

*ρ π α ρ δ α α γ ω ς ι λ α α*

# REVUE *de* PÉDAGOGIE *des* LANGUES ANCIENNES



Les pratiques d'écriture  
en cours de langues anciennes  
dans l'enseignement  
secondaire et supérieur

ÉDITÉE PAR  
L'ASSOCIATION ÉPONYME

01 / 2022



# REVUE *de* PÉDAGOGIE *des* LANGUES ANCIENNES

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

*ISSN : 2967-4034*

## COMITÉ DE RÉDACTION

Philippe CIBOIS • Clémence COGET • Thomas FRÉTARD • Benoît JEANJEAN •  
Peggy LECAUDÉ • Samuel TURSIN • Géraldine ZYCH BEN SALEM

## COMITÉ DE LECTURE

Élodie BARBIER • Vincent BRUNI • Séverine CLÉMENT-TARANTINO •  
Magdeleine CLO-SAUNIER • Marjorie COHEN • Charles DELATTRE • Aline ESTÈVES •  
Julie GALLEGRO • Flore KIMMEL-CLAUZET • Marjorie LÉVÊQUE

*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](mailto:pedagogie-langues-anciennes@mailo.com)*

REVUE  
*de* PÉDAGOGIE  
*des* LANGUES ANCIENNES

n° 01 / 2022

**Les pratiques d'écriture  
en cours de langues anciennes  
dans l'enseignement secondaire et supérieur**

Mise en ligne : le 10/11/2022



# SOMMAIRE

Benoît JEANJEAN

Édito : Une revue de pédagogie des langues anciennes, à quoi bon ? ..... 5

## DOSSIER : LES PRATIQUES D'ÉCRITURE EN COURS DE LANGUES ANCIENNES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET SUPÉRIEUR

### *Écrire et élaborer des hypothèses en français à partir des indices fournis par les textes anciens*

Chloé POUJADE

Écrire un poème-partition en latin sur la fondation de Rome ou comment s'approprier des textes authentiques ? ..... 13

Albane KARADY

Pétrone, *Satiricon*, LXI-LXIII : parcours d'écritures en 5<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> ..... 31

### *Comprendre et manipuler la langue ancienne à l'écrit*

Christophe CUSSET

La pratique du thème grec : un outil pour saisir et maîtriser la syntaxe de l'éventuel ..... 45

David LOAEC

Le thème latin en chansons : expérimentation ..... 61

### *Traduire en français pour transmettre*

Benoît JEANJEAN

Le déchiffrement et la transcription de manuscrits médiévaux et de livres anciens en latin au collège, au lycée et à l'université (Lire pour transcrire et transcrire pour donner à lire) ..... 89

Rozenn MICHEL

Écrire pour transmettre : de la traduction à l'imitation créatrice ..... 111

## *Imiter et réécrire*

Antje-Marianne KOLDE & Catherine FIDANZA

De Phèdre à Queneau, entre écriture de la réception et écriture de la variation . . . . 129

Marie PLATON

*Modo antiquo scribere* : pratiques d'écriture imitative en cours de latin . . . . . 145

## **VARIA**

David LOAEC & Gilbert SIMON

Un projet interdisciplinaire LCA / CIT :

la modélisation 3D du moulin de Barbegal à Fontvieille (13) . . . . . 167

Marielle PAUL-BARBA

Une difficulté pédagogique du latin : l'ordre des mots. Comment faire traduire le

latin en français au XVIII<sup>e</sup> siècle ? La querelle des inversions dans l'*Encyclopédie* . . 189

Samuel TURSIN

Une démarche pour favoriser la compréhension globale d'un texte antique . . . . . 215



ÉDITORIAL

## UNE REVUE DE PÉDAGOGIE DES LANGUES ANCIENNES, À QUOI BON ?

Benoît JEANJEAN

À l'heure où les réformes successives de l'enseignement secondaire semblent avoir sonné le glas des enseignements de LCA qui ne survivent encore que perfusés à coup de points supplémentaires, octroyés au goutte-à-goutte aux examens nationaux du brevet et du baccalauréat, on peut se demander s'il est vraiment utile de lancer une revue consacrée à la pédagogie des langues anciennes. N'est-ce pas aussi vain que de tenter de remonter le cours du Styx en ramant à contre-courant ? Sans doute le prestige attaché au latin et au grec ainsi qu'à la culture à laquelle ces langues donnent accès appartient-il au passé ; la pertinence de les enseigner, non ! Jamais ces enseignements n'ont été aussi nécessaires qu'aujourd'hui ! Affirmation péremptoire d'un nostalgique d'une époque révolue, dira-t-on... Bien au contraire, constatation d'un pédagogue de terrain qui observe, année après année, depuis plus de trente ans, combien l'initiation aux langues anciennes est bénéfique aux élèves et aux étudiants qui ont la chance de pouvoir s'y plonger.

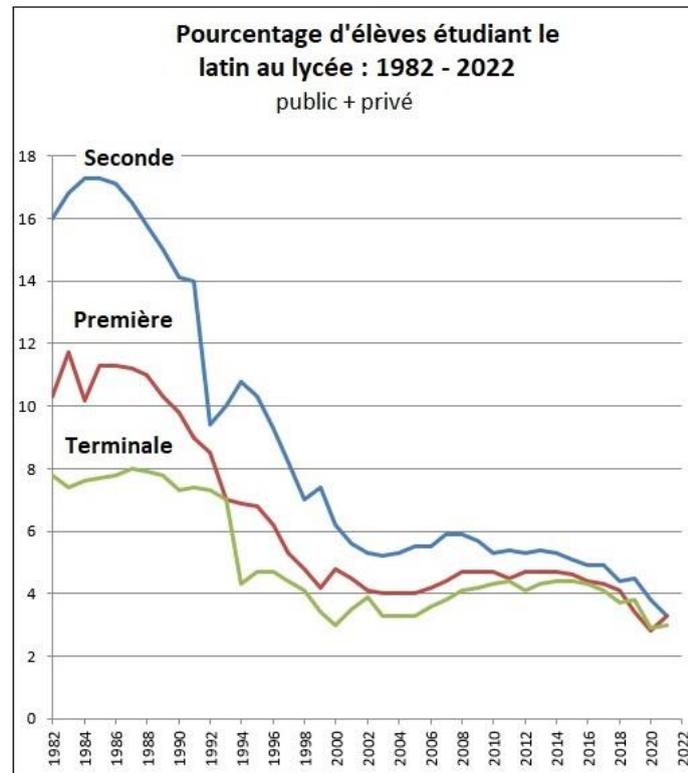
Ne dit-on pas que « les voyages forment la jeunesse » ? Encore faut-il choisir avec soin sa destination et réfléchir à ses motivations. Prendre l'avion pour aller sur une île lointaine faire la fête qu'on peut faire chez soi, n'est-ce pas le comble de l'inanité et de l'inconséquence ? Au contraire, s'aventurer dans le monde à la fois étrange et familier du grec ou du latin, c'est accepter le dépaysement linguistique autant que culturel, c'est porter sur sa propre langue et son propre monde un regard enrichi par la confrontation avec l'autre, à travers

l'espace et le temps. Qui embarque avec Homère et Virgile accoste aux rivages de Stendhal, de Camus, de Quignard – inévitablement – et de Gaudé.

Mais laissons la métaphore pour toucher du doigt la nécessité de transmettre le latin et le grec aux générations qui nous suivent. On voudrait qu'elles inventent après nous le monde rempli de probité, de candeur et d'heureuse innocence que nous n'avons pas su leur léguer, un monde irénique et amène où dialogue et concertation permettraient la confrontation sans l'altercation... mais les jeunes ne peuvent savoir, ni comprendre, faute de maîtriser leur propre langue, ce que sont la probité, la candeur, l'irénisme et l'aménité. Quant à l'innocence, ils savent, certes, qu'elle tient au fait de n'être pas coupable, mais coupable de quoi ? Qui parmi eux est capable de dire que l'innocent est celui « qui n'a pas nui », qui n'est coupable d'aucun préjudice à l'égard d'autrui ? Je pose simplement la question et me contente, à travers elle, de rappeler à qui décide de la place à accorder *hic et nunc* aux langues anciennes dans notre système éducatif, que la maîtrise du français est considérablement renforcée par l'apprentissage de ces langues. Les laisser sur la touche, c'est priver les élèves – tous les élèves – d'un atout considérable dans l'apprentissage de leur langue ; c'est, du même coup, priver la société d'un outil indispensable à l'apaisement et à la résolution des conflits. À bien y regarder, l'enjeu du latin et du grec, c'est l'enjeu même du français – sans parler des autres langues européennes –, et cet enjeu n'est pas limité à la sphère culturelle du supplément d'âme et de « l'amour du grec ». Il touche au vivre ensemble et à l'établissement, par-delà nos différences et nos identités multiples, d'un espace commun de dialogue : il est bien politique. Je laisse donc aux politiques le soin de peser les conséquences des choix prétendument pédagogiques qui ont réduit ces enseignements, naguère encore fondamentaux, au rang d'options facultatives, voire d'options de seconde zone, au financement incertain, et plaide auprès d'eux pour un enseignement obligatoire et pérenne, au moins du latin, en collège, pour tous les élèves, qui vise d'abord à leur faire manier les éléments de la langue, avant de les ouvrir aux cultures que celles-ci véhiculent.

