grands types de signes peut employer un système d'écriture ?

Durée : 1h avec les élèves en classe de sixième, 1 h 30 avec les élèves du dispositif ULIS.

Objectifs : repenser le rapport aux difficultés de décodage, contextualiser les systèmes d'écriture antiques, travailler sur les systèmes d'association signe/son.

Déroulement : On commence par remonter les différents objets présentés lors de la séance 1. On les sépare à nouveau entre objet comportant une écriture et objet n'en comportant pas. Une fois ces rappels effectués, on demande aux élèves de se remettre par groupes de 7 ou 8 et de ranger les différents objets selon ce qu'ils pensent être l'ordre chronologique. Cette étape est l'occasion de rappels historiques en classe de sixième, elle permet aussi de montrer la coexistence à différentes époques de plusieurs systèmes d'écriture. On propose une correction et une répartition chronologique correcte des élèves. Puis, on donne un objet « inscrit » à chaque élève. En ULIS, on en donne aussi un à l'enseignant-référent d'ULIS ou à l'AESH qui accompagne le groupe (ils les aident à reformuler, étayent les manipulations et recentrent les réflexions en cas de digressions majeures). Chacun doit faire une proposition de « traduction » de l'un des signes de son « texte ». Chacune des hypothèses²¹ est ensuite discutée et aboutit à une prise de distance mais aussi de conscience sur les difficultés de décodage et d'association signe/son, qui ne sont parfois pas possibles du tout dans le cas des écritures idéographiques. On annonce en fin de séance aux élèves que l'on travaillera au cours suivant sur le cunéiforme.






Séance 3 : comment écrivait-on en Mésopotamie ?

²¹Ainsi, on constate sans surprise que les émojis sont globalement bien décodés : le pictogramme soleil est compris comme tel, mais d'autres sens sont parfois inférés tels que « il fait beau » voire même « dehors ». En revanche, un idéogramme cunéiforme clair et lisible, comme le signe AN/DINGIR en forme d'étoile montré supra est interprété comme « étoile », « nuit » mais jamais avec ses sens antiques « ciel » (AN) ou « dieu » (DINGIR).

Durée : 2 séances d'1 h avec les élèves en classe de sixième, une séance d'un peu plus de 2 h avec les élèves du dispositif ULIS, avec une pause au milieu.

Objectif : découvrir par la pratique un système graphique antique, travailler la motricité fine et le geste grapho-moteur, s'approprier des notions complexes (écriture, symbole, idéogramme, pictogramme, syllabaire, alphabet, phonétique, linguistique).

Déroulement : Cette séance reprend globalement les séances d'initiation au cunéiforme proposés par la MAE, tout en y ajoutant le contexte et le travail de réflexion linguistique effectué lors des séances 1 et 2. On commence par une présentation de l'écriture cunéiforme et sur le fait que les signes y ont deux valeurs : idéographique et phonétique²². On s'appuie alors sur le syllabaire fourni en annexe et on peut présenter la valeur idéographique de quelques signes. Voici quelques exemples que l'on peut présenter aux élèves :

Signe	Valeur phonétique (en akkadien et plus rarement en sumérien)	Valeur idéographique (lecture en sumérien)	Traduction de la valeur idéographique sumérienne
	<i>ha</i>	<i>ku</i> ²³	le poisson
	<i>ki/ke</i>	<i>ki</i>	la terre
	<i>šu</i>	<i>šu</i>	la main
	<i>iz/is</i>	<i>giš</i>	le bois
	<i>ur/lik</i>	<i>ur</i>	le chien

Dans un premier temps, le but est de travailler sur le décodage syllabique et de réfléchir sur les capacités phonétiques d'un système graphique qui n'a pas été initialement pensé pour noter des mots d'origine non-sémitique. On s'en rend aisément compte en proposant aux élèves de déconstruire leur propre prénom et de tenter de le transcrire en cunéiforme. Ce constat avait aussi été fait lors des ateliers de la MAE dans les comptes-rendus desquels on lisait :

²²Sur le fonctionnement du cunéiforme, on pourra voir Lion & Michel 2008 ainsi que Michel 2020 sur l'apprentissage des scribes. Pour aller plus loin, nous recommandons la bonne synthèse de Dominique Charpin, professeur au Collège de France (Charpin 2008).

²³ En réalité, on va considérer en assyriologie qu'il faut lire ce signe « KU₆ », le 6 indiquant que c'est la sixième façon attestée d'écrire le son « ku ».

Faisant abstraction de l'orthographe, [les élèves] doivent découvrir les signes aux sons les plus proches pour écrire phonétiquement leur prénom. Le syllabaire cunéiforme étant conçu pour une langue sémitique, les enfants portant des noms français ont parfois de grandes difficultés pour transcrire leur prénom avec ce système d'écriture. Il est par exemple malaisé d'écrire Françoise avec le syllabaire cunéiforme car les sons « f », « an » et « oi » n'existent pas, et un mot akkadien ne peut commencer par deux consonnes. La solution la plus proche est donc d'utiliser les syllabes *wa-ra-an-su-az* (à prononcer « ouaranesouaz »). En revanche, les enfants portant des noms d'origine sémitique (*Salima* par exemple) ont à leur disposition tous les sons nécessaires pour former leur prénom.²⁴

Après quoi, on propose aux élèves de se mettre « à l'école des scribes ». À l'aide d'un calame fabriqué par l'enseignant ou de baguettes pour manger en bois ou en bambou, du type des *waribashi* japonais, couverts détachables et jetables souvent utilisés dans la restauration en livraison et qui sont très faciles à se procurer. On utilise l'un des coins de l'extrémité carrée de la baguette pour créer des clous.

Les élèves sont invités à réaliser eux-mêmes une tablette cunéiforme sur laquelle ils inscrivent leur prénom. Lors de cette activité, on travaille à la fois les compétences de codage et décodage sémantique, mais aussi la maîtrise du geste grapho-moteur et la motricité fine. Pour les plus à l'aise d'entre eux, on peut donner un modèle de tablette scolaire (fournie en annexe), ces petites tablettes rondes étaient en effet des textes produits par les apprentis scribes dans les écoles sumériennes et akkadiennes, le plus souvent, on commençait par des lignes de copies. Cette mise en perspective historique a davantage fonctionné dans la classe de sixième que dans le dispositif ULIS.

On peut ensuite envisager une valorisation des artefacts produits par une exposition dans un lieu de passage de l'établissement. Cela a deux avantages : tout d'abord diffuser les connaissances historiques et les réactiver auprès d'élèves de cycle 4 ayant étudié l'Antiquité de façon très brève uniquement en classe de sixième et ensuite mettre les élèves du dispositif ULIS à l'honneur et en situation de réussite²⁵.

Séance 4 : comment écrivait-on en Grèce antique ?

Durée : de 1 h à 1 h 30 avec les élèves en classe de sixième, 2 h avec les élèves du dispositif ULIS.

²⁴ Constans 2013.

²⁵ Or on sait que les élèves de ce dispositif souffrent souvent de représentations négatives d'eux-mêmes dans les établissements ; à ce sujet on pourra consulter Lansade 2017.

Objectif : découvrir par la pratique un système graphique antique, travailler la motricité fine et le geste grapho-moteur, s'approprier des notions complexes, ouvrir les élèves à l'option LCA-Grec ancien, les initier à l'étymologie.

Déroulement : À nouveau, on commence par rappeler les séances précédentes et on peut profiter de ce début de cours pour rendre aux élèves leurs tablettes d'argiles qui auront été laissées à sécher en classe. On commence par une réflexion collective : on fait compter le nombre de signes sur le syllabaire babylonien distribué lors de la séance précédente (il y en a 73). On demande alors aux élèves de réfléchir à un moyen de diminuer ce nombre de signes pour faciliter la mémorisation des lettres²⁶. Assez rapidement arrivera l'idée de passer à des lettres où un signe vaut une voyelle ou une consonne. À ce moment-là on leur distribue deux documents : l'alphabet cunéiforme d'Ugarit²⁷ et un alphabet grec quelconque²⁸. Ce travail réflexif peut s'accompagner de la découverte d'un vocabulaire notionnel plus technique (lettre/phonème, archéologie, épigraphie, calligraphie, lexique, étymologie), mais ce n'est pas une obligation.

On observe les deux alphabets, on constate les divergences et il est ensuite demandé aux élèves de réfléchir à quel support matériel il vaut mieux recourir pour former les signes cunéiformes de l'alphabet d'Ugarit et les lettres grecques. Si on le souhaite, on peut repasser à la pratique en laissant les élèves expérimenter sur l'argile et réaliser que l'alphabet grec se prête mieux à la gravure à la pointe sèche (sur terre cuite par exemple) ou à l'écriture à l'encre. Comme lors de la séance précédente, on leur demande d'écrire leur prénom avec l'alphabet cunéiforme (alphabet ougaritique) et avec l'alphabet grec.:

En jonglant entre trois systèmes graphiques (en incluant l'alphabet latin qu'ils ont l'habitude d'employer), on travaille sur la flexibilité cognitive des élèves, sans pour autant induire de confusion car les trois systèmes graphiques sont suffisamment différents. On développe aussi, ce faisant, la motricité fine et on effectue un travail sur le geste grapho-moteur. Le haut degré d'autonomie de cette séance, comme lors de la séance 3, permet une différenciation pédagogique évidente. Enfin, cette pratique permet de placer les élèves dans une situation de réussite en sortant des codes habituels de l'écriture²⁹.

²⁶ La façon de mener l'entretien avec le dispositif lors de ces séances était largement inspirée des méthodes et des théories proposées par Britt-Mari Barth, on pourra voir à ce sujet Barth 1987 et Barth 2013.

²⁷ Sur cet alphabet, voir Bordreuil/Ernst-Pradal/Masetti-Rouault/Rouillard-Bonraisin/Zink 2014. On peut aussi le trouver en licence Wikimedia Commons sur plusieurs sites en accès libre.

²⁸ Si l'on fait cette séance avec des élèves qui ont déjà été introduits, même brièvement, à la céramique grecque, on peut leur proposer l'image de la coupe à figures noires portant l'alphabet grec ancien (conservée au Musée national archéologique d'Athènes) et visible sur le site Éduscol (Billard, Aurore, « L'alphabet grec », site *Odysseum*, publié le 16/01/2021 [URL : <https://eduscol.education.fr/odysseum/l-alphabet-grec-0>]).