La situation actuelle de l'enseignement, pourtant si nécessaire, de ces langues est extrêmement préoccupante. Le grec, soutenu par l'engagement viscéral de quelques irréductibles professeurs de Lettres classiques, parvient à survivre dans quelques rares établissements. Le latin, successivement malmené par la récente réforme du collège (2016) et les coups de frein des confinements dus à l'épidémie de COVID, est moribond. Il n'est qu'à en juger par le nombre confidentiel de lycées qui proposent les Langues et Cultures de l'Antiquité parmi les enseignements de spécialité de première et de terminale, ou par le très faible pourcentage d'élèves qui, en France, étudient le latin au lycée (2,9%). Un simple graphique, emprunté au

billet de septembre 2022 du sociologue Philippe Cibois sur son blog *La question du latin*<sup>1</sup>, permet de mesurer la chute vertigineuse des effectifs latinistes depuis 1982<sup>2</sup> :



Une telle situation a beau être préoccupante, l'enseignement du latin et du grec n'en demeure pas moins nécessaire et c'est parce que nous sommes convaincus de cette nécessité que nous avons souhaité créer une revue de pédagogie qui leur soit consacrée. Persuadés que le voyage à travers les langues et les cultures de l'Antiquité est particulièrement apte à former la jeunesse d'aujourd'hui, nous nous proposons de mettre à disposition des enseignantes et enseignants de latin et de grec des « cartes de géographie pédagogique » d'échelles différentes qui soient comme autant de moyens de préparer l'itinéraire par lequel ils vont faire cheminer les élèves qui leur sont confiés. Ces cartes sont nombreuses et variées, à la mesure des trésors d'inventivité et de l'extraordinaire créativité déployés par les enseignants et enseignantes de langues anciennes, contraints, dans un contexte peu porteur, de séduire leur public pour ne pas voir fondre leurs effectifs. Loin de toute démagogie, cette recherche de nouveaux angles d'approche, d'adaptation permanente de la forme du cours aux évolutions du public, relève bien de l'innovation pédagogique.

Les articles qui constituent ce premier numéro de la *Revue de pédagogie des langues anciennes* témoignent de ce bouillonnement didactique et rendent manifeste, par leur

<sup>1</sup> Philippe CIBOIS, « Enseignement du latin : évaluation et perspectives », *La question du latin*, mis en ligne le 01/09/2022, disponible en ligne sur <https://enseignement-latin.hypotheses.org/14937> (consulté le 15/10/2022).

<sup>2</sup> Année qui, par un curieux hasard, est celle de la fin de mes études secondaires.

diversité, tout un éventail de moyens disponibles pour enrichir ou diversifier le cours de langue ancienne. Ils sont le fruit de la pratique de collègues de collège, de lycée et d'université qui ont expérimenté les dispositifs qu'ils présentent et ont pris soin d'en évaluer la pertinence et les limites. Ces dispositifs sont, pour la plupart, reproductibles et transposables aux différents niveaux d'enseignement. Nous avons souhaité présenter, dans ce premier numéro, des contributions touchant plus particulièrement aux pratiques d'écriture dans le cours de langues anciennes, sans pour autant fermer la porte aux autres aspects de ce cours. Ceux-ci sont regroupés dans la section des *Varia*. Le choix du thème du dossier repose sur le fait que, depuis quelques années, l'attention des enseignants et enseignantes de LCA est particulièrement attirée sur la lecture et l'oralisation des textes qui ont fait l'objet de plusieurs journées d'études et publications pédagogiques<sup>3</sup>, alors que, dans le même temps, les activités d'écriture n'ont pas suscité le même intérêt<sup>4</sup>.

Le dossier, qui porte sur la pratique de l'écriture, rassemble huit contributions dont le point commun est d'offrir toutes un cheminement, à travers l'écriture, vers une meilleure compréhension d'un texte ou d'un fait de langue. Mais les chemins empruntés sont divers, puisque certaines visent à la production d'une traduction, quand d'autres visent à la compréhension globale et intuitive. Plusieurs encore s'appuient sur la comparaison de traductions déjà disponibles, étape indispensable à la compréhension du texte antique, pour inviter à une réécriture créative soumise à de nouvelles contraintes. Si la pratique de l'écriture en cours de langues anciennes peut prendre la forme d'une activité de maniement du grec ou du latin, depuis le thème et ses vertus formatrices jusqu'à l'imitation et au détournement de formes antiques, elle peut aussi se décliner sous la forme de rédaction de textes en langue française, destinés à une meilleure appropriation d'éléments repérés dans le texte étudié. Le lecteur qui prendra le temps de parcourir ces articles se verra ainsi passer des manuscrits médiévaux aux virtuosités littéraires des *Exercices de style* de Raymond Queneau, d'un traité d'anatomie du XVIII<sup>e</sup> siècle à des chansons de Whitney Houston et Charles Aznavour, de la description

<sup>3</sup> Voir par exemple :

- Dominique AUGÉ, *Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture*, UGA éditions, Didaskein, 2019 [2013] ;
- Malika BASTIN-HAMMOU, Filippo FONIO & Pascale PARÉ-REY (éd.), *Fabula Agitur, Pratiques théâtrales, oralisation et didactique des langues et cultures de l'Antiquité*, UGA éditions, Didaskein, 2019 ;
- Aline ESTÈVES, Flore KIMMEL-CLAUZET (éd.), *La Lecture antique en V.O.*, UGA éditions, Didaskein, 2021 ;
- séminaire de recherche pédagogique de l'Université de Lille : <https://halma.univ-lille.fr/nc/detail-event/seminaire-de-recherche-pedagogique-enseigner-le-latin-et-le-grec-comme-des-langues-vivantes/> (consulté le 15/10/2022).

<sup>4</sup> Signalons toutefois le récent *workshop* « Grec et latin : mission traduction (enjeux didactiques de la traduction des textes latins et grecs dans l'enseignement secondaire et supérieur) » organisé par Aline ESTÈVES et Flore KIMMEL-CLAUZET, à Montpellier, les 21 et 22 octobre 2021. L'objet de cette rencontre n'était pas directement celui des pratiques d'écriture, mais celles-ci y ont été inévitablement abordées parmi les activités qui conduisent à la traduction. Les vidéos des interventions sont accessibles sur le site de Canal-U : <https://www.canal-u.tv/chaines/upvm3/workshop-grec-et-latin-mission-traduction> (consulté le 15/10/2022).

d'une statue grecque à une épitaphe à la mémoire d'une petite chienne, des récits imaginés en collègue sur la base d'hypothèses de lecture pour l'épisode du loup-garou dans le *Satiricon* au chatolement des mille nuances de l'éventuel grec.

La section des *Varia* présente, quant à elle, trois contributions très éclectiques, qui portent, l'une sur une démarche interdisciplinaire entre LCA et Création et Innovation Technologiques, avec la modélisation 3D d'un site archéologique des Bouches-du-Rhône ; la seconde sur un débat pédagogique du XVIII<sup>e</sup> siècle autour de l'ordre des mots du latin, débat qui n'est pas sans parenté avec les questions qui se posent à nous, aujourd'hui, dans l'enseignement des langues anciennes ; la troisième sur une approche multiple de textes latins pour en favoriser la compréhension globale à travers une série de lectures et de questionnements successifs.

Nous ne doutons pas que les collègues, comme les lecteurs et lectrices curieux qui parcourront ces pages, y trouveront matière à s'étonner, à s'enthousiasmer et, surtout, une inspiration et une incitation à adapter à leur enseignement, au plus grand bénéfice de leurs élèves ou de leurs étudiantes et étudiants, des pratiques déjà éprouvées par leurs pairs.

Je me permets, au terme de ces quelques mots, de conclure en vous dédiant ces vers que j'ai rédigés à l'occasion de la remise des prix du concours de langues anciennes organisé par l'ARELA Bretagne au printemps dernier, et qui pourraient servir d'exergue à cette revue :

La langue que tu parles, celle que tu écris ?  
 – Instrument de musique et précieux et précis,  
 Cadeau inestimable offert par tous ceux qui,  
 Virtuoses du verbe, avant toi en jouèrent.  
 Tu entends résonner, dès que tu joues un air,  
 Sans même y prendre garde – et c'est un grand mystère –,  
 Deux cordes sympathiques : le latin et le grec !

Benoît JEANJEAN



**DOSSIER**

**LES PRATIQUES D'ÉCRITURE  
EN COURS DE LANGUES ANCIENNES  
DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET SUPÉRIEUR**





## ÉCRIRE UN POÈME-PARTITION EN LATIN SUR LA FONDATION DE ROME OU COMMENT S'APPROPRIER DES TEXTES AUTHENTIQUES ?

Chloé POUJADE,  
INSPÉ de Toulouse et collège Paul Cézanne, Montrabé (31)

### Résumé :

*Nous proposons de montrer comment une séance d'écriture située à la fin d'une séquence sur la fondation de Rome permet aux élèves latinistes de cinquième de s'approprier des textes latins authentiques. La rédaction d'un poème-partition en latin suivant la définition qu'en donne Bernard Heidsieck, nous semble un travail pertinent d'interprétation des textes antiques à travers une forme poétique contemporaine. Les élèves sont invités, selon le principe du collage, à recomposer les principales étapes de cette légende. Les poèmes-partitions étant écrits pour être dits en public, les élèves pourront les lire à haute voix pour les éprouver et en sentir les limites. La forme poétique contemporaine et la question de la poésie sonore constituent dans cette proposition une voie pour rendre le texte antique vivant, « le remettre "debout", osant donc s'affirmer en tant que tel<sup>1</sup> ».*

On trouvera, dans ces quelques lignes, la présentation et l'analyse d'une séance d'écriture dans le cadre d'un cours de latin situé en début d'année de cinquième. Les élèves y sont invités à rédiger un poème-partition sur la fondation de Rome.

Après en avoir défini les contours, nous pourrions nous demander dans quelle mesure l'écriture d'un poème-partition peut permettre l'appropriation de la littérature latine ? Comment les élèves peuvent-ils à leur tour donner à voir et à entendre les textes latins lus ?

---

<sup>1</sup> Bernard HEIDSIECK, *Poèmes-partitions* : précédé de *Sitôt dit*, Limoges, Al Dante, 2009, p. 33.

Bernard Heidsieck cherche « projeter les mots dans l'espace<sup>2</sup> ». N'est-ce pas aussi l'un des objectifs d'un enseignant de langues anciennes ?

## LE POÈME-PARTITION

Au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, Bernard Heidsieck (1928-2014) participe au mouvement de la poésie sonore. Il réinvente d'abord une forme d'écriture poétique, le poème-partition qui sera exploré dans ce travail. Il est ensuite le fondateur de ce qu'il nomme la poésie-action, dont la volonté est « d'extraire le poème de la page, de "passif" qu'il était au plus profond du livre, dans l'attente d'un lecteur devenu de plus en plus hypothétique, le rendre "actif", et pour ce faire le projeter physiquement dans l'espace<sup>3</sup> ». Pour cet auteur, la page est un espace pour écrire et dire la décomposition du langage qui se fait souffle, rythme, son et action. Le poème prend la forme d'une partition musicale jouant avec les lettres, les syllabes, les mots ou les phrases. Cette spatialisation du texte a un effet sur la façon dont le lecteur dit ces poèmes présentés de façon rythmique et musicale. C'est l'acte de dire qui est au cœur du travail du poète qui va à la rencontre du public. La poésie se fait sonore, malaxe le langage, l'étire et l'éparpille sur la feuille blanche.

Ces poèmes, Heidsieck les a « intitulés POÈMES-PARTITIONS, par référence, bien entendu, à la musique, où une œuvre qui existe, préalablement en tant que partition, ne vit totalement que lorsque cette partition est exécutée<sup>4</sup> ». Comme il l'explique dans l'avant-propos aux poèmes-partitions de l'année 1955, il écrit des poèmes-partitions dont la forme évolue avec les possibilités offertes par « l'acquisition d'un magnétophone en 1959<sup>5</sup> ». Je choisis de présenter ici deux pages consécutives situées au cœur du poème-partition « M » (septembre 1957 – janvier 1958). Ces deux pages (**Images 1 et 2**), loin de représenter l'ensemble de l'œuvre d'Heidsieck, sont un instantané de différents procédés d'écriture qu'il sera intéressant de réinvestir dans le cadre du cours de latin. Il s'agit d'un choix subjectif qui m'engage en tant que lectrice et qu'enseignante.

Il m'intéresse d'explorer ce rapport au langage avec des élèves et de voir comment le passage par la réécriture des textes authentiques latins à travers des choix singuliers de collage permet leur appropriation.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> HEIDSIECK, 2009, p. 33.

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

marchent  
 au nom du  
 qui êtes aux cieux  
 que votre nom soit sanct  
 OC-  
 -CI-  
 -DEN-  
 -TAL  
 marchent  
 têtes gauches  
 et têtes droites  
 têtes à  
 et j'vous fous ddans  
 marchent  
 le jour de gloire  
 marchent  
 DANS LES  
 SIÈCLES  
 DES  
 SIÈCLES  
 CAR L'HOMME  
 EST  
 UN  
 A-  
 -NI

c'est ma faute  
 c'est ma faute  
 ma très grande  
 marchent  
 de vos entraill'es est béni  
 au nom du père  
 AU NOM  
 DE  
 LA  
 LOI  
 et du fils  
 pic  
 nic  
 marchent  
 AU  
 PAS  
 mais délivrez nous du mal  
 marchent  
 douil  
 car ceci est mon corps  
 c'est ma faute  
 c'est ma faute  
 c'est ma faute  
 À  
 MORT  
 camarades  
 POUR LE  
 MEL-  
 -LEUR  
 ET POUR  
 LE  
 nos offenses pleines de grâces  
 et confesseras  
 marchent  
 je vous salue  
 marchent

Images 1 et 2 : Extrait du poème-partition « M » de B. Heidsieck (pp. 193-194).

Le deuxième intérêt est l'articulation de cette forme écrite avec l'oralité. Comme on l'a évoqué plus haut, les poèmes-partitions sont envisagés pour un public. Le poème-partition porte en lui sa lecture à haute voix. Nous pouvons rapprocher cette intention de la littérature latine comme l'a montré Emmanuelle Valette-Cagnac dans sa thèse en 1993 intitulée *Anthropologie de la lecture dans la Rome antique* dont voici un extrait du résumé : « L'étude des différentes formes de lecture à haute voix montre que l'oralisation n'a pas pour unique fonction de donner sens à l'écrit, pour le communiquer, mais qu'elle est un élément indispensable à l'efficacité même de l'écrit<sup>6</sup>. »

D'autre part, les oralisations auront aussi pour but, selon la même logique que celle énoncée par Pline le Jeune, dans sa lettre à Céler (VII, 17), de permettre aux élèves de reprendre leur texte :

Pour moi, je ne songe pas à être loué quand je lis, mais à l'être quand je suis lu. Je ne fuis donc aucune espèce de critique. D'abord je retouche moi-même ce que j'ai composé ; ensuite je le lis à deux ou trois personnes ; puis je le donne à d'autres pour y faire leurs remarques, et ces remarques, si elles me laissent quelque scrupule, je les pèse avec un ou deux de mes amis. Enfin je lis devant une assemblée plus nombreuse ; et c'est là, je vous l'assure, que je suis le plus ardent à corriger.

**Pline le Jeune, *Lettres*, VII, 17, 7-8<sup>7</sup>.**

Ainsi, le travail que nous allons présenter fait-il dialoguer écrit et oral, Antiquité et modernité dans une confrontation que permet l'écriture.

## LES COMPÉTENCES EN JEU

Du point de vue des élèves, les enjeux sont multiples et complexes : c'est ce qui rend ce travail d'écriture particulièrement riche et intéressant. En effet, il articule les trois grandes compétences au cœur de l'enseignement des LCA, à savoir :

<sup>6</sup> Emmanuelle VALETTE-CAGNAC, *Anthropologie de la lecture dans la Rome antique*, thèse de doctorat dirigée par Florence DUPONT et soutenue à l'ÉPHÉ (Paris), 1993 (résumé disponible en ligne sur <http://theses.fr/1993EPHEA003> [consulté le 22 avril 2022]).

<sup>7</sup> PLINE LE JEUNE, *Lettres*, traduit par DE SACY et J. PIERROT, Paris, Garnier Frères, 1920 [s. d.], disponible en ligne sur [http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/Pline\\_le\\_jeune\\_lettresVII/lecture/7.htm](http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/Pline_le_jeune_lettresVII/lecture/7.htm) (consulté le 14 septembre 2022).

## Acquérir des éléments de culture littéraire, historique et artistique

L'élève en situation de composition du poème propose une synthèse visuelle des épisodes marquants de la fondation de Rome. Pour cela, il doit les connaître, faire des choix et les ordonner sur l'espace de la page selon une logique langagière, thématique ou chronologique.

## Lire, comprendre, traduire, interpréter

Pour écrire, l'élève va lire et relire les textes, mobiliser les connaissances construites pendant la séquence, se repérer dans la langue latine grâce à une traduction. Ces poèmes-partitions, parce qu'ils engagent la créativité des élèves, constituent une interprétation des récits de la fondation de Rome. La dimension symbolique de ces récits ayant été explicitée tout au long de la séance, les poèmes-partitions donnent à voir une transposition sur l'espace de la feuille de cette symbolique.

Dans un deuxième temps, il s'agira aussi de lire à haute voix les poèmes-partitions en latin pour les éprouver devant un public. La lecture à haute voix du poème fait partie du processus d'écriture. Elle vient d'abord pendant l'écriture, permet d'éprouver son texte devant un public constitué des pairs et de l'enseignante, puis de le reprendre suite aux réactions perçues chez les auditeurs ou par le lecteur lui-même. Cette lecture à haute voix permet aussi d'aller au bout de la démarche d'Heidsieck qui est de faire surgir le texte et son sens, ici dans l'espace de la classe. « Le sens du poème écrit est révélé par le son<sup>8</sup>. » Faire entendre les différents textes, c'est former une communauté de lecteurs et introduire la diversité des interprétations.

## Comprendre le fonctionnement de la langue

Il s'agit ici de choix de mots, de segmentation d'unités syntaxiques significatives, de repérage de champs lexicaux, de manipulation de noms propres ou de mots transparents pour des élèves qui ont débuté l'option depuis très peu de temps.

Dans notre cas, lire et relire les textes latins est nécessaire à la composition du poème. En effet, le poème se compose de fragments, de mots, d'expressions ou de phrases tirés de la séquence. Cet assemblage, à la façon d'un collage, fait sens et donne une image du niveau de

<sup>8</sup> Giovanni FONTANA, « La poésie action de Bernard Heidsieck. Texte, voix, geste et technologie en convergence poétique », *Inter*, n°120, p. 90-93, disponible en ligne sur <https://www.erudit.org/fr/revues/inter/2015-n120-inter01823/> (consulté le 20 juillet 2022), p. 91.

compréhension de l'élève quant à la langue latine et quant au thème abordé, ici la fondation de Rome. Il revient à l'élève de choisir les fragments signifiants et de leur donner un rythme. Il est aussi possible, comme le fait Heidsieck, d'écrire en capitales certains mots afin de les mettre en valeur.

Ce travail participe du processus de secondarisation que l'on peut définir comme une posture cognitive où le langage est considéré comme un objet d'étude à part entière : « L'école doit faire émerger une conscience métalinguistique chez les élèves afin qu'ils soient capables de traiter le langage comme un objet autonome qui peut être étudié pour lui-même, indépendamment du sens qu'il véhicule<sup>9</sup>. »

## LE CONTEXTE PÉDAGOGIQUE

J'enseigne depuis de nombreuses années dans un collège situé en zone périurbaine de l'agglomération toulousaine. Le climat scolaire de l'établissement est très favorable à l'apprentissage. Les élèves des classes de cinquième profitent d'une heure de latin en classe entière dans le cadre d'un EPI (Enseignement Pratique Interdisciplinaire), puis choisissent à la fin du premier trimestre de s'inscrire à l'option de latin. Cette option commence donc effectivement en décembre. La première séquence porte sur la fondation de Rome. L'écriture du poème-partition constitue la dernière étape de cette séquence dans laquelle les élèves vont devoir réinvestir les traces des textes authentiques vus pendant la période.

## LA MISE EN ŒUVRE, DE LA SÉQUENCE À LA SÉANCE

Cette séance d'écriture est le point d'orgue d'une séquence qui questionne le statut légendaire ou historique des récits de la fondation de Rome.

Même s'il s'agit d'un début d'année de latin en classe de cinquième, les élèves ont accès à des textes authentiques, parfois sans traduction, d'une longueur conséquente pour permettre la construction du sens et la contextualisation. Voici la présentation synthétique de cette séquence :

<sup>9</sup> Élisabeth BAUTIER & Roland GOIGOUX, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, vol. 148, 2004, p. 89-100, disponible en ligne sur [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2004\\_num\\_148\\_1\\_3252](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3252) (consulté le 14/09/2022).