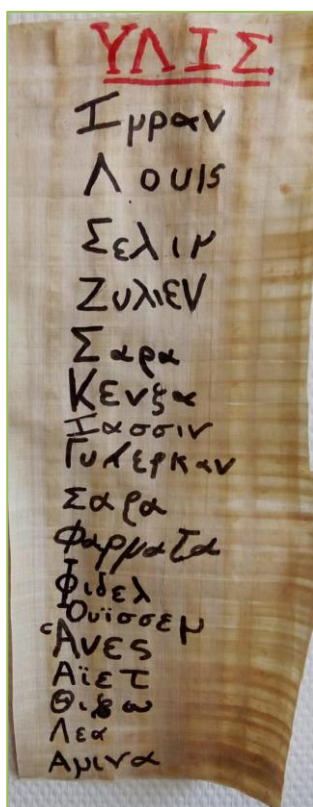
²⁹ Or on sait que l'estime de soi est une des clefs des progrès scolaires dans les dispositifs ULIS (voir Lansade 2017).

Pour les élèves les plus avancés, on peut proposer de recopier une liste de racines grecques très employées³⁰ qui permettra dans un deuxième temps une initiation à l'étymologie.

À l'issue de ces cinq séances (en comptant la séance 0 « Réinventons l'écriture » issue de la démarche du même nom du GFEN), on peut proposer aux élèves, si le calendrier le permet, une restitution. Une semaine après la dernière séance, nous avons par exemple organisé un bilan où pendant une vingtaine de minutes nous avons échangé sur ce que nous avons appris, réactivé certaines connaissances et établi une trace écrite. Nous avons ensuite pris le temps d'exposer un papyrus portant le nom des élèves du dispositif ULIS calligraphié en grec (→ voir *ci-après*) ainsi que les tablettes cunéiformes réalisées par les élèves (et que nous présenterons plus loin). Nous aurions dû, normalement, terminer le projet par une après-midi à l'Institut du Monde Arabe pour faire une ouverture sur la calligraphie, passer de la naissance de l'écriture à la volonté du « bien-écrire », cependant, faute de temps, nous n'avons pu faire cette sortie.

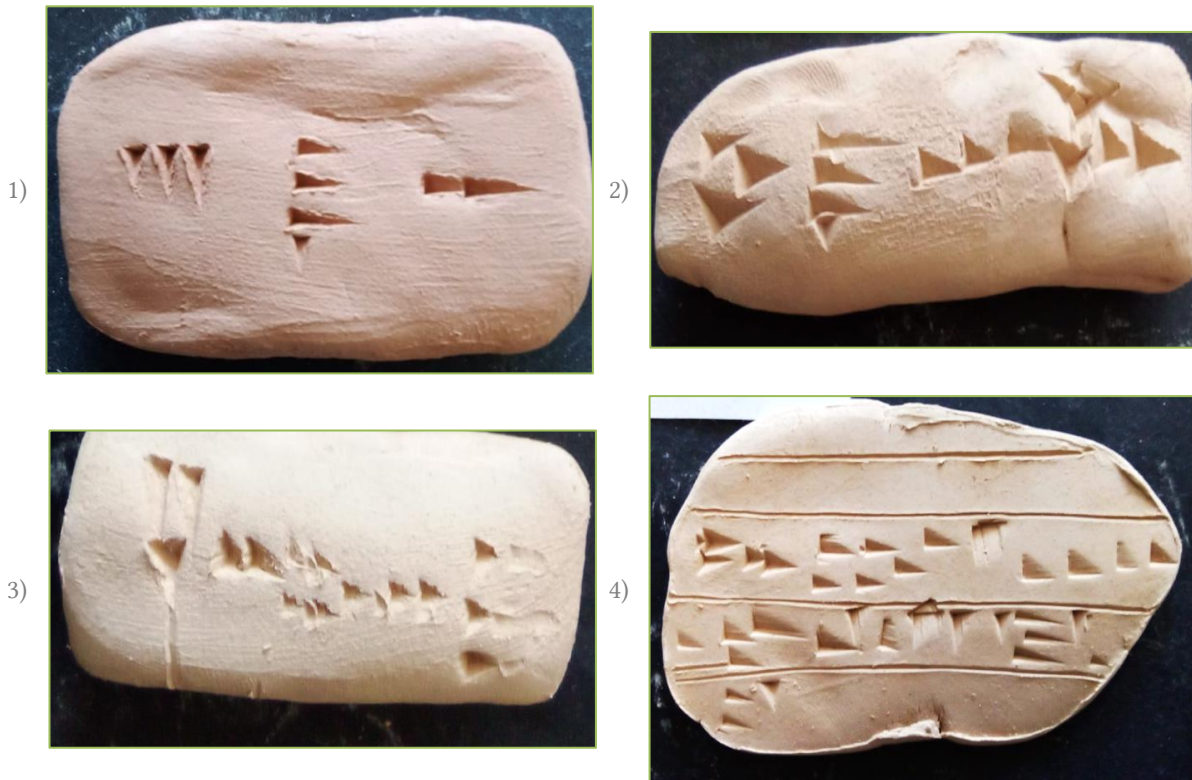
Quelques difficultés sont venues entraver notre cheminement pédagogique et ont fait varier le degré de réussite chez les élèves. En sixième, l'hétérogénéité de la classe a été motrice pour ce qui est du dialogue et du travail en groupe, mais elle a aussi considérablement complexifié la gestion du temps. Certains élèves terminaient les tâches extrêmement vite et nous n'avons pas prévu d'exercices complémentaires comme c'est habituellement le cas. Ce genre de difficulté pourra être résolu par plus d'anticipation de ces questions à l'avenir. Une autre problématique, d'ordre purement matériel cette fois, s'est posée, avec la question de la gestion de l'argile et des traces sur le mobilier et le sol. Le travail de nettoyage a été considérable, là encore, il aurait fallu anticiper et faire cette séance dans une salle disposant d'un lavabo.

³⁰ Par exemple, on peut leur proposer les racine *logos*, *geo*, *graphè*, *phonè*, *phusis*, *psukhè*, *tekhne*, *anthropos*, *theos* et *metron* puis leur demander d'analyser des mots qu'ils ont ou vont étudier en classe comme la géologie, la géométrie, la technologie, la biologie, une biographie, la psychologie ou encore la phonétique.



Dans le dispositif ULIS, deux élèves souffrant d'importants troubles des fonctions cognitives ont été même incapables d'aboutir à la première étape car ils avaient une maîtrise trop précaire du geste grapho-moteur. Nous avons donc passé les cinq séquences à leur proposer des exercices d'entraînement sur ce sujet précisément, en passant tantôt par les lettres grecques, tantôt par les lettres latines. Ils ont, à la fin, réussi à écrire leur prénom en grec sur le papyrus.

Ensuite, trois autres élèves du groupe n'ont pas été en mesure de transcrire leur nom en alphabet grec ou cunéiforme sans l'aide de l'AESH ou d'un enseignant. Cependant, une fois cette aide apportée, ils ont réussi à réaliser la tablette. Pour certains, il a fallu parfois de nombreux essais, tandis que d'autres élèves réalisaient, dans le même temps, pas moins de quatre tablettes avec une grande maîtrise. On peut constater les différences de résultats à partir des productions ci-dessous :



Afin de se donner une idée du résultat attendu, on peut observer la tablette n°1, réalisée par une accompagnante adulte. On constate la maîtrise du geste, la minutie et la bonne organisation de l'espace. Les trois autres tablettes, réalisées respectivement par les élèves K., S. et F. témoignent d'une réussite satisfaisante de l'activité. Ces trois élèves ont été en mesure d'établir par eux-mêmes les équivalences entre leur prénom et l'alphabet cunéiforme, de façonner une tablette et de l'inscrire avec une minutie suffisante pour que l'ensemble soit compréhensible. Si la tablette de K. (n° 2) a été rapidement réussie, on observe des stratégies différentes de remédiation choisies par S. et F. En regardant la tablette n°3 (celle de S.), on remarque qu'il y a eu des reprises, certains clous ont été retravaillés ou retracés, mais le résultat final est satisfaisant. F., elle, a réalisé sa tablette (n° 4) en s'aidant de lignes, se rappelant au moment de les tracer qu'elle avait vu que les scribes mésopotamiens eux-mêmes en traçaient parfois, ce que nous avons vu lorsque nous avons étudié des images de tablettes cunéiformes.

Si ces élèves ont été capables de trouver des stratégies de réussite par eux-mêmes, dans d'autres cas, des difficultés ont émergé. Nous avons mentionné *supra* les deux élèves qui n'avaient pas réussi à venir à bout de l'activité. On peut à présent se pencher sur la réalisation de J. (n° 5), élève qui avait très vite réussi à établir une transcription de son nom en alphabet cunéiforme mais qui était en situation d'échec durant les premières étapes de manipulation. Grâce à l'étayage et l'aide de l'AESH, il est parvenu finalement au résultat ci-dessous. Cependant, cette réussite n'a été possible que parce que J. a un rapport très positif aux activités

scolaires, surtout lorsqu'elles concernent l'Histoire, discipline qui l'intéresse vivement. Il a donc longuement persévéré et aboutit à un résultat. Ici, c'est plutôt la deuxième partie, la réalisation, qui a posé des problèmes.



De même, Y. a lui aussi rencontré des difficultés non pour comprendre le codage, mais pour passer du stylo à la baguette afin de réaliser sa tablette. On le voit en regardant la tablette qu'il a faite (n°6) : pour les premiers signes il n'utilisait pas le bon bout de la baguette. Ce genre d'erreurs de manipulation est fréquent chez Y. et, du fait de la connaissance des troubles de cet élève, l'enseignant-référent a été à même de l'aider rapidement à créer une situation de réussite.

Enfin, on peut citer, pour terminer, le cas de L. qui avait déjà éprouvé des difficultés pour coder son prénom en alphabet cunéiforme. Lorsqu'il a ensuite été nécessaire de passer à la réalisation de sa tablette, il a été incapable d'effectuer un geste suffisamment maîtrisé pour aboutir à un résultat satisfaisant (n°7). Lui-même ne percevait d'ailleurs pas immédiatement que son travail ne correspondait pas à celui des autres ou aux attendus de la séance. Ce point a permis, d'ailleurs, de lancer L. dans un travail de réflexion, guidé par l'enseignant-référent, sur sa perception des attendus et son rapport à la tâche.