SÉANCE	SUPPORT	PROBLÉMATIQUE ET ACTIVITÉS
N°1	Florus, <i>Abrégé de l'Histoire romaine</i> , I, 1	Texte latin sans traduction. Repérage des noms propres. Hypothèses de lecture : problématique de la séquence. <b>Comment raconter la naissance de Rome ?</b>
N°2	Florus, <i>Abrégé de l'Histoire romaine</i> , I, 1	« <b>Pourquoi les mêmes mots s'écrivent-ils de façon différente ?</b> » Lecture de la traduction et repérage des variations des terminaisons des noms propres : Cas, fonction et deuxième déclinaison : masculin.
N°3	Florus, <i>Abrégé de l'Histoire romaine</i> , I, 1	Retour sur cas, fonction et déclinaison. Activité de traduction : le champ lexical de la famille. <b>Pourquoi choisir de rattacher la fondation de Rome aux légendes de Troie ?</b> Arbre généalogique de Romulus.
N°4	- Tite-Live, <i>Histoire romaine</i> , I, 1, 8 - Cicéron, <i>La République</i> , II, 3-6 - Plan de Rome	<b>Comment peupler Rome ? (1)</b> L'Asylum. <b>Pourquoi choisir le site géographique de Rome ?</b> Avantages. Lecture puis enrichissement en latin du plan de Rome grâce aux deux extraits. Sum : Présent, imparfait et parfait.
N°5	- Jacques-Louis David, <i>Les Sabines</i> , huile sur toile, Musée du Louvre, 1799 - Tite-Live, <i>Histoire romaine</i> , I, 1, 9 (1, 6 et 11)	Évaluation de langue /10 Cas, fonction, déclinaison et vocabulaire de la famille. <b>Comment peupler Rome ? (2)</b> L'enlèvement des Sabines : texte en latin ; retrouver le sens par le lexique et l'étymologie, donner un titre aux paragraphes et légender le tableau.
N°6	Tite-Live, <i>Histoire romaine</i> , préface, 6	<b>Les Romains croyaient-ils à ces récits ?</b> Lecture et discussion autour des précautions prises par Tite-Live sur l'irruption du merveilleux dans le récit de la fondation de Rome.
N°7	Tous les textes latins de la séquence	<b>Comment raconter la fondation de Rome à travers un poème partition ?</b> Synthèse personnelle et manipulation des mots et concepts de la séquence.
N°8	Tous les textes latins de la séquence et les poèmes partitions	Lectures à haute voix des poèmes-partitions et reprise des textes selon le principe des cercles littéraires.

Le travail d'écriture, comme nous pouvons le voir, a lieu en fin de séquence, aux séances 7 et 8. Au préalable, il a été demandé aux élèves de revoir les textes et les traces écrites de la séquence afin de se préparer à cette tâche complexe.

Le premier temps de la séance est un temps de découverte où l'enseignante présente le livre de Bernard Heidsieck, *Poèmes-partitions*, dans sa dimension matérielle. Plusieurs poèmes sont montrés et le titre du recueil est très facilement expliqué par les élèves eux-mêmes. Ces derniers prennent le temps de feuilleter le livre, d'en discuter, de s'en étonner. Les codes du poème-partition sont explicités avec les élèves et notés à l'écrit au tableau :

- exploitation rythmique de l'espace de la page,
- jeu entre capitales et minuscules,
- choix de mots, groupes de mots ou phrases,
- usage des répétitions.

La consigne suivante est ensuite donnée aux élèves : « Je vous demande de rédiger un poème-partition sur la fondation de Rome. »

Il est important de donner les critères de réussite de ces poèmes-partitions dès le début de la séance :

- Tous les textes vus pendant la séquence sont utilisés.
- Les groupes syntaxiques sont respectés.
- Les grandes étapes de la fondation de Rome sont présentes.
- Le poème est lisible et propose une construction spatiale.

Après un temps de réponse aux questions, chacun va à sa table disposant d'une feuille blanche et de son classeur avec tous les textes authentiques étudiés dans la séquence. Les élèves sont encouragés et rassurés car ce travail d'écriture est déstabilisant. Il s'agit de la phase de recherche où l'enseignante circule parmi les élèves pour aider ceux qui en ont besoin sans faire à leur place. Il faut parfois les aider à écrire le premier mot, à amorcer l'écriture. Feuilleter le livre de Bernard Heidsieck permet de trouver une idée et de dédramatiser la consigne en revenant à la dimension concrète de l'exercice : choisir des mots et chercher un rythme sur la page.

Au bout d'une vingtaine de minutes, on propose aux élèves qui le souhaitent de lire leur poème-partition à la classe. Les lecteurs peuvent mettre à l'épreuve leur production, les auditeurs peuvent nourrir leur écrit des propositions des autres.

Chacun revient à nouveau sur son travail jusqu'à la fin de la séance. Les poèmes sont relevés à ce moment-là. Une évaluation des poèmes est réalisée par l'enseignante selon les critères de réussite énoncés plus haut. Chaque texte est annoté sur une feuille à part.

La séance suivante prend appui sur les lectures et relectures et permet de reprendre les textes selon les conseils de l'enseignante, des autres élèves ou bien des idées venues lors de la lecture à haute voix ou de l'écoute des autres poèmes. Ce temps peut s'accompagner

d'un écrit réflexif personnel visant à expliciter les choix de mots, de groupes de mots et d'écriture sur la page.

Mais cette séance a aussi pour objet de faire vivre aux élèves le principe des cercles littéraires grâce auxquels Pline, notamment, retravaillait son texte. Il s'agit aussi d'ancrer la lecture à haute voix dans sa dimension sociale comme le montre Emmanuelle Valette-Cagnac :

La conception romaine de la lecture [...] fait de la lecture expressive un élément essentiel de la formation du jeune citoyen, conçue comme un exercice préparatoire à la pratique du discours, qui valorise la lecture pour les autres, la *recitatio*, rituel social important, dans lequel l'écoute attentive fait partie des devoirs d'*amicitia*<sup>10</sup>.

## L'ANALYSE DE TRAVAUX D'ÉLÈVES

Voici, pour commencer, deux travaux qui ne remplissent pas les critères de réussite (Image 3 et Image 4) :

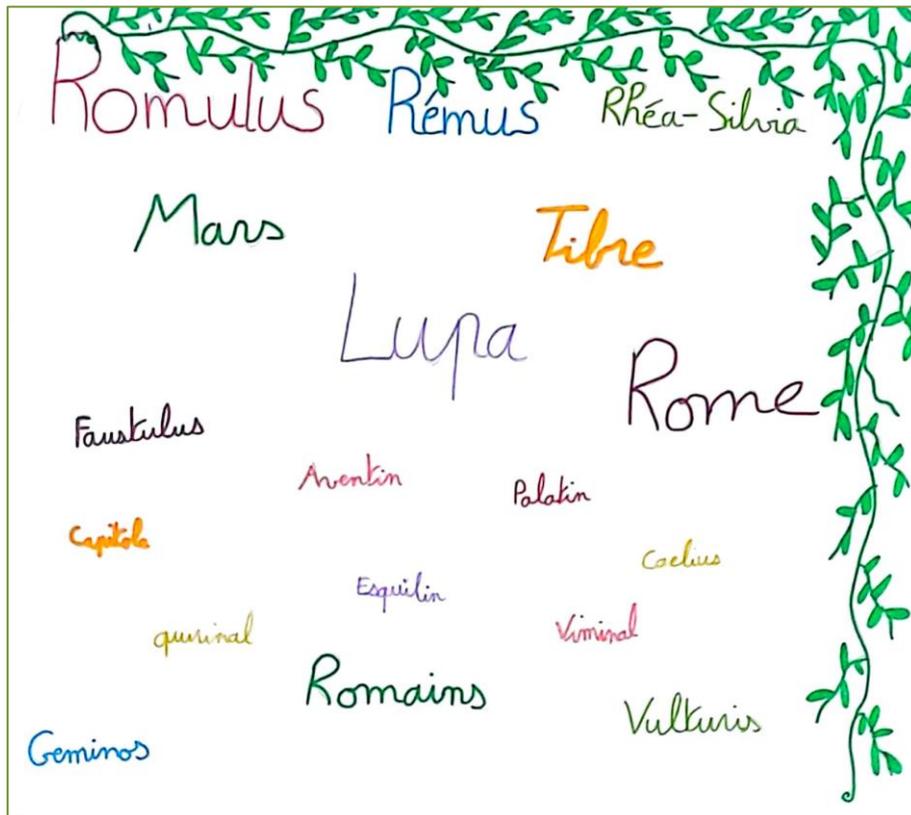


Image 3 : Production d'un élève.

<sup>10</sup> VALETTE-CAGNAC, 2002, p. 310.

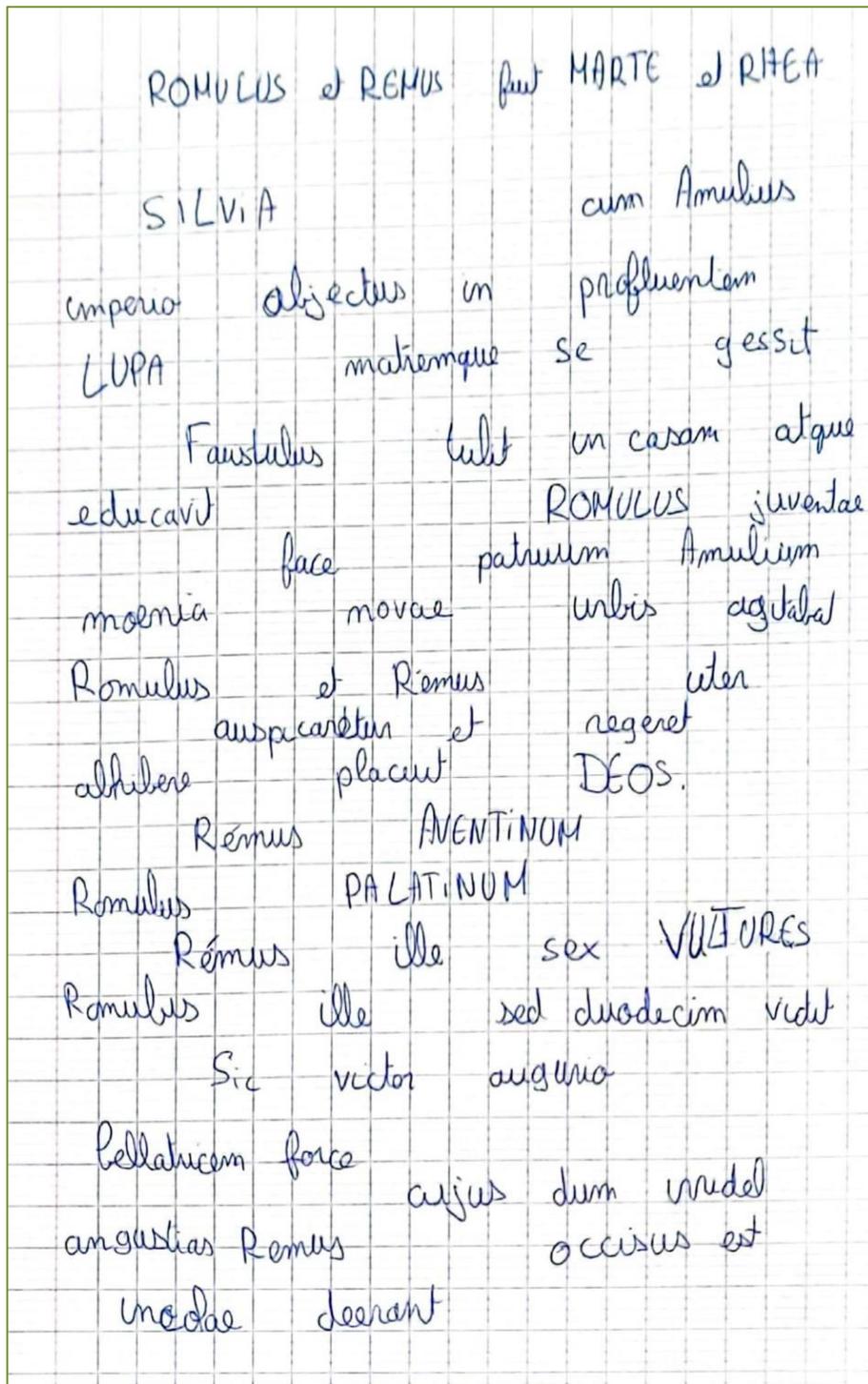


Image 4 : Production d'un élève.

La tentation est grande d'aller vers l'illustration comme le montre le premier travail, qui ne respecte pas du tout la demande.

L'utilisation de la couleur et du feuillage se rapportent davantage à une affiche, pourrait-on dire. De plus, cet élève a rendu un format presque carré qui s'éloigne du format traditionnel de la page et de la feuille de partition. Si on peut reconnaître que Rémus et Romulus

sont en haut de l'affiche, l'espace de la page n'est pas pensé comme un poème-partition : aucun rythme n'est donné, les mots étant disposés de façon équitable sur la page. Le travail d'écriture attendu n'est pas une illustration de la fondation de Rome, mais une interprétation, en cela qu'il s'agit de partir des textes matériaux en prose pour aller jusqu'à un vers segmenté et rythmique dont les sutures et les répétitions révèlent l'appropriation des textes latins.

Enfin, on peut voir que les mots utilisés sont pour la plupart des mots français sauf « *lupa* » (la louve), « *vulturis* » (les vautours) et « *geminos* » pour « *gemini* » dans le texte (les jumeaux). Cet élève était absent lors du travail en classe et malgré le temps pris à expliquer la consigne et les attendus, le travail est une sorte de hors-sujet. La situation sanitaire et les absences multiples m'ont poussée à faire rattraper ce travail qui n'a de sens que dans sa construction collective en classe. Si cet élève avait été présent, j'aurais pu l'aiguiller et surtout il aurait pu s'appuyer sur les oralisations de ses pairs pour réorienter son travail. Aucune remédiation n'a pu être proposée par manque de temps.

Le deuxième travail que j'ai choisi de présenter ne répond pas non plus aux critères de réussite énoncés.

Si les mots choisis sont effectivement en latin hormis Rémus, du fait de son accent, ils sont éparpillés sans logique apparente sur la page. On peut remarquer que les noms de personnages (« *ROMULUS* », « *REMUS* », « *MARTE* », « *RHEA SILVIA* », « *LUPA* », « *DEOS* », « *VULTURES* ») ainsi que le nom des deux célèbres collines (« *AVENTINUM* » et « *PALATI-NUM* ») sont en capitales. Cependant, pour le reste, on discerne mal les groupes syntaxiques. L'espace saturé n'est pas signifiant.

Comme nous avons pu le voir, ces deux travaux d'élèves ne présentent pas une interprétation lisible de la fondation de Rome. Les causes en sont différentes, mais le résultat est une absence de rythme et de logique propre.

En revanche, la copie ci-après (**Image 5**), répond aux attentes et constitue bien un poème-partition sur la fondation de Rome. En effet, tous les textes sont convoqués. Les mots choisis sont pertinents et montrent une connaissance des étapes de la fondation. Nous pouvons remarquer l'encadrement de la page avec « *REMUS* », « *ROMULUS* » et « *LUPA* » en capitales. Le poème propose les noms de personnages, le champ lexical de la famille ainsi que le champ lexical de la géographie concernant le site de Rome. La phrase entière choisie porte sur l'augure ; ce choix est pertinent : sa place est centrale. Les groupes syntaxiques sont respectés, on peut voir la superposition et la décomposition syllabique des termes « *penuria*

*mulierum* » vus à l'occasion d'un travail sur l'épisode de l'enlèvement des Sabines. L'espace de la page est utilisé. Cet élève propose bien une spatialisation symbolique des différents épisodes de la fondation de Rome à partir des critères d'un poème-partition.

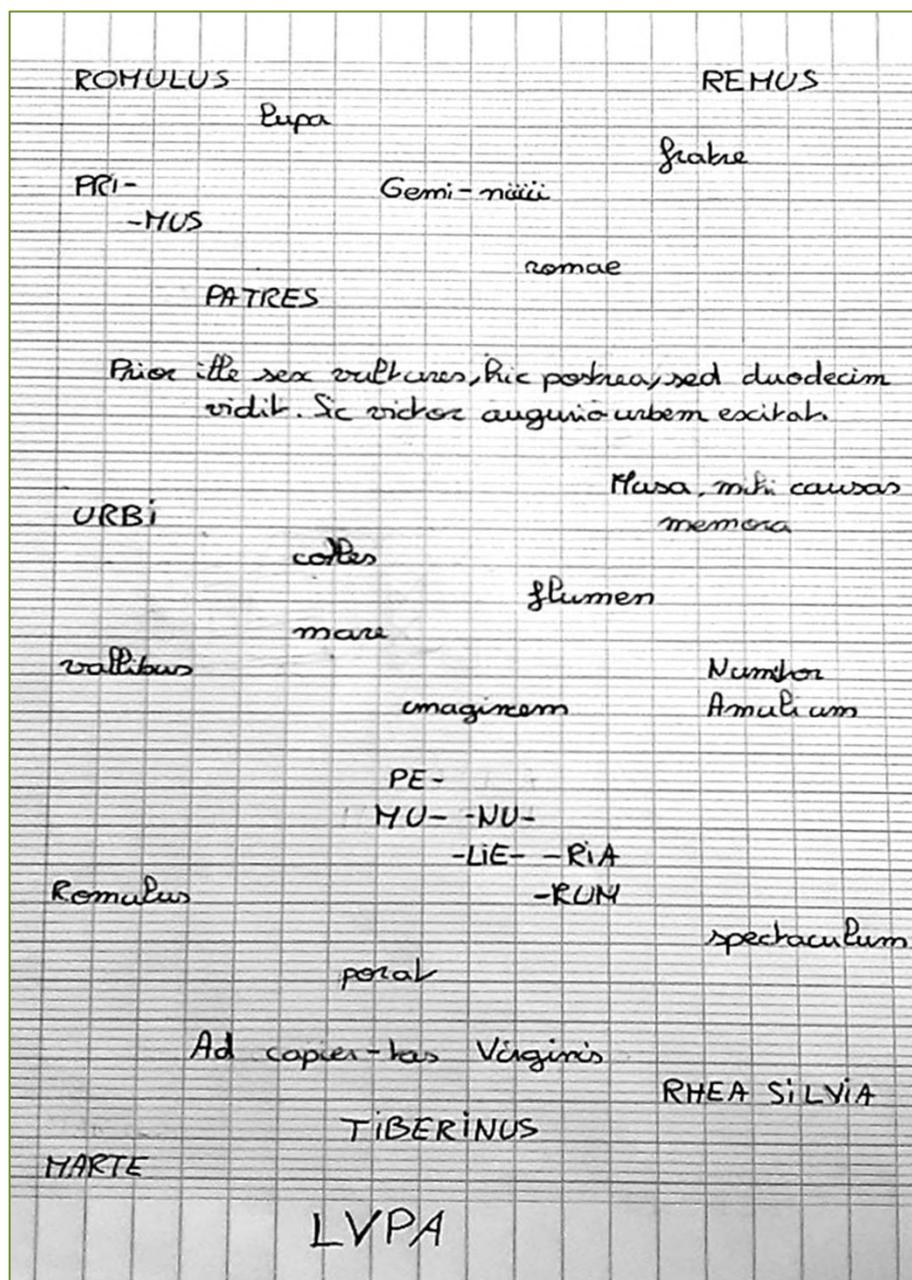


Image 5 : Production d'un élève.

## RETOUR SUR EXPÉRIENCE

Du point de vue de l'enseignante, les enjeux peuvent être présentés à travers le référentiel de compétences :

## Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves

Chaque élève est amené dans ce travail d'écriture à proposer une interprétation des textes, selon le rapport qu'il a pu construire avec eux pendant la séquence. Chaque poème-partition est unique : c'est ce qui fait l'un des intérêts de cette pratique.