Malgré cela, les résultats de cette séquence ont globalement été très probants. Outre une motivation réelle des élèves pour la pratique et les apprentissages, l'enseignant-référent du dispositif ULIS en a fait un retour très positif. Il a constaté des progrès dans l'assimilation syllabique chez deux élèves souffrant de difficultés dans l'acquisition de la lecture, ainsi qu'une amélioration nette du geste grapho-moteur d'un élève qui a littéralement « débloqué » certains obstacles au cours de cette pratique. Cet élève, souffrant d'un trouble des fonctions cognitives important, n'écrivait jusque-là pratiquement pas du tout³¹ ! Autre effet positif, les élèves ont formé un groupe, une unité, en se fédérant autour d'un projet collectif, ce qui leur a permis de développer des compétences sociales³² qu'ils ont investies dans des activités d'écriture et de lecture. Enfin, parmi les deux élèves atteints de troubles du spectre autistique, le premier a choisi de s'inscrire à l'option LCE-Anglais en Quatrième à la suite, notamment, du projet qui l'a initié à la linguistique. Quant à la seconde, elle a choisi l'option LCA-Grec ancien ! Quel enjeu pour nous, enseignants et enseignantes d'Histoire ou de Lettres classiques que de parvenir à offrir à tous nos élèves, quels que puissent être leurs empêchements spécifiques, un accès aux langues anciennes. C'est là la véritable besogne du pédagogue : non pas quantifier, mais conduire les élèves sur les sentiers de la connaissance, chemins souvent sinueux, parfois escarpés, mais au bout desquels se trouve l'incommensurable joie de savoir.

Thibaud NICOLAS,
Agrégé de Lettres classiques, docteur de l'EHESS en Histoire et Civilisations,
chercheur rattaché au laboratoire AnHiMA (UMR 8210).
(tnicolas.enseignant@gmail.com)

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

BARTH, Britt-Mari (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur*, Paris.

BARTH, Britt-Mari (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris.

BORDREUIL, Pierre / ERNST-PRADAL, Françoise / MASETTI-ROUAULT, Maria-Grazia / ROUILLARD-BONRAISIN, Hedwige / ZINK, Michel (2014), *Les écritures mises au jour sur le site d'Ougarit (Syrie) et leur déchiffrement – 1930-2010*, Paris.

CHARPIN, Dominique (2008). *Lire et écrire à Babylone*, Paris.

³¹ Sur l'accès à la lecture des élèves souffrant de TFC, voir Girardet 2018 et Lardon/Billebault/Cèbe 2016 dans une pratique qui s'appuie elle aussi sur le plurilinguisme pour débloquer certaines compétences chez ces élèves.

³² Sur la question de la sociabilité en dispositif ULIS et de l'importance de la mise en lien des élèves, voir Salla 2014, Lansade 2017 et Laidi 2019.

- CONNAC, Sylvain (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, Paris.
- CONNAC, Sylvain / IRIGOYEN Albert (2023). « Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives ? », *Éducation et socialisation* 67, [en ligne], [URL : <http://journals.openedition.org/edso/22840>].
- CONSTANS, Carine (2013). « L'écriture cunéiforme, première écriture dans l'histoire de l'humanité », *Carnets de la MAE*, [en ligne], [URL : <https://mae.hypotheses.org/2388>]. (Consulté le 01/11/23)
- GIRARDET, Patricia (2018). *La construction de la compréhension des textes narratifs par des élèves avec troubles cognitifs : recherche conduite au sein d'unités localisées pour l'inclusion scolaire*, Lyon.
- LACAILLE, Arnaud (2015). « La scolarisation des élèves avec Troubles des Fonctions Cognitives. Les pratiques d'enseignants de Français à l'épreuve du care », *Recherche et Formation* 79, p. 63-74.
- LAIDI, Louisa (2019). « L'inclusion face à l'élitisme scolaire : le cas du dispositif ULIS au collège », *Les cahiers de la LCD*, vol. 11, no. 3, p. 21-39.
- LANSADE, Godefroy (2017). « » La « vision des inclus ». Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux », *VST - Vie sociale et traitements* 135, p. 16-23.
- LARDON, Isabelle / BILLEBAULT, Michaël / CEBE, Sylvie (2016). « Enseigner la compréhension de textes narratifs à des élèves scolarisés en ULIS-école : des résultats encourageants », *Articles du centre Alain Savary*, [en ligne], [URL : <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/enseigner-la-comprehension-de-textes-narratifs-a-des-eleves-scolarises-en-ulis-ecole>]. (Consulté le 01/11/23)
- LION, Brigitte & MICHEL, Cécile (2008). *Les écritures cunéiformes et leur déchiffrement*, Paris.
- MAURY-LASCOUX, Nancy (2016). « Latin et grec dans l'enseignement secondaire : une approche historique », *Anabases* 23, p. 201-216.
- MICHEL, Cécile (2020). « L'écriture cunéiforme au Proche-Orient antique : enseignement, apprentissage et acteurs », in : PION, Patrick (éd.), *Apprendre. Archéologie de la transmission des savoirs*, Paris.
- SALLA, Géraldine (2014). « Travailler autrement avec des élèves en difficulté (SEGPA-ULIS) – entretien avec Stéphanie Rodriguez », *Le café pédagogique*, [en ligne]. [URL : <https://www.cafepedagogique.net/2014/02/18/a-la-une-travailler-autrement-avec-des-eleves-en-difficulte-segpa-ulis-2/>] (Consulté le 01/11/23)
- SERPÉREAU, Marie & DION, Jeanne (2009). *Faire réussir les élèves en français de l'école au collège, des pratiques en grammaire, conjugaison, orthographe, productions d'écrit*, Paris.

ANNEXE 1 : LE SYLLABAIRE PALÉO-BABYLONNIEN

a		hi, he		ra	
ab, ap		hu		ri, re	
ad, at, at		i		ru	
ag, ak, aq		ia, ya, yi, yu		ša, za	
ah, eh, ih, uh		ib, eb, ip, ep		ša	
al		hu		si, se	
am		ig, eg, ik, ek, iq, eq		ši, še	
an		im, em		šu	
ar		in		ta, ta	
as, aš, az		ir, er		te, te	
ba		iš, eš		ti, ti	
bi, be, pi, pe		ki, ke		tu, tu	
bu, pu		ku, qu		u	
da, ta		la		ub, up	
di, de, ti, te		li, le		ud, ut, ut,	
du, tu		lu		ug, uk, uq	
e		ma		ul	
ed, id, et, it et, it		me, mi		um	
el, il		mu		un	
en		na		ur	
ez, iz, es, is, eš, iš		ni, ne		uš, us	
ga, qa		nu		wa, wi, we, wu, pi, pe	
gi, ge qi, qe		pa		zi, ze	
gu, qu		qa		zu, su, šu	
ha					

Ce syllabaire est une adaptation par Thibaud Nicolas du syllabaire de Cécile Michel, créé dans le cadre des « écoles de scribe » de la MSH (Cécile Michel, *Ressources*, Nanterre, 2017 [en ligne] [URL : <https://www.mshmondes.cnrs.fr/ecriture-cuneiforme-ressources-telecharger>])

ANNEXE 2 : MODÈLES DE TABLETTES SCOLAIRES

Modèle 1 : l'exercice de copie



Transcription et traduction :

1. dingir uraš (Uraš est un dieu mésopotamien)
2. dingir uraš
3. dingir uraš

Image : Metropolitan Museum, texte n° 86.11.251

Modèle 2 : le proverbe du petit chien



Transcription :

1. ur.sa6.ga
2. ur.tur.šè in.ku4

Traduction :

Un gentil chien, le voilà redevenu un chiot.

Image : CDLI, texte n° P346303

Modèle 3 : la plaisanterie du renard



Transcription :

1. ka5.a (i7)IDIGNA.šè
2. kàš ì.sur.sur.ra
3. a.eštub {ku6} ba.zi.ge.en e.še

Traduction :

Un renard est en train d'uriner dans le Tigre. « Je fais monter le flot de carpes ! », dit-il.

Image : CDLI, texte n° P346299



LCA ET SVT : TENIR LA PROMESSE DU LATIN SCIENTIFIQUE

David LOAEC,
Lycée de l'Elorn, Landerneau (Bretagne)

Résumé :

Les cours de Langue et Culture de l'Antiquité (LCA), notamment en lycée, attirent les élèves grâce à des promesses qu'il faut bien tenir. Or, souvent, les cours de LCA ne ciblent pas des publics particuliers, ils ne s'adressent pas à leurs besoins spécifiques. En l'occurrence, les élèves qui se destinent à des carrières scientifiques souhaitent sortir du lycée avec des connaissances en langues anciennes qui soient structurantes et puissent leur servir d'appui dans leurs études. Il ne suffit donc pas de leur donner un simple bagage épistémologique ou lexical : il semble utile de leur donner des clés pratiques de l'usage du latin en sciences. En ce qui concerne les sciences du vivant, notamment les Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), on peut définir trois objectifs : connaître les raisons de l'usage du latin scientifique, connaître ses modalités et connaître les représentations imagées qui président à leur mise en œuvre. Comprendre pourquoi le latin reste une langue internationale, comment elle est pratiquée, et pourquoi l'on choisit tel ou tel mot, sont des bases importantes pour quiconque cherche à capitaliser sur son bagage de latiniste dans l'univers du postbac scientifique.