La variabilité des productions selon les genres d'écrits est rarement mise en évidence, mais lorsqu'elle l'est, elle est un argument puissant pour montrer les relations fondamentales entre écriture et disciplines, et la diversité que ces relations mettent au jour dans les pratiques des sujets (Constant, 2005), ou entre écriture et genres de textes (Reuter, à paraître)<sup>11</sup>.

Isabelle Delcambre montre dans quelle mesure le sujet-scripteur fait partie du sujet didactique :

On voit comment la notion de sujet scripteur fait partie de celle de sujet didactique et comment cette dernière permet d'intégrer dans la construction du sujet scripteur des dimensions pédagogiques comme celles des modes de travail, de l'importance accordée dans la classe à des valeurs comme l'autonomie, la coopération, la solidarité enseignant/élèves, comme l'a pensé F. Ruellan (1999) à propos du mode de travail pédagogique-didactique qu'il analyse et qui permet, selon lui, d'articuler compétence d'écriture et construction identitaire<sup>12</sup>.

Ainsi l'écriture d'un poème partition qui engage l'élève en tant que sujet, « *structuré par un inconscient* » selon l'hypothèse de l'inconscient freudien, participe-t-elle à la construction de l'élève comme sujet didactique situé dans l'institution scolaire, dans des disciplines au cœur d'une relation d'enseignement/apprentissage selon Yves Reuter repris par Isabelle Delcambre. La dialectique entre l'oral et l'écrit induite par cette forme poétique particulière permet à chaque élève selon son niveau de compréhension de la langue d'avancer dans le travail. Les lectures à haute voix des textes peuvent se révéler de très forts moments de mise à l'épreuve de l'écrit. L'élève lecteur, grâce au regard de l'autre, se trouve dans la situation de conscientiser un choix d'écriture qu'il peut ensuite choisir de garder ou d'enlever.

## Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

Un poème-partition est une photographie de la compréhension des textes et des enjeux de la séquence. L'enseignante peut ainsi voir les textes retenus. Le lexique avec les mots

<sup>11</sup> Isabelle DELCAMBRE, « Du sujet scripteur au sujet didactique », *Le français aujourd'hui*, 157, 2007, p. 33-41, disponible sur <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0033> (consulté le 22 avril 2022).

<sup>12</sup> DELCAMBRE, 2009, p. 39.

transparentes ou les mots repérés en classe, les noms propres, les groupes syntaxiques choisis offrent une photographie des acquis de la séquence.

Si cette expérience me semble aussi riche, c'est parce qu'elle révèle un rapport à la langue latine de l'enseignante et des élèves.

Il existe, toutefois, plusieurs points de vigilance. La question du support est le premier. Lors de la première mise en œuvre d'une séance d'écriture de poème-partition, certains élèves avaient demandé l'autorisation d'utiliser des couleurs, ce qui avait été accepté. Le résultat n'a pas été satisfaisant car l'on se rapprochait davantage de l'affiche que du poème, de la description que de l'interprétation. Or le travail de l'affiche peut être pertinent, mais cela n'était pas l'objectif.

Cette séance a été mise à l'épreuve plusieurs fois et il est arrivé qu'une élève à besoins éducatifs particuliers ne puisse pas s'engager dans l'acte d'écriture malgré les encouragements et les conseils de l'enseignante et des camarades. Avec du recul, il aurait été pertinent de lui donner des photocopies des textes et de lui proposer de découper les mots, ou groupes de mots au lieu de les écrire. Cela aurait peut-être permis à cette élève de franchir l'obstacle de la page blanche et de rentrer dans une manipulation concrète des textes.

L'évaluation d'un tel travail n'est pas une tâche aisée. Rappelons que l'évaluation est un acte révélateur de différents enjeux de la classe, un acte lié aux savoirs, aux élèves et à l'enseignante. Si les critères de réussite ont pour but d'exposer les attendus, de les rendre explicites et de les objectiver, c'est bien un enseignant « pris dans le [fait] didactique<sup>13</sup> », entre savoir, institution et épreuve, qui doit évaluer les productions écrites<sup>14</sup>. L'acte évaluatif se fait donc à travers le filtre de la subjectivité comme le montrent Patricia Mothes et Marie-France Carnus en 2016 :

Or la situation évaluative est l'objet d'« arrangements » multiples (David, 2003) : en quoi ceux-ci dépendent-ils et rendent-ils compte du rapport au savoir construit par l'enseignant et quelles en sont les influences sur la réussite des élèves ?<sup>15</sup>

<sup>13</sup> Marie-France CARNUS & Dominique ALVAREZ, « Le rapport au(x) savoir(s) au cœur des dispositifs de formation professionnelle des enseignants : une nouvelle voie à explorer », dans M.-F. CARNUS, D. BAILLET, G. THERRIAULT & V. VINCENT (éd.), *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants : un dialogue nécessaire et fructueux*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2019, p. 79-98 (p. 82).

<sup>14</sup> Cette conception est issue de la didactique clinique (Marie-France CARNUS & André TERRISSE (dir.), *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*, Paris, EP&S, 2013) qui observe la relation enseignement apprentissage sous l'hypothèse de l'inconscient freudien (1900) et considère élèves et enseignants comme des sujets liés de façon intime au savoir à enseigner, à l'institution qui donne le cadre et à l'épreuve qui est le moment de l'interaction de la classe.

<sup>15</sup> Patricia MOTHES & Marie-France CARNUS, « Quand l'évaluation dévoile les dynamiques en jeu dans le désir d'enseigner », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 49, p. 43-61, disponible en ligne sur <https://doi.org/10.3917/lse.49.43> (consulté le 22 avril 2022).

Ce que j’attends en tant qu’enseignante et lectrice est une mise en valeur spatiale de la langue latine, une appropriation de cette langue qui me tient tant à cœur puisque j’en ai fait mon métier. L’autre attendu est d’observer la multiplicité des interprétations à travers une unique consigne, c’est de voir la singularité des élèves à travers cette langue. Il semble possible, comme l’a repéré Sandra Cadiou en 2019 lors d’une séquence d’écriture d’une nouvelle en lycée professionnel, d’observer que « le phénomène de conversion didactique repéré chez l’enseignant par Pablo Buznic-Bourgeacq (2005, 2008, 2016) semble bien à l’œuvre chez l’élève durant l’apprentissage en classe<sup>16</sup> ». Elle définit ainsi ce concept issu de la didactique clinique : « Ainsi, pour cet auteur, la conversion didactique désigne “les origines expérientielles et la dimension subjective des processus transpositifs qui orientent le contenu et la forme de l’activité didactique de l’enseignant en classe” (Buznic-Bourgeacq, 2016, p. 2)<sup>17</sup>. » En effet, les poèmes-partitions semblent révélateurs du rapport intime des élèves aux textes latins et à ce qui a été traversé pendant les cours.

Les intérêts de cet atelier d’écriture créative sont nombreux, me semble-t-il, dans le rapport noué entre élèves et textes latins ainsi qu’entre enseignante et élèves. L’acte d’écriture nécessite une relecture de tous les textes, un retour sur les analyses effectuées tout au long de la séquence, une véritable démarche interprétative. Ce retour dans les textes de la séquence valorise le travail fait en classe et montre sa nécessité. Le temps d’exposition des élèves aux textes authentiques est accru par la manipulation des noms propres, des champs lexicaux ou autres groupes syntaxiques. Écrire un poème-partition à partir de textes issus de la littérature latine est une façon de faire place au sujet lecteur en cours de latin. Gérard Langlade définit le sujet lecteur comme « un lecteur subjectif » qui est l’« auteur de la singularité de l’œuvre<sup>18</sup> ». L’articulation entre lire, dire et écrire est au cœur de cette démarche qui tend à mettre en valeur une langue ancienne par une pratique d’écriture contemporaine.

Chloé POUJADE,  
PRCE de Lettres classiques et formatrice académique  
(chloe.poujade@ac-toulouse.fr)

<sup>16</sup> Sandra CADIOU, « Conversion didactique en classe de français à propos de l’écriture d’une nouvelle », *Cliopsy*, n°22, 2019, p. 95-108, disponible en ligne sur <https://doi.org/10.3917/cliop.022.0095> (consulté le 14/09/2022).

<sup>17</sup> *Ibid.*

<sup>18</sup> Annie ROUXEL & Gérard LANGLADE, *Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005, p. 84.

## BIBLIOGRAPHIE

### Sources primaires

- CICÉRON, *La République*, tome II, édité et traduit par E. Bréguet, Paris, Les Belles Lettres, CUF, 1980 [1921].
- FLORUS, *Œuvres*, tome 1, édité et traduit par P. Jal, Paris, Les Belles Lettres, CUF, 2002 [1967].
- HEIDSIECK Bernard, *Poèmes-partitions : précédé de Sitôt dit*, Limoges, Al Dante, 2009.
- PLINE LE JEUNE, *Lettres*, traduit par DE SACY et J. PIERROT, Paris, Garnier Frères, 1920 [s. d.], disponible en ligne sur [http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/Pline\\_le\\_jeune\\_lettresVII/lecture/7.htm](http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/Pline_le_jeune_lettresVII/lecture/7.htm) (consulté le 14 septembre 2022).
- TITE-LIVE, *Histoire romaine*, tome 1, édité par Jean Bayet et traduit par Gaston Baillet, Paris, Les Belles Lettres, CUF 2003 [1940].

### Sources secondaires

- BAUTIER Élisabeth & GOIGOUX Roland, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, vol. 148, 2004, p. 89-100, disponible en ligne sur [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2004\\_num\\_148\\_1\\_3252](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3252) (consulté le 14/09/2022).
- CADIOU Sandra, « Conversion didactique en classe de français à propos de l'écriture d'une nouvelle », *Cliopsy*, n°22, 2019, p. 95-108, disponible en ligne sur <https://doi.org/10.3917/cliop.022.0095> (consulté le 14/09/2022).
- CARNUS Marie-France & ALVAREZ Dominique, « Le rapport au(x) savoir(s) au cœur des dispositifs de formation professionnelle des enseignants : une nouvelle voie à explorer », dans M.-F. CARNUS, D. BAILLET, G. THERRIAULT & V. VINCENT (éd.), *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants : un dialogue nécessaire et fructueux*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2019, p. 79-98.
- CARNUS Marie-France & TERRISSE André (dir.), *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*, Paris, EP&S, 2013.
- DELCAMBRE Isabelle, « Du sujet scripteur au sujet didactique », *Le français aujourd'hui*, 157, 2007, p. 33-41, disponible sur <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0033> (consulté le 22 avril 2022).
- FONTANA Giovanni, « La poésie action de Bernard Heidsieck. Texte, voix, geste et technologie en convergence poétique », *Inter*, n°120, p. 90-93, disponible en ligne sur <https://www.erudit.org/fr/revues/inter/2015-n120-inter01823/> (consulté le 20 juillet 2022).

- MOTHES Patricia, *Quand l'analyse didactique clinique des pratiques évaluatives révèle les ressorts du désir d'enseigner: Étude de cas en français et en mathématiques dans le premier degré (cycle 3)*, thèse de doctorat dirigée par M.-F. CARNUS et soutenue à l'université Toulouse-Jean Jaurès, 2016, disponible en ligne sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01906371> (consulté le 14/09/2022).
- MOTHES Patricia & CARNUS Marie-France, « Quand l'évaluation dévoile les dynamiques en jeu dans le désir d'enseigner », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 49, p. 43-61, disponible en ligne sur <https://doi.org/10.3917/lstdle.492.0043> (consulté le 22 avril 2022).
- ROUXEL Annie & LANGLADE Gérard, *Le sujet lecteur: Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005.
- VALETTE-CAGNAC Emmanuelle, *Anthropologie de la lecture dans la Rome antique*, thèse de doctorat dirigée par F. DUPONT et soutenue à l'ÉPHÉ (Paris), 1993 (résumé disponible en ligne sur <http://theses.fr/1993EPHEA003> [consulté le 22 avril 2022]).
- VALETTE-CAGNAC Emmanuelle, « Corps de lecteur », dans Ph. MOREAU (dir.), *Corps romains*, Grenoble, Jérôme Million, 2002, p. 289-312.



## PÉTRONE, SATIRICON, LXI-LXIII : PARCOURS D'ÉCRITURES EN 5<sup>E</sup>-4<sup>E</sup>

Albane KARADY,  
faisant fonction IA-IPR de Lettres dans l'académie de Nice

### Résumé :

*Cet article souhaite proposer des pistes que pourrait suivre un professeur en collège pour constituer un parcours de pratiques d'écriture au cœur de la lecture d'un extrait 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 envisageons ici les pratiques d'écriture dans leurs multiples facettes. En établissant 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 les engageons à élaborer des écrits en français (écrits de réception, d'appropriation, définitionnel) 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. Une première piste est particulièrement développée dans la présente contribution.*

### INTRODUCTION ET ENJEUX

Si D. Bucheton présente l'écriture comme une activité « au cœur des pannes de la démocratisation scolaire<sup>1</sup> », nous pensons qu'aborder cette activité langagière dans le sein des cours de LCA peut offrir un espace privilégié à son apprentissage. L'écrit engage des tâches complexes qui s'enseignent et s'explicitent : travailler ces compétences en LCA est aussi un moyen de travailler sa propre langue et de poursuivre la démocratisation des langues

---

<sup>1</sup> Dominique BUCHETON, *Refonder l'enseignement de l'écriture : Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris, Retz, 2014, p. 9.

anciennes. Les dimensions syntaxiques, morphologiques, lexicales et orthographiques sont intrinsèquement liées aux activités d'écriture, mais elles peuvent également s'articuler à la compréhension des textes, à leur interprétation, leur appréciation, à la construction progressive des savoirs. L'écriture contient en outre une dimension subjective qui participe à l'appropriation des notions et des textes étudiés. Nous pouvons, avec F. Le Goff et V. Larrivé, catégoriser des intentions d'écriture : écrire pour résoudre des problèmes d'écriture, pour faire évoluer la signification du texte écrit, pour intégrer de nouveaux savoir-écrire, pour favoriser un autre rapport à l'écriture<sup>2</sup>. On peut envisager toutes formes d'écrits : les écrits dans le texte, autour du texte, sur le texte, les écrits d'appropriation, les activités fictionnalisantes modélisées par G. Langlade<sup>3</sup>...

Dans les programmes de LCA du cycle 4, il est peu fait explicitement mention du recours à l'écrit. Quand c'est le cas, il s'agit surtout des « exercices de thème sous toutes ses formes » et des « exercices d'entraînement, écrits et oraux, individuels et collectifs, facilitant l'appropriation et la mémorisation des formes et des notions<sup>4</sup> ». Le petit nombre d'occurrences des termes « écrit » ou « écriture » a de quoi surprendre alors même que « *commentarii, translatio, praelectio, amplificatio*, paraphrase, les travaux écrits à partir du texte lu ont, depuis le modèle de la *paideia* antique, fait partie intégrante des moyens donnés aux élèves et aux créateurs pour se saisir d'un texte<sup>5</sup> ». En revanche, libre au professeur de donner toute leur place aux travaux d'écriture qui peuvent implicitement intervenir à de nombreux moments de la séquence de LCA, à travers les enjeux suivants glanés dans les programmes : confronter monde antique et monde contemporain, former l'esprit critique, observer une démarche comparatiste, avoir recours au numérique, développer des stratégies pour accéder au sens d'un énoncé simple dans la langue étudiée, aborder le commentaire, pratiqué dès la première approche du texte puis à travers des activités de compréhension et de traduction, construire sa compréhension du texte en tenant compte des indices repérés collectivement ou enfin revenir sur sa traduction en tenant compte des annotations du professeur.

<sup>2</sup> François LE GOFF & Véronique LARRIVÉ, *Le temps de l'écriture : Écritures de la variation, écritures de la réception*, Grenoble, UGA, 2018.

<sup>3</sup> Gérard LANGLADE, « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », dans Max ROY, Marilyn BRAULT & Sylvain BREHM (dir.), *Formation des lecteurs : formation de l'imaginaire*, 2008, p. 45-65, disponible en ligne sur <https://oic.uqam.ca/fr/articles/activite-fictionnalisante-du-lecteur-et-dispositif-de-limaginaire> (consulté le 29 mars 2022).

<sup>4</sup> Cycle 4 – Programme d'enseignement de complément de langues et cultures de l'Antiquité (NOR : MENE1603855A, arrêté du 8-2-2016 – J. O. du 1-3-2016), disponible en ligne sur <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo11/MENE1603855A.htm> (consulté le 30/09/2022).

<sup>5</sup> Martine JACQUES, Caroline RAULET-MARCEL & Séverine TAILHANDIER, « Les écrits d'appropriation en question(s) », dans *Le français aujourd'hui*, n° 216, 2022, p. 5-15 (p. 5), disponible en ligne sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2022-1-page-5.htm> (consulté le 30/09/2022).

## Objectifs visés et méthodologie suivie

Le projet présenté ci-après ne constitue pas une séquence d'enseignement à proprement parler, mais entend proposer des pistes d'activités d'écriture, au sein desquelles le lecteur peut imaginer piocher pour créer un parcours à intégrer dans une séquence plus globale. Il s'agit d'inviter les différentes formes d'écriture dans un projet de lecture longue.

À partir de la lecture de trois chapitres du *Satiricon* (le passage du loup-garou), des activités d'écriture sont envisagées dans différentes intentions, articulées aux entrées du programme et à des compétences ciblées.

## Ce qui est en jeu dans ce type d'activité / de pratique (en termes de connaissances et de compétences)

- Instaurer un dialogue avec le texte en tissant l'immersion et la distanciation
- Favoriser sur la base de la subjectivité première un espace collectif d'interprétation
- S'approprier de nouvelles connaissances grammaticales et lexicales
- S'approprier de nouvelles connaissances culturelles et historiques
- S'approprier les modes spécifiques d'expression des différents genres littéraires
- Comprendre la structure d'un texte, accéder à son sens et mieux l'assimiler
- Réfléchir aux échos de la culture et de la civilisation gréco-romaines dans notre société ou à leur influence sur cette dernière
- Développer son expression et sa créativité

## Le projet en lui-même

Le projet conjugue plusieurs entrées du programme de 5<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> : « l'habitat », « la vie quotidienne », « maîtres et esclaves », « les sentiments et leur expression ». Il porte sur trois chapitres du *Satiricon* : LXI à LXIII. Seules sont avancées ici les pistes de séances dominées par des objectifs d'apprentissage en lien avec l'écriture : il ne s'agit pas de la présentation d'une séquence complète.

Six pistes sont envisagées. Dans un premier temps, elles sont présentées ici de manière tabulaire et une seule piste sera développée, la première, après avoir été expérimentée dans une classe de 4<sup>e</sup> d'un collège varois<sup>6</sup>. La classe, hétérogène, est composée de 21 élèves qui n'ont pas l'habitude de pratiquer l'écrit dans le cours de LCA.

<sup>6</sup> Au sein de la classe d'Emmanuelle de MARQUEISSAC, au collège les Pins d'Alep à Toulon.