Les promesses que font les professeurs de Langues et Culture de l'Antiquité à leurs futurs élèves tournent généralement autour de trois ou quatre points fondamentaux : améliorer les compétences en français, surtout en vocabulaire et en orthographe, augmenter le lexique utile en langues vivantes, construire une représentation culturelle du lien entre Antiquité et monde moderne, et enfin apporter des connaissances qui permettent de prendre de l'avance dans les études scientifiques. Ce que les élèves et les parents comprennent de cette dernière promesse tient en quelques mots : que les cours de latin apportent efficacement du lexique et des explications scientifiques qui permettent aux futurs étudiants de faire

l'économie d'un apprentissage laborieux du vocabulaire issu du latin et du grec, notamment dans les domaines des sciences du vivant. Cependant, quand on cherche où se trouvent les cours et les exercices qui traitent spécifiquement de ces aspects, force est de constater qu'ils sont rares. À tel point que se multiplient les mises à niveau ou les listes sans fin de suffixes et de racines latines et grecques censées percer le mystère du jargon médical¹, par exemple. En fait, si les objets d'étude des programmes de lycée comprennent effectivement un chapitre sur les interrogations scientifiques dans l'Antiquité, il n'est pas forcément accompagné par des pages dédiées à l'apprentissage rationnel et systématique du latin scientifique. Or, il est légitime d'attendre que les cours de LCA préparent ce qui somme toute ressortit à son domaine de compétence, et sacrifient à un certain utilitarisme pour lequel nombre d'élèves prennent l'option latin, dans l'espoir d'augmenter leur bagage lexical et culturel pour mieux se préparer aux carrières scientifiques. Ce sera l'objet de cet article : proposer une démarche directement transposable des cours de LCA Latin vers les cours de SVT, afin que les élèves qui ont choisi de faire trois heures de cours de plus pendant trois ans puissent capitaliser sur cet investissement au moment d'entamer des études de biologie, de STAPS ou de médecine, c'est-à-dire les carrières qui ont recours au latin au cœur même de leurs apprentissages. Pour mener à bien ce projet, nous proposerons la mise en place, sous forme de jeu sérieux², d'un parcours de découverte du latin scientifique, de sorte que les latinistes de profil scientifique découvrent eux-mêmes l'origine de la nomenclature latine et ses atouts, de même que les mécanismes qui sous-tendent son utilisation. Dans un deuxième temps, leur rôle sera de concevoir, présenter et diriger des ateliers à destination des non-latinistes des spécialités SVT de leur lycée.

OBJECTIFS ET DÉMARCHE

De façon récurrente, au moins au lycée, les élèves demandent d'apprendre un minimum de latin scientifique, puisque leurs spécialités commencent à y faire appel. Le grec et le

¹ C'est le cas de l'ouvrage de PRÉDINE Jean & PRÉDINE-HUG François, *Comprendre le langage médical par l'étymologie*, EDP Sciences, Les Ulis, 2017.

² Dans son article intitulé « Jeu sérieux : exploration d'un oxymore » (SCHMOLL Patrick, « Jeux sérieux : exploration d'un oxymore », *Revue des Sciences sociales*, 2011, « Jeux et enjeux 45 », pp.158-167), Patrick Schmoll écrit ces lignes pour tenter d'en donner une définition : « Clark C. Abt (1970) publie sous le titre *Serious Games* un ouvrage dans lequel il décrit les utilisations possibles des jeux pour apprendre et pour simuler des situations. Il emploie le terme en se référant aux jeux de cartes et de plateau et aux jeux de rôle : à l'époque les jeux vidéo ne sont pas encore répandus dans le grand public. *Il définit les jeux sérieux comme des jeux ayant un objectif explicitement éducatif et qui ne sont pas joués initialement dans l'intention de s'amuser.* » C'est nous qui soulignons.

latin sont notamment mobilisés en SVT, où la description des corps comme des espèces se fait presque exclusivement par l'intermédiaire d'étymons anciens. En physique-chimie, l'alphabet sert de base aux concepts, et le nom des éléments fait régulièrement appel aux langues anciennes³. L'alternative est dès lors assez simple pour les futurs étudiants : soit ils apprennent par cœur le sens des mots obscurs qui désignent des animaux ou des parties du corps, parfois sans vraiment savoir de quoi ils parlent, soit ils cherchent à rationaliser leur apprentissage en lui donnant du sens, en classant le vocabulaire en fonction de son sens originel.

Par conséquent, le rôle des cours de LCA est bien de les guider vers une méthode claire qui facilite la mémorisation et les soulage d'un effort d'autant plus fastidieux qu'il ne repose sur aucune signification précise. En effet, comment un étudiant peut-il comprendre que l'os du nez appelé *vomer*⁴ a reçu ce nom du mot latin qui désigne le soc de la charrue, par analogie de forme. Il l'a peut-être croisé chez Lucrèce, dans sa description de l'atomisme épicurien au livre I du *De natura rerum* (vv. 314-315) :

uncus aratri
*ferreus occulto decrescit vomer in arvis.*⁵

Rien n'est moins sûr.

Plus prosaïquement, si l'on se penche sur le vocabulaire fréquent par exemple en SVT, on se rend compte qu'on peut le classer en plusieurs catégories : d'abord les noms d'espèces, qu'elles soient de plantes ou d'animaux, ensuite les suffixes d'origine et enfin les métaphores. À première vue, la catégorisation semble abrupte, mais en y regardant de plus près, il devient clair qu'au moins depuis Linné, la nomenclature du vivant repose sur une méthode qui fait presque uniquement appel aux langues anciennes. En effet, Karl Von Linné décida au XVIII^e siècle de classer les espèces selon un système binomial⁶, grâce à un binom formé de deux taxons⁷ : un nom de genre suivi un nom d'espèce. Éventuellement, le nom d'espèce peut être

³ AVENAS Pierre, *La prodigieuse histoire des noms des éléments*, EDP Sciences, Les Ulis, 2019.

⁴ Les mots sont écrits en caractères romains droits quand ils sont passés dans le français standard ou qu'ils font l'objet d'un usage standard dans une discipline comme la médecine. En revanche, quand ils sont mentionnés en tant que termes étrangers, donc dans la dénomination des espèces, on les trouvera en italiques. Voir sur ce point le *Lexique des règles typographiques en usage à l'imprimerie nationale*, entrée « étrangers (emploi de mots) », p. 79. L'INRAE rappelle de son côté que « les noms scientifiques de genre et d'espèces s'écrivent en italique. La première lettre du nom de genre portera toujours une majuscule alors que la première lettre du nom d'espèce s'écrira toujours en minuscule. » (<http://ephytia.inra.fr/fr/C/16291/Hypp-encyclopedie-en-protection-des-plantes-Interet-d-une-nomenclature-universelle>, consulté le 12 juin 2023).

⁵ « Le **soc**, griffe de fer de la charrue, s'use en secret dans les champs. »

⁶ Dans son *Systema Naturae*, dont la dixième édition étend le système binominal.

⁷ Le *Larousse en ligne* définit le binom ou binôme par un « ensemble de deux mots latins, le premier désignant le genre (nom générique), le second l'espèce (nom spécifique) », tandis que le *Robert* donne cette définition du

complété par un nom de sous-espèce, mais le classement officiel ne prend théoriquement en compte que les deux premiers noms. L'animal que nous nommons *homme* est ainsi désigné de manière scientifique par le binom *Homo* (genre) *sapiens* (espèce). Il suffit de remplacer *sapiens* par *neandertalensis* pour voir apparaître une nouvelle information descriptive : l'origine géographique d'une espèce différente. L'homme de Néandertal a en effet été découvert dans le petit village allemand de Neandertal, d'où le suffixe d'origine *-ensis* qui lui est accolé et qui précisait, au temps de sa découverte, le nom d'espèce *sapiens*. L'homme de Neandertal était donc d'un point de vue scientifique *Homo sapiens neandertalensis*, avant que les scientifiques ne se ravissent et le considèrent comme une espèce à part entière, faisant remonter le descripteur géographique du rang de variété au rang d'espèce et ne le transforment en *Homo neandertalensis* tout court. Ce suffixe est très productif, il est par exemple utilisé dans la formation du nom *Homo heidelbergensis*, ou *Homo rudolfensis*, trouvés respectivement à Heidelberg et près du lac Rudolf, ancien nom du lac Turkana, entre l'Éthiopie et le Kenya.

Par ailleurs, un simple coup d'œil aux noms des os humains renseigne sur la nécessité de les enseigner comme étant des métaphores : la rotule est ronde comme une petite roue (latin *rotula*), l'os pariétal forme une paroi (latin *paries*, *parietis*) de la boîte crânienne, le tibia est long et effilé comme une flûte (latin *tibia*), la malléole ressemble à un petit marteau (latin *malleus*). Ainsi, une grande partie du vocabulaire descriptif du corps n'est en fait qu'une série de métaphores plus ou moins exactes formées à partir d'objets du quotidien, mais nommés en latin, ce qui leur confère leur valeur scientifique.

L'objectif général de ce genre de cours en LCA est donc multiple : que les élèves se rendent compte que le latin n'est pas utilisé de manière arbitraire, mais qu'il obéit à des règles strictes⁸, qu'ils comprennent que pour apprendre efficacement le vocabulaire scientifique, il faut d'abord comprendre à quoi ressemblent les os et les organes concernés, de manière très concrète. Enfin, qu'ils manipulent eux-mêmes le latin pour se mettre à la place d'inventeurs de mots scientifiques ne peut que les familiariser avec ce système fondé sur la description.

Pour atteindre ces objectifs, le médium du jeu sérieux paraît tout indiqué, ou plutôt, une combinaison entre le jeu et la transmission des connaissances acquises à destination des

mot taxon : « Unité taxinomique (telle qu'une famille, un genre, une espèce). Les catégories de la classification biologique, tels que l'espèce, le genre, la famille, l'ordre, la classe ou l'embranchement, sont des taxons. *Ouest-France*, 21/07/2016. » Quant à lui, le *Code international de nomenclature zoologique* indique dans les premières pages, à l'entrée « noms des espèces » : « le nom scientifique d'une espèce, mais non celui d'un taxon de tout autre rang, est la combinaison de deux mots (un binom), le premier étant appelé le nom générique, et le second l'épithète spécifique (ou nom spécifique). »

⁸ Pour relativiser cette façon très tranchée de présenter les choses, on lira par exemple WALTER Henriette, « Les noms des mammifères, motivation et arbitraire », *La linguistique*, 2003/2 (Vol. 39), p.47-60

non-latinistes. Pour être plus clair, on propose aux latinistes de concevoir des ateliers ludiques autour des spécificités du latin scientifique, puis d'animer ces ateliers dans un cours de SVT qui leur est dédié, avec l'accord des professeurs concernés. Les élèves de LCA sont donc mis tour à tour dans une position d'apprentis, puis de concepteurs, et enfin de transmetteurs ou animateurs, suivant la logique que suit un professeur quand il prépare ses cours, ce qui les incite à creuser leur sujet, à concevoir des supports efficaces et attractifs, et à maîtriser le contenu de leur cours, sans quoi ils seraient facilement mis en difficulté par leurs propres « élèves ».

Cette démarche présente plusieurs avantages, puisqu'elle incite à l'implication directe des élèves dans la recherche et la conception des supports, et qu'elle pousse à la mémorisation du contenu, dans un objectif de transmission. L'élève, passant la barrière qui le sépare du rôle de professeur, peut de plus se rendre compte de la difficulté qui existe à présenter un support ou un exercice défectueux, voire mal maîtrisé, devant un public exigeant.

MISE EN PLACE ET DÉROULEMENT

La séquence s'articule autour de deux temps forts. Le premier s'appuie sur la conception et le test des ateliers, le second sur la transmission sous la forme d'un cours proposant des ateliers tournants aux non-latinistes.

Tout d'abord, les élèves sont invités à trouver les raisons pour lesquelles le latin est la langue scientifique par excellence. Cette mise en place permet de faire un retour historique sur la domination de la langue latine dans les domaines scientifiques, diplomatiques et philosophiques globalement jusqu'au XX^e siècle⁹. Pour apporter les connaissances épistémologiques nécessaires, il faut aussi qu'ils puissent expliquer le système binomial et son origine, ces éléments historiques étant destinés à servir d'introduction aux ateliers tournants.

Après quelques recherches, les élèves de LCA sont capables de dire pourquoi le latin est devenue la langue de la science et pour quelles raisons elle l'est restée. En résumé, voici leurs hypothèses :

- Lors de l'explosion naturaliste au XVIII^e siècle, le latin est la langue internationale : tous les chercheurs, mathématiciens, philosophes, ambassadeurs, la maîtrisent et communiquent grâce à elle.

⁹ Waquet Françoise, *Le latin ou l'empire d'un signe : XVI^{ème} – XX^{ème} siècle*, Paris, Albin Michel, 1998.

- Logiquement, elle devient la langue que l'on utilise pour forger des noms scientifiques compréhensibles de manière internationale : Linné, suédois, Cuvier ou Buffon, français, peuvent donc accéder au même contenu.
- En tant que langue morte, elle est figée et traverse le temps.
- Le latin est encore aujourd'hui la langue de la science, car elle permet de créer facilement de nouveaux mots.
- Aucune nation ne peut se l'accaparer, elle garantit donc la liberté des connaissances.
- Elle garde un certain prestige, et celui qui la pratique se distingue des autres.
- Elle constitue un jargon utile pour aller droit au but entre spécialistes.
- Cependant, le latin est menacé pour trois raisons principales. Tout d'abord, certaines nations ont intérêt à lui substituer leur propre langue (anglais, chinois). Ensuite, les scientifiques connaissent de moins en moins le latin et respectent donc de moins en moins ses règles. Enfin, la nécessité de faire entrer des recettes financières pousse à inventer des mots surprenants qui défient les règles établies mais attirent les médias.

Enfin, il s'agit pour ces élèves de concevoir quatre ateliers, chacun ayant un objectif précis d'acquisition de connaissances :

- Atelier 1 : les suffixes courants.
- Atelier 2 : les noms d'espèces.
- Atelier 3 : l'arbitraire des noms d'espèces.
- Atelier 4 : l'utilisation des métaphores dans la création de noms scientifiques.

LES ATELIERS

Atelier 1

Le premier atelier a pour objectif de proposer une liste de noms d'espèces qu'il s'agit de classer en observant la formation de leur binom. En faisant varier les noms d'espèces et de variétés, on arrive assez facilement à proposer plusieurs groupements logiques. Voici par exemple quelques noms réels qu'il s'agit de grouper en catégories logiques. Évidemment, chaque regroupement doit reposer sur un raisonnement fondé sur l'observation. Devant l'incrédulité des élèves, il convient d'insister sur le fait que tous les noms sont réellement utilisés par les scientifiques pour désigner des espèces vivantes.

Les noms à classer :

Han solo, Calponia harrisonfordi, Homo rudolfensis, Otocinclus batmani, Trigonopterus chewbacca, Aleiodes shakirae, Aptostichus angelinajolieae, Arthurdactylus conandoylei, Vini vidivici, Abra cadabra, Homo heidelbergensis, Dracorex hogwartsia, Proceratium google, Ambistoma barbouri, Scaptia beyonceae, Homo neandertalensis, Sahelanthropus tchadensis.

A priori, ces noms n'ont rien en commun, et certains semblent réellement aberrants. En effet, *Vini vidivici* ou *Han solo* nous paraissent délirants. Et pourtant ! Mais avant d'en arriver là, voici le classement attendu :

Désinence en -i	Désinence en -ae	Désinence en -ensis	Culture populaire	Jeux de mots
<i>En l'honneur d'un homme</i>	<i>En l'honneur d'une femme</i>	<i>Originnaire de</i>	<i>Ressemble à / en l'honneur de</i>	<i>Jeux de mots</i>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Calponia harrisonfordi</i> - <i>Otocinclus batmani</i> - <i>Arthurdactylus conandoylei</i> - <i>Ambistoma barbouri</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Aleiodes shakirae</i> - <i>Aptostichus angelinajolieae</i> - <i>Scaptia beyonceae</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Homo rudolfensis</i> - <i>Homo heidelbergensis</i> - <i>Homo neandertalensis</i> - <i>Sahelanthropus tchadensis</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Han solo</i> - <i>Calponia harrisonfordi</i> - <i>Trigonopterus chewbacca</i> - <i>Aleiodes shakirae</i> - <i>Aptostichus angelinajolieae</i> - <i>Arthurdactylus conandoylei</i> - <i>Dracorex hogwartsia</i> - <i>Proceratium google</i> - <i>Scaptia beyonceae</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Vini vidivici</i> - <i>Abra cadabra</i>

NB : les noms en **couleur** peuvent aussi être classés dans la case « Culture populaire ».

Les noms proposés ici rassemblent des caractéristiques très usuelles en latin scientifique. En effet, les inventeurs, c'est-à-dire les découvreurs d'une nouvelle espèce, ont souvent le droit de la baptiser d'un binom, selon les règles. La modestie leur imposant de ne pas utiliser leur propre nom, ils nomment parfois leurs découvertes en l'honneur d'un de leurs professeurs ou de personnes les ayant inspirés. C'est le cas par exemple de Thomas Barbour, zoologiste étasunien en l'honneur duquel Edward Frederick Kraus et James Walker Petranka,

herpétologues étasuniens, ont nommé une espèce d'urodèles, des amphibiens qui ne perdent pas leur queue en devenant adultes. Le même suffixe du génitif de la deuxième déclinaison sert à forger des noms plus surprenants, comme *Otocinclus batmani*, mais pour d'autres raisons : cette espèce porte sur la queue une sorte de tache qui ressemble, de loin, au logo stylisé de Batman ! De même, quelle espèce peut-on dédier à Harrison Ford ? Ou à la chanteuse Shakira ? À l'actrice Angelina Jolie, en latinisant leur nom et en utilisant la désinence de génitif de la première déclinaison ? Les deux premiers groupes à trouver dépendaient donc de la désinence du génitif. On pouvait classer certains de ces mots dans la catégorie des noms faisant référence à la culture populaire : Shakira, Angelina Jolie, mais aussi l'univers de *Star Wars* (Han Solo, Chewbacca) ou celui d'Harry Potter (*Dracorex hogwartsia*). Le nom *Arthurdactylus conandoylei* est doublement intéressant, d'abord pour la référence à Arthur Conan Doyle, auteur notamment de la série des Sherlock Holmes, mais aussi du *Monde perdu*, roman situant des dinosaures dans un haut plateau d'Amérique du Sud coupé du monde d'où les héros rapportent à Londres un ptérodactyle ; et justement, l'*Arthurdactylus* est une espèce de ptérosaure.

On touche là, aussi bien pour la catégorie des jeux de mots que pour celle des références à la culture populaire, à une limite de la classification scientifique en latin. En effet, pour attirer des sponsors et des fonds pour leur recherche, les scientifiques ont besoin d'attirer l'attention des médias sur leurs travaux, c'est pourquoi ils n'hésitent pas à donner des noms farfelus ou intrigants à leurs découvertes. On peut aussi citer comme raison à cela la disparition de réelles compétences linguistiques en latin, dont le résultat serait de figer les désinences en *-i* et en *-ae* comme simples appendices à accoler à n'importe quel nom, dans une perspective de mercatique scientifique. Mais plus simplement, ce n'est pas parce qu'on est scientifique qu'on est dépourvu d'humour, d'où les jeux de mots plus ou moins heureux comme *Vini vidivici*, nom d'un psittacidé disparu il y a plusieurs siècles et nommé en 1987.

Atelier 2

Cet atelier se concentre sur la nomenclature des espèces vivantes, afin de familiariser les élèves avec la structure et les référents d'un binom latin. Il s'agit de demander aux élèves d'appliquer les règles de construction d'un binom à une espèce qui n'en a pas encore. Évidemment, on ne peut pas appliquer ce processus à une espèce déjà découverte, pour la bonne raison que chaque espèce dispose déjà d'un nom officiel, et on ne peut demander aux élèves d'en découvrir de nouvelles juste pour le jeu. Il ne reste qu'à trouver des espèces de fiction et à les nommer. Les animaux mythologiques, par leur proximité avec le contenu culturel des cours de latin, sont de bons candidats, mais ils ne sont pas les seuls : animaux de dessins

animés, de films, de séries, tout est bon pour s'exercer à la nomenclature latine. Les élèves qui ont participé à ce projet dans nos classes ont pour leur part choisi les espèces suivantes :

Noms courants	Noms « scientifiques »	Noms courants	« Noms scientifiques »
HULK	<i>Metamorpheus giganteus viridis</i>	CERBÈRE	<i>Canis tricapitalis infernalis</i>
BIGFOOT	<i>Simia hirsuta americana</i>	DRAGON	<i>Draco alifer ignispuens</i>
SASQUATCH	<i>Simia hirsuta canadiensis</i>	FÉE	<i>Homunculus alifer fata</i>
YÉTI	<i>Simia hirsuta himalayensis</i>	LICORNE	<i>Equus unicornifer candidus</i>
LOUP-GAROU	<i>Metamorpheus versipelles lunae-servus</i>	VAMPIRE	<i>Semimortuus transylvaniensis hemophilus</i>
OGRE	<i>Orcus giganteus puerivorus</i>	SPHINX	<i>Semihomo aenigmophilus thebensis</i>
CENTAURE	<i>Semihomo equicauda barbarus</i>	SIRÈNE	<i>Semihomo piscicauda aquacola</i>
SATYRE	<i>Semihomo capricauda horrifer</i>	PHÉNIX	<i>Avis ardens immortalis</i>
FANTÔME	<i>Semimortuus spiritualis concatenatus</i>	MOMIE	<i>Semimortuus vittatus aegypticus</i>
ZOMBIE	<i>Semimortuus pestilens cerebellivorus</i>		

Cet atelier permet de réinvestir un certain nombre d'éléments du premier atelier, comme le regroupement par genre, mais aussi de comprendre que le nom latin est d'abord descriptif, puisque les éléments utilisés par les premiers naturalistes pour classer les espèces reposaient essentiellement sur les caractéristiques visibles des animaux ou des fossiles. En outre, ils peuvent ajouter des caractéristiques fonctionnelles ou géographiques, en réutilisant le suffixe *-ensis*, par exemple. Ils se rendent compte qu'il est très facile de transformer une description sommaire d'une espèce vivante en un nom qui respecte les règles du genre et le lexique latin. Ils ne peuvent donc en tirer qu'une conclusion, que l'invention d'un nom scientifique relève en partie d'une motivation descriptive, et en partie de l'arbitraire, puisque c'est l'inventeur qui la nomme à partir de sa propre observation, donc de sa propre subjectivité, et non à partir de critères fixes. Une variation de cet exercice pourrait consister à donner une liste de personnages de fiction à nommer à plusieurs groupes, puis à comparer leurs propositions, afin de mettre en valeur à la fois leur validité linguistique et scientifique et leur subjectivité, c'est-à-dire à admettre qu'un taxon n'a aucune valeur intrinsèque, et qu'on peut dès lors en changer selon les nécessités. C'est d'ailleurs une des lois des noms scientifiques : si deux noms sont proposés pour la même espèce, c'est le premier proposé qui fait référence, à moins que les critères qui ont servi à le nommer deviennent caduques. Par exemple, le brontosauve a été renommé, ou plutôt rectifié, en apatosauve, puisque le premier fossile découvert avait été nommé apatosauve (lézard trompeur, selon des critères éminemment subjectifs), et le second, qui s'est révélé n'être qu'un exemplaire du premier, a reçu le nom de brontosauve, avant que la vérité soit rétablie. Cela démontre presque par l'absurde que bon nombre de

binoms sont déjà farfelus dès le début du système, et en tout cas au XIX^e siècle. Il serait donc assez facile de donner des noms absurdes ou simplement calqués sur le français en langues anciennes pour leur donner un peu plus de lustre, ce qui est par exemple le cas du mégathérium (*Megatherium americanum*), nom donné par Cuvier en 1796 et qui signifie simplement « grosse bête ». On verra plus tard que ce processus est en fait très courant, mais masqué par l'utilisation de langues anciennes méconnues du grand public, qui permettent de préserver le sérieux attribué d'ordinaire à la science.

Atelier 3

Ce troisième atelier a justement pour but de tester la compréhension minimale des noms scientifiques et de mettre en pratique le fait qu'ils soient pour l'essentiel descriptifs. Il s'agit donc de proposer des photos d'animaux ainsi que leurs noms scientifiques découpés selon leurs racines. Par exemple, une espèce de rat s'appelle *Rattus argentiventer*. Les racines, séparées en trois éléments (*rattus*, *argenti* et *venter*) et imprimées sous forme de cartes à manipuler, ne sont plus liées entre elles. Les élèves doivent dès lors retrouver le nom original, ou du moins un nom logique, pour cette espèce, en choisissant parmi la totalité des racines disponibles. Voici quelques exemples d'espèces, de leurs noms et des découpages effectués. Chaque racine découpée constitue une seule carte.

Animaux	Noms scientifiques	Découpage
Kangourou	<i>Macropus giganteus</i>	<i>Macro + pus + giganteus</i>
Panthère	<i>Panthera pardus orientalis</i>	<i>Panthera + pardus + orientalis</i>
Rat	<i>Rattus argentiventer</i>	<i>Rattus + argenti + venter</i>
Dauphin	<i>Delphinus tropicalis</i>	<i>Delphinus + tropicalis</i>
Chien	<i>Canis lupus familiaris</i>	<i>Canis + lupus + familiaris</i>
Hippocampe	<i>Hippocampus zebra</i>	<i>Hippo + campus + zebra</i>
Grenouille	<i>Vitreorana parvula</i>	<i>Vitreo + rana + parvula</i>
Éléphant	<i>Elephas maximus</i>	<i>Elephas + maximus</i>
Chat	<i>Felis silvestris catus</i>	<i>Felis + silvestris + catus</i>
Baleine	<i>Balaenoptera musculus</i>	<i>Balaeno + ptera + musculus</i>
Ours blanc	<i>Ursus maritimus</i>	<i>Ursus + maritimus</i>
Abeille	<i>Apis mellifera</i>	<i>Apis + melli + fera</i>
Renard	<i>Vulpes velox</i>	<i>Vulpes + velox</i>

Les élèves sont donc invités à utiliser le stock de racines disponibles pour créer ou recréer le nom qui leur semble le plus logique. Certains éléments sont très faciles à re connecter, comme *Canis lupus familiaris*, ou même *Apis mellifera*, mais d'autres partagent des caractéristiques qui ne semblent pas être leur apanage : *Panthera* peut très bien être *velox* au lieu d'*orientalis*, *Elephas giganteus* au lieu de *maximus* ou encore *Delphinus maritimus* au lieu de *tropicalis*. La conclusion de cet exercice s'impose d'elle-même : d'abord, les noms scientifiques sont des transpositions dans une langue obscure et prestigieuse de descriptions simples ; ensuite, ils ne sont en rien intangibles ou mystérieux ; enfin, les noms proposés par les élèves, à condition qu'ils soient logiques, sont tout aussi recevables que les noms officiels. La seule condition, finalement, pour qu'un nom soit recevable, est qu'il ait été donné par la première personne qui le présente au monde, quelle que soit la réelle qualité de cet attribut, et qu'il donne un indice pertinent sur le genre.

Cet exercice met en jeu des compétences d'observation, de mobilisation du lexique et de créativité. En effet, il est nécessaire de bien observer les cartes photos pour relier une grenouille dont la peau est si fine qu'elle en est transparente à la racine *vitreo*, pour former *Vitreorana*, la grenouille de verre, ou pour comprendre que si le kangourou est nommé *Macropus*, c'est parce qu'il a de grands pieds !

Atelier 4

Le dernier atelier proposé a pour objectif de faire comprendre, sinon de faire assimiler, le fait que la plupart des mots scientifiques à l'aide desquels nous décrivons le corps sont en fait presque dans leur ensemble des descripteurs métaphoriques. En effet, si *rotula* semble à peu près transparent et ne nécessite pas beaucoup d'efforts d'imagination ni de mémorisation, il en va peut-être différemment de mots comme *plexus* ou encore *luciférine*. Après avoir distribué aux élèves deux séries de cartes, l'une comportant des mots latins, l'autre des mots français décrivant le corps, on leur demande de reconstituer des paires et d'émettre des hypothèses sur la signification de ces mots dans un cadre physiologique. Certaines paires sont évidentes formellement, car le mot français est le même qu'en latin, comme *abdomen*, mais ils posent de réelles difficultés d'interprétation, tant le sens original est occulté par le sens français. De même d'autres paires sont évidentes, mais donnent lieu à une élucidation plus aisée du sens de la racine, comme *Proteus* par exemple, associé à *protéine*. Mais sans références mythologiques, il est presque impossible de saisir pourquoi une protéine s'appelle protéine. Enfin, la dernière catégorie est constituée de mots dont l'interprétation est accessible avec un peu de réflexion, comme c'est le cas du couple *Lucifer / luciférine* : si l'on se souvient de l'atelier 2, le suffixe *-fer* était déjà utilisé dans des termes comme *unicornifer* ou *alifer*, et la

racine *lux*, *lucis* n'est pas très mystérieuse, même pour des non-latinistes, ainsi, décomposer *luciférine* en *luci* (la lumière) + *fer* (porter) + *ine* (substance produite par le corps) donne des résultats à portée de main, la luciférine étant une molécule dont la dégradation produit la bioluminescence. Les mots servant d'objet d'étude sont récapitulés dans le tableau suivant :

Mots latins	Mots français	Explications
<i>Abdomen</i>	Abdomen	Terminaison en <i>-men</i> : ce qui fait l'action d' <i>abdere</i> : cacher. <i>Abdomen</i> : ce qui cache les entrailles, ce qu'il y a à l'intérieur.
<i>Bacillus</i>	Bacille	<i>Bacillus</i> : le petit bâton ; même racine qu' <i>imbécile</i> : celui qui a besoin d'un bâton pour s'appuyer.
<i>Clavicula</i>	Clavicule	Diminutif <i>-ula</i> , de <i>clava</i> , la massue, ou <i>clavis</i> , la clef.
<i>Bacteria</i>	Bactérie	<i>Bacteria</i> : le petit bâton ; même métaphore que <i>bacille</i> .
<i>Thyreos</i>	Thyroïde	Terminaison <i>-ide</i> : qui s'apparente à ; qui ressemble à un bouclier ou a la fonction d'un bouclier.
<i>Tibia</i>	Tibia	Qui ressemble à une flûte.
<i>Plexus</i>	Plexus	Terminaison <i>-sus</i> du participe passé. Ce qui est tressé.
<i>Uva</i>	Luette	Déformation de « l'uvette ». Qui ressemble à un grain de raisin.
<i>Morpheus</i>	Morphine	Dieu du sommeil. Substance (<i>-ine</i>) qui endort le corps et l'esprit.
<i>Proteus</i>	Protéine	Dieu qui change de forme. Substance qui peut prendre toutes les formes.
<i>Insula</i>	Insuline	Substance produite par les îlots (<i>insulae</i>) de Langerhans.
<i>Paries</i>	Pariétal	Os pariétal, qui sert de paroi à la boîte crânienne.
<i>Globulus</i>	Globule	Diminutif <i>-ulus</i> . Qui ressemble à un petit machin rond.
<i>Coccyx</i>	Coccyx	Coucou. Os qui ressemble à un coucou.
<i>Lucifer</i>	Luciférine	Substance qui apporte la lumière.
<i>Ovulus</i>	Ovule	Diminutif <i>-ulus</i> . Qui ressemble à un petit œuf.
<i>Serum</i>	Sérum	Qui ressemble à du petit lait.
<i>Medulla</i>	Moëlle	Diminutif <i>-ulla</i> , de <i>medius</i> , milieu. Substance qui se trouve au milieu de l'os.
<i>Nucleus</i>	Noyau	Diminutif de <i>nux</i> , la noix. Qui ressemble à une petite noix.
<i>Amygdala</i>	Amygdale	Qui ressemble à une amande.

L'atelier se présente sous la forme de deux séries de cartes portant donc l'une les mots latins au recto et au verso l'explication de ce nom associé à une représentation prosaïque du comparant de la métaphore, et l'autre au recto le mot français, tandis que le verso offre une image de l'organe comparé. Ainsi, une fois les paires associées et les hypothèses de sens faites,

les élèves peuvent trouver la solution en retournant les cartes, et découvrir l'intérêt des métaphores utilisées.

Ce dispositif présente l'avantage d'associer des images concrètes aux notions abstraites. Les explications courtes leur donnent de même une solution simple à mémoriser. Par extension, une fois le principe de la métaphore compris et assimilé, ils peuvent continuer le travail en cherchant par eux-mêmes les sources des mots qui décrivent le corps humain, et ils sont légion, comme *scapula* (le fléau de la balance), *radius* (le rayon de roue de charrette), *cuboïde* (en forme de cube), *cunéiforme* (en forme de coin de bûcheron), etc. Une fois ces équivalences établies, il est beaucoup plus facile de mémoriser le nom et le rôle de chaque os ou partie du corps, et je pense qu'il n'est pas nécessaire de mentionner tout l'effort dont cela peut soulager les étudiants en médecine.

Une fois les ateliers terminés, il ne manque que la conclusion, qui reprend les enseignements globaux sous forme d'une synthèse qui peut être avantageusement intégrée au cours de SVT.

TRANSMISSION

La deuxième phase de ce projet est une phase de test et de transmission. En effet, une fois les ateliers conçus, réalisés, mis en page et réduits à l'état de tas de cartes, il ne reste aux latinistes qu'à se transformer en médiateurs culturels, ou en mini-professeurs. L'objectif de cette transmission est bien évidemment double : favoriser l'appropriation du contenu du cours par les latinistes, et étendre aux élèves de SVT la connaissance du latin scientifique.

Il n'est pas très difficile de convaincre les collègues de SVT de participer au projet, mais il est moins simple de trouver une heure et demie en commun pour le mettre en pratique, tant les horaires sont tendus, surtout en première et en terminale, qui constituent pourtant le public qui tire le plus grand profit de ce genre d'activités. En l'occurrence, les latinistes de première, concepteur du projet, se sont mués deux fois en médiateurs : la première fois devant une classe de terminale en spécialité SVT, d'un peu plus de trente élèves. Devant ce public, huit latinistes ont utilisé deux jeux de quatre ateliers, répartissant donc les élèves de SVT en huit groupes tournants. Ce dispositif a donc pu mobiliser huit latinistes et trente biologistes sur un créneau d'une heure et demie. La deuxième application de cette expérience a eu lieu face à un demi-groupe de SVT de seconde, d'une quinzaine d'élèves, répartis en quatre groupes pilotés par deux latinistes chacun, sur un créneau d'une heure, qui a paru trop limité pour réellement faire tourner tous les groupes sur tous les ateliers. Dans la mesure du possible et des aspirations des latinistes, les pilotes ont été renouvelés pour les deux expériences.

Chaque atelier est donc supervisé par un élève latiniste, qui se charge de présenter la consigne, les objectifs et les modalités de l'exercice¹⁰. Il devient pendant les vingt ou vingt-cinq minutes qu'il dure la personne ressource du groupe dont il a la charge : c'est lui qui fournit les indices, guide les hypothèses, donne les solutions et les explications finales, sous la tutelle du professeur de SVT, arbitre en dernier ressort. Cela nécessite de l'entraînement, car se mettre dans la posture d'un animateur, sinon d'un professeur, nécessite de se convaincre d'être un expert en la matière. Ce n'est pas une mince affaire. Les élèves les plus à l'aise dans la représentation de soi n'auront aucun mal à se glisser dans le personnage, ni même les plus perfectionnistes ou les plus travailleurs, mais les élèves entre les deux, ni poussés par l'amour du latin, ni habités par la tchatche, ont en général plus de mal à se considérer comme légitimes pour s'imposer à un groupe extérieur de quatre ou cinq personnes. Selon la jauge du groupe de SVT, on peut multiplier les ateliers qui traitent un même sujet, donc multiplier les séries de cartes, mais cela complique la tâche quand il s'agit de faire tourner tous les groupes sur tous les ateliers, de façon à ce qu'ils puissent profiter pleinement des contenus de la séance et de la conclusion finale.

En général, même en seconde, les non-latinistes se débrouillent assez bien dans les ateliers 2 et 3, qui ne nécessitent pas de connaître beaucoup de latin, et à force d'hypothèses, ils arrivent toujours à donner de nombreuses bonnes réponses. En revanche, sans le réflexe d'observer les désinences des mots, ils ont tendance à se concentrer sur des éléments superficiels qui les aveuglent, et ainsi à tout regrouper en deux catégories. L'atelier 4 leur pose aussi problème dans la mesure où ils manquent non pas de vocabulaire latin, mais de connaissances étendues en anatomie : certains couples de mots ne leur disent absolument rien. Ils arrivent néanmoins à trouver les éléments les plus courants, et ceux dont ils ont déjà une image claire à l'esprit.

Les retours sont en tout cas excellents : les professeurs de SVT, eux-mêmes parfois surpris de découvrir la source de notions qu'ils avaient apprises par cœur lors de leurs études, ou bien heureux de retrouver des éléments linguistiques dont ils avaient perdu la saveur, trouvent dans cette mise en pratique interdisciplinaire une matière à enseigner différemment leur matière par l'image et par la langue. Du côté des élèves de LCA, le double effort de conception et de transmission leur permet de comprendre des notions utiles, parfois complexes, et de prendre confiance non seulement dans leur capacité à transmettre des connaissances, mais aussi dans l'utilité des langues anciennes au quotidien. Car c'est aussi un objectif

¹⁰ Voir les conducteurs des ateliers et la synthèse en annexe.

majeur de ce genre d'atelier que de redorer le blason des LCA et de les sortir de leur image de langue morte inutile et poussiéreuse.

CONCLUSION

Les promesses que les professeurs de LCA de lycée font aux latinistes qui sortent du collège sont souvent très pertinentes et très alléchantes, mais sont-elles tenues ? Sont-elles, comme les promesses de campagne, comme celles de sergents recruteurs, de celles qui n'engagent que ceux qui y croient ? Il y va de la crédibilité de la matière, de sa capacité à se renouveler, et à attirer sans cesse de nouveaux élèves. Préparer les futurs étudiants est crucial, c'est pourquoi il faut ménager un temps spécifique à toutes les spécialités, à toutes les orientations qui pourraient profiter des apports des langues anciennes. Plus nos élèves seront divers, plus notre matière y gagnera, à condition justement qu'elle tienne ses promesses, qu'elles concernent par exemple l'intercompréhension des langues romanes grâce au latin, l'usage du latin comme langue scientifique, ou les expressions latines qui pullulent en droit. Si aucun exercice spécifique n'est mis en place pour remplir ces objectifs en particulier, et que les langues anciennes se reposent uniquement sur un travail d'étymologie générale sans cibler les besoins, alors elles auront de plus en plus de mal à recruter. Si au contraire les collègues de LCA mettent en place des réponses claires aux besoins dictés par des orientations très diversifiées, alors l'image de leur discipline n'en sortira que grandie. Dans le cas du latin scientifique, nous l'avons vu, il suffit de quelques heures pour dynamiser un apprentissage et donner du sens à des éléments qui trop souvent sont vus comme des contraintes à apprendre par cœur. Si les latinistes et les spécialistes de SVT peuvent sortir du lycée en ayant en tête les règles de la nomenclature des espèces, l'idée que les noms d'espèces sont d'abord descriptifs, et la certitude que lier une image à un nom permet de mieux les mémoriser, alors ils partiront dans le supérieur avec des atouts non négligeables. Par ailleurs, renouveler le regard des futurs médecins, infirmiers, kinésithérapeutes ou sportifs, qui tous partagent avec les latinistes le trésor lexical hérité de l'Antiquité est bénéfique pour tous : moins d'efforts pour ces premiers, qui n'ont plus à apprendre sans comprendre, plus de prestige pour les seconds, investis d'une mission de transmission qui les grandit.

Pour tous ceux qui le veulent, le matériel pédagogique est disponible sur demande.

David LOAEC,
agrégé de lettres classiques
(david.loaec@ac-rennes.fr)

BIBLIOGRAPHIE

- AVENAS Pierre, *La prodigieuse histoire des noms des éléments*, EDP Sciences, Les Ulis, 2019.
- BOUFFARTIGUES Jean, DELRIEU Anne-Marie, *Le trésor des racines grecques et latines*, Paris, Belin, 2017.
- BROUGÈRE Gilles, « Parlons-nous vraiment de la même chose ? », *Les cahiers pédagogiques*, n° 448, décembre 2006.
- BROUGÈRE Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 2000 (1^{re} éd. 1995).
- COTTEZ, Henri ; MARTIN, Eveline, « Le vocabulaire des savoirs. Deux exemples », *Histoire de la langue française 1880-1914*, Paris, CNRS Éditions, 1999. Disponible en ligne sur <http://books.openedition.org/editionscnrs/9262> (consulté le 01/11/2023).
- GROULT Martine, « Histoire du vocabulaire scientifique en France », *Le Langage et l'homme*. 1990, Vol 25, Num 1, pp 64-68.
- INTERNATIONAL COMMISSION ON ZOOLOGICAL NOMENCLATURE, et al., (éd.), *Code International de Nomenclature Zoologique*, 4^{ème} éd., International Trust for Zoological Nomenclature, c/o Natural History Museum, 1999, disponible en ligne sur <https://www.iczn.org/the-code/the-international-code-of-zoological-nomenclature/other-languages/french/> (consulté le 17 mars 2023).
- MALÉCOT Valéry. « Les règles de nomenclature - Histoire et fonctionnement ». *Biosystema*, Société Française de Systématique, 2008, disponible en ligne sur <https://hal.science/hal-00729760v1> (consulté le 01/11/2023).
- MORTUREUX Marie-Françoise, « Les vocabulaires scientifiques et techniques », *les carnets du cediscor*, 3, 1995, disponible en ligne sur <https://journals.openedition.org/cediscor/463> (consulté le 01/11/2023).
- PRÉDINE Jean & PRÉDINE-HUG François, *Comprendre le langage médical par l'étymologie*, EDP Sciences, Les Ulis, 2017.
- SCHMOLL Patrick, « Jeux sérieux : exploration d'un oxymore », *Revue des Sciences sociales*, Jeux et enjeux 45, 2011, disponible en ligne sur <https://hal.science/hal-01300938> (consulté le 01/11/2023).
- TILLIER Simon, « Terminologie et nomenclatures scientifiques : l'exemple de la taxonomie zoologique », *Langages*, 39^e année, n°157, 2005, disponible en ligne sur https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2005_num_39_157_978 (consulté le 01/11/2023).
- VON LINNÉ Karl, *Système de la nature, classe 1ère du règne animal, quadrupèdes vivipares et les cétacés* (éd. 1793), Paris, Hachette BnF, 2016.

WALTER Henriette, « Le latin des naturalistes, source d'un bilinguisme bien particulier », *La linguistique*, 2005/2 (Vol. 41), disponible en ligne sur <https://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2005-2-page-121.htm> (consulté le 01/11/2023).

WALTER Henriette, « Les noms des mammifères, motivation et arbitraire », *La linguistique*, 2003/2 (Vol. 39), p.47-60, disponible en ligne sur <https://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2003-2-page-47.htm> (consulté le 01/11/2023).

WALTER Henriette, AVENAS Pierre, *l'étonnante histoire des noms des mammifères, de la musaraigne étrusque à la baleine bleue*, Paris, Laffont, 2003.

WALTER Henriette, AVENAS Pierre, *La fabuleuse histoire des noms des poissons*, Paris, Laffont, 2011.

WALTER Henriette, AVENAS Pierre, *La mystérieuse histoire des noms des oiseaux*, Paris, Laffont, 2007.

WAQUET Françoise, *Le latin ou l'empire d'un signe : XVI^e-XX^e siècle*, Paris, Albin Michel, 1998.

ANNEXE A : EXEMPLE DE CONDUCTEUR DES ATELIERS POUR LA TRANSMISSION

Conducteur Atelier 2

Mise en place :

Étaler sur la table les noms d'espèces en latin. Une fois une hypothèse convaincante formulée, placer en regard le nom français. Une fois plusieurs noms placés, retourner les cartes, vérifier les images et faire expliquer le sens des mots latins. Donner la solution. Demander de faire le même travail avec les noms restants.

Consigne :

Élucider le sens des noms scientifiques en vous fondant sur leur décomposition.

Donner le nom vernaculaire de ces espèces.

Solution des propositions à classer

<u>Genus</u>	<u>Species</u>	<u>Varietas</u>	<u>Vernaculaire</u>
<i>Semihomo</i> demi-homme	<i>aenigmaphilus</i> qui aime les énigmes	<i>Thebensis</i> originaire de Thèbes	Sphinx
<i>Semihomo</i>	<i>equicauda</i> dont la queue (<i>cauda</i>) est un cheval	<i>barbarus</i>	Centaure
<i>Semihomo</i>	<i>capricauda</i> dont la queue est une chèvre	<i>sexophilus</i> qui aime le sexe	Satyre
<i>Semihomo</i>	<i>piscicauda</i> dont la queue est un poisson	<i>aquacola</i> qui habite (<i>cola</i>) dans l'eau	Sirène
<i>Semimortuus</i> demi-mort	<i>vittatus</i> enveloppé de bandelettes (<i>vittae</i>)	<i>ægyptianus</i>	Momie
<i>Semimortuus</i>	<i>hemophilus</i> qui aime le sang	<i>transylvaniensis</i> originaire de Transylvanie	Vampire
<i>Semimortuus</i>	<i>pestilens</i> en mauvais état, malade	<i>cerebellivorus</i> qui mange des cerveaux	Zombie
<i>Semimortuus</i>	<i>Spiritualis</i> sous forme d'esprit	<i>incatenatus</i> enchaîné	Fantôme

<i>Simia</i> singe	<i>hirsuta</i>	<i>canadiensis</i>	Sasquatch
<i>Simia</i>	<i>hirsuta</i>	<i>himalayensis</i>	Yéti
<i>Simia</i>	<i>hirsuta</i>	<i>americana</i>	Bigfoot
<i>Metamorpheus</i> qui se transforme	<i>higanteus</i>	<i>viridis</i> vert	Hulk
<i>Metamorpheus</i>	<i>versipelles</i> loup-garou	<i>lunaeservus</i> esclave de la lune	Loup garou
<i>Canis</i>	<i>tricapitalis</i> à trois têtes	<i>infernalis</i>	Cerbère
<i>Draco</i>	<i>alifer</i> qui porte (<i>fer</i>) des ailes (<i>ala</i>)	<i>ignispuens</i> qui crache (<i>spuens</i>) le feu (<i>ignis</i>)	Dragon
<i>Equus</i>	<i>unicornifer</i> qui porte une seule corne	<i>candidus</i> blanc	Licorne
<i>Orcus</i>	<i>giganteus</i>	<i>puerivorus</i> qui mange les enfants (<i>pueri</i>)	Ogre
<i>Avis</i> oiseau	<i>ardens</i> qui brûle	<i>immortalis</i>	Phénix
<i>Homunculus</i> petit homme	<i>alifer</i>	<i>fata</i> Fée	Fée


Conclusions

- Le nom d'espèce est descriptif : forme, fonction, origine.
- Le décomposer permet d'avoir accès à des informations intéressantes.
- Mais en contradiction avec les nouvelles façons de définir une espèce (non pas sous l'angle descriptif, mais sous l'angle diachronique – au fil du temps – ou génétique).
- N'importe quelle personne sachant un peu de latin peut construire un nom scientifique crédible.


ANNEXE B : EXEMPLES DE CARTES

Les cartes sont conçues de façon à ce qu'elles proposent au recto un élément de réflexion (généralement un nom scientifique en latin), qu'il s'agit d'élucider ou de regrouper en mobilisant des connaissances en zoologie ou en langues anciennes. Chaque atelier a un objectif particulier : reconnaître les terminaisons latines usuelles en zoologie ou en biologie, reconnaître les mécanismes de construction d'un binom, se rendre compte de l'aspect descriptif du latin scientifique, se rendre compte de la dose d'arbitraire qu'il contient. Au verso se trouve généralement la confirmation ou l'infirmité des hypothèses des joueurs.



Atelier « monstres »

CARTE ÉNIGME sans verso	CARTE SOLUTION recto	CARTE SOLUTION verso
SEMIHOMO EQUICAUDA BARBARUS	CENTAURE	


Atelier « terminaisons »

HOMO NEANDERTALENSIS	
-------------------------	--

Atelier « métaphores »

	Recto des cartes	Verso des cartes : illustration
Français	Luciférine	
Latin	<i>Lucifer</i>	

Atelier décomposition/recomposition

Illustration sans verso	Cartes racines à découper		
	CANIS	LUPUS	FAMILIARIS

Crédits photographiques :

- 1/ « Lapithe combattant un centaure », British Museum, photographe inconnu, Wikimedia Commons, domaine public ;
- 2/ reconstitution d'une femme néandertalienne (2004), *Cro-Magnons Conquered Europe, but Left Neanderthals Alone*, Wikimedia Commons, licence CC ;
- 3/ *lampyrus noctiluca* : Wikimedia Commons, licence CC ;
- 4/ Lucifer de Liège, photographie de Luc Viatour / <https://Lucnix.be>, licence CC ;
- 5/ chien : Wikimedia Commons, domaine public.

ANNEXE C : CONCLUSION EN FORME DE SYNTHÈSE

Atelier 1 :

Les binoms sont formés par le découvreur d'une espèce en fonctions de plusieurs critères :

- le lieu de découverte (en *-ensis*) ;
- les gens qui l'ont influencé (en *-ae* ou *-i* : en l'honneur de...) ;
- les liens de ressemblance (contenant une allusion à un nom propre) ;
- le souci de publicité (de l'humour pour attirer l'attention et les fonds).

Atelier 2 :

Les binoms sont forgés à partir de critères spécifiques :

- description physique (*hirsutus*) ;
- origine géographique (en *-ensis*, *-anus*) ;
- description de la fonction (*ignispuens* : qui crache du feu).

Les critères visuels sont nettement privilégiés.

Atelier 3 :

En dehors du binom, les mots courants en SVT sont ordinairement issus du latin ou du grec, selon le mode de la métaphore ou de la comparaison. Il suffit donc de traduire en latin le mot vernaculaire original pour avoir un mot qui sonne scientifique, donc sérieux.

Connaître le sens de la racine latine ou grecque permet de visualiser l'image d'origine et donc de mémoriser plus facilement à la fois le nom, la forme et la fonction de l'élément. Par exemple, l'insuline, produite par les *îlots* de Langerhans, reçoit donc logiquement un nom dérivé d'*insula*, l'île en latin.

Atelier 4 :

Le nom scientifique d'une espèce est obtenu en mélangeant des racines grecques et latines, de façon à décrire l'espèce. Il n'est pas important que le nom soit réellement latin ou grec, mais qu'il *sonne* latin ou grec. La fonction du latin scientifique est de s'accorder sur un nom international, peu importe la pertinence de son contenu. Ainsi le kangourou est-il un *Megapus giganteus*, c'est-à-dire un « grand pied gigantesque », et le mégathérium une « grosse bête » (du grec *mega* : grand, gros, et *therion* : bête). Ainsi, traduire le latin scientifique en langue de tous les jours, c'est s'exposer à une sévère désillusion et renoncer à sa concision. Non, les scientifiques ne sont pas plus intelligents parce qu'ils utilisent du latin, en revanche, ils sont plus efficaces.