	<b>Intention</b>	<b>Consigne d'écriture</b>
<p><b>Piste 1</b></p> <p>Écrit de réception en français</p>	<p>a) Mettre en lien lecture et écriture, s'appuyer sur des repères textuels, travailler les compétences de compréhension, instaurer un dialogue avec le texte en insérant un écrit entre deux extraits.</p> <p>b) Prolongement : faire établir des passerelles structurelles entre lecture, compréhension et écrit.</p>	<p>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.</p> <p>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.</p>
<p><b>Piste 2</b></p> <p>Écrits définitionnels en français (+ numérique)</p>	<p>Faire réfléchir à ce qu'est une définition et à la manière dont elle peut être rédigée. Faire faire la différence entre définition et exemple.</p>	<p>Augmenter le texte source (ou une partie que l'on délimitera) en utilisant un logiciel de travail collaboratif.</p>
<p><b>Piste 3</b></p> <p>Écrit de traduction avec niveaux de langue et travail sur l'intention</p>	<p>S'immerger dans la fiction par l'identification avec les personnages, laquelle passe par la contextualisation. S'appropriier les <i>realia</i> et incarner un personnage par les stratégies d'écriture (niveaux de langue).</p>	<p>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.</p>
<p><b>Piste 4</b></p> <p>Écrit d'un synopsis en latin sous forme de BD (+ numérique)</p>	<p>Amener les élèves à s'approprier la langue latine. Travailler le pré-rédactionnel en latin, comme on pourrait le faire en français.</p>	<p>Rédigez en latin le synopsis de ce récit, sous la forme d'une bande dessinée (au moins cinq vignettes et cartouches narratifs en latin).</p>

<p><b>Piste 5</b></p> <p>Écrit d'appropriation : le journal du personnage</p>	<p>« Valoriser chez le lecteur sa capacité d'investissement dans l'univers de la fiction et sa capacité à comprendre les motivations des personnages<sup>7</sup>. »</p>	<p>Vous êtes le soldat loup-garou en convalescence et vous écrivez votre journal intime. Vous y racontez, de votre point de vue, ce qui s'est passé, vous imaginez un contexte (cette transformation arrive-t-elle souvent ?...) et exprimez vos sentiments. Vous pouvez assortir ce journal de dessins, schéma, collages... Vous pouvez employer quelques phrases en latin.</p>
<p><b>Piste 6</b></p> <p>Écrit d'appropriation en français</p>	<p>Faire émerger l'idée que le but de la narration est ici avant tout de s'amuser et faire imaginer un nouvel épisode à raconter. Lier écriture et oralité.</p>	<p>Vous êtes Trimalcion. À la suite de Nicéros, vous prenez la parole pour raconter une histoire qui fasse peur à votre auditoire et le réjouisse. Votre récit sera la suite directe de celui de Pétrone, au début du chapitre LXIII : « [...] Eh bien ! à mon tour, je vais vous narrer une chose aussi effroyable qu'un âne perché sur un toit. Du temps que je portais longue chevelure... »</p>

## DÉVELOPPEMENT DE LA PISTE 1 : ÉCRIT DE RÉCEPTION EN FRANÇAIS (IMMERSION HYPOTHÉTIQUE DANS LA FICTION)

Elle prend place en deux temps : un premier temps est consacré à un écrit de réception en français prenant la forme d'une immersion hypothétique dans la fiction ; un second temps consiste à formuler des hypothèses de lecture et à réinvestir des mots transparents.

<sup>7</sup> Véronique LARRIVÉ, « Investir l'œuvre intégrale à travers la relation entre le lecteur et les personnages », dans Magali BRUNEL et Sébastien HÉBERT, *Lire les œuvres littéraires au collège*, Paris, L'Harmattan, 2022, p. 51-62.

## Démarche

L'intention est de mettre en lien lecture et écriture, de savoir s'appuyer sur des repères textuels, de travailler les compétences de compréhension, d'instaurer un dialogue avec le texte en insérant un écrit entre deux extraits.

Il s'agit de la première rencontre avec le texte. Le professeur invite ses élèves à observer deux phrases qu'il projette au tableau. Ce sont la première et la dernière phrases d'un extrait du chapitre LXI ; elles sont assorties d'une traduction en français :

*Erat autem miles, fortis tanquam Orcus. [...] Vt vero domum veni, jacebat miles meus in lecto tanquam bovis, et collum illius medicus curabat.*

« C'était un soldat fort comme Orcus (une divinité des Enfers). [...] Mais quand je rentrai à la maison, dans mon lit était étendu mon soldat tel un bœuf, et un médecin soignait son cou blessé. »

Les élèves sont invités à une démarche réflexive collective à la recherche d'indices textuels parlants pouvant constituer des points d'appui aux hypothèses qui seront produites. La mention de la déchéance physique du soldat, la dégradation de la comparaison et l'appropriation du soldat par le narrateur peuvent se trouver synthétisées dans une sorte de tableau de type avant/après, qui n'est donné ici qu'au titre de la prévision : il est bien entendu que cela se coconstruit en classe, et peut l'être de façon moins figée que dans un tableau.

Avant	Après
<i>miles</i>	<i>miles meus</i>
<i>fortis tanquam Orcus</i>	<i>jacebat in lecto</i>
<i>tanquam Orcus</i>	<i>tanquam bovis</i>
troisième personne du singulier	troisième et première personnes du singulier : <i>veni, meus</i>
un personnage	trois personnages : <i>miles, narrateur et medicus</i>
<i>fortis</i>	<i>collum illius medicus curabat</i>
imparfait de la situation initiale	imparfait de la situation finale, précédé d'un parfait marquant la fin des actions

La question de savoir ce qui s'est produit entre ces deux moments encadrant la narration peut dès lors être reformulée avec davantage de précision : que s'est-il passé pour que ce

personnage de brave et fort soldat se retrouve étendu, le cou blessé, sur le lit du narrateur ? Autrement dit : comment le soldat est-il passé d'un état à un autre ? Comment s'est-il transformé ? Comment la situation s'est-elle retournée ?

L'écriture gagnant à être enseignée aussi par l'explicitation des procédures qu'elle engage, le professeur peut ménager un moment pour que les élèves verbalisent les processus qui vont être mis en œuvre pour que ce travail soit mené à bien. Il s'agit de réinvestir une partie du vocabulaire du texte de Pétrone, de garantir une cohérence narrative par l'attention aux personnages (donc de penser à mettre le récit en lien avec le narrateur) et aux temps employés.

Les élèves sont disposés en groupes de deux pour réfléchir ensemble aux possibles de l'écriture et négocier les procédures qu'ils vont adopter pour que leur proposition soit cohérente. Ils disposent ensuite d'un temps individuel de rédaction. La classe procède alors à la mise en commun des hypothèses proposées qui sont soumises à la discussion collective avec justification par les indices textuels pour travailler encore l'explicitation de la démarche : les élèves qui présentent leur travail expriment les raisons de leurs choix ainsi que les procédures qu'ils ont suivies et les soumettent à la réflexion collective.

## Prolongement

En prolongement de cette séance, il est possible de confronter les hypothèses produites précédemment avec le texte de Pétrone que l'on projette sans appareillage, depuis *Apo-culamus nos circa gallicinia* jusqu'à *ego si mentior, genios vestros iratos habeam*. On pose simplement cette question aux élèves : « Selon vous, que nous raconte Pétrone ? » On recueille les propositions qui reposent ici aussi, mais à plus large échelle pour réinvestir les compétences qui viennent d'être exercées, sur le lexique transparent, les connecteurs, ainsi que toute autre remarque dont on pourrait tirer les fils. L'intention est de pratiquer des compétences de lecture liées à la construction du sens par strates d'écriture. Il ne s'agit pas, en effet, de traduire le texte, mais, à partir de la compréhension globale liée à une approche intuitive et explicite, d'en proposer sa lecture par une sorte de réécriture en français. Une sorte de « texte du lecteur » à partir du latin. Pétrone n'étant pas totalement compréhensible dans le texte par nos élèves, nous les invitons pourtant à une approche intuitive et sensible. Si la subjectivité est naturellement difficile à faire entrer en résonance avec un écrit qu'on ne comprend pas précisément à la lecture, elle a néanmoins été sollicitée dans l'activité précédente, la curiosité a été activée, le texte investi par les imaginaires et, partant, le dialogue a été rendu possible. C'est en ce sens que nous parlons d'une forme de « texte du lecteur », puisque l'écriture à partir de Pétrone est envisagée ici non pas comme un écrit de traduction, mais comme

le prolongement de la réception et de la compréhension investies par chaque élève, qui procède à une (re)configuration personnelle de la lettre de Pétrone. Nous aimons à penser, avec P. Bayard, que la notion de texte du lecteur « est une manière de rendre hommage au fait que la mobilité des grandes œuvres les rend aptes à s'adapter à des contextes multiples et à parler à des sujets différents une langue qu'ils puissent comprendre<sup>8</sup>. » Aussi la consigne d'écriture est-elle donnée dans une formulation impliquant une lecture à la fois distanciée et participative et qui s'élabore dans un écrit de travail : « Sans chercher à traduire le texte, rédigez en français le récit que fait selon vous Pétrone, en réinvestissant les mots transparents et les connecteurs du récit. »

## Retour d'expérience

### *Quels sont les résultats effectifs ?*

L'activité a beaucoup plu aux élèves qui se sont sentis impliqués, invités dans le texte. Cela a aiguisé leur curiosité et rendu la séance vivante. L'observation des productions fait ressortir des points communs à quasiment toutes les propositions :

- **Les reprises lexicales et sémantiques**

Presque toutes les narrations proposées reprennent les éléments principaux : le soldat, sa force, son cou blessé. Par glissement, « tel un bœuf » a été dégradé à « plus faible qu'un veau » par un élève. L'ensemble des écrits produits ont pour visée de produire une explication narrative à la blessure du soldat au cou. Si certains intègrent des dialogues avec plus ou moins de réussite, toutes les propositions sont majoritairement fondées sur des récits au passé simple et à l'imparfait, rythmés par des locutions indiquant le temps. Le cadre est ainsi très majoritairement respecté, et il l'est encore plus nettement lorsque les élèves ont choisi de recopier avant et après leur texte les deux phrases supports qui leur étaient données à observer et s'approprier. Une moitié seulement des écrits rendus réinvestit le pronom de première personne dans la narration, ce qui est une compétence plus fine qui pourra donc mériter d'être repérée comme telle et retravaillée par la suite.

- **L'immersion dans l'Antiquité**

Cette activité a conduit les élèves à mobiliser, dans l'intention d'une cohérence textuelle, leurs connaissances sur l'Antiquité. Aussi voit-on apparaître dans les écrits des

<sup>8</sup> Pierre BAYARD, préface (« Julien Sorel était-il noir ? »), dans Catherine MAZAURIC, Marie-José FORTANIER & Gérard LANGLADE (dir.), *Le texte du lecteur*, vol. 2, Bruxelles, Peter Lang, 2011, p. 11-17 (p. 13).

personnages aux noms à connotation romaine tels que Catullus, Tarcus, Mathius ou Capellus. Les lieux également font sens : Rome, Cumes ou Athènes, le temple de Zeus ou celui d'Athéna. Les écrits font presque unanimement référence à des personnages mythologiques comme Zeus, Hermès, Hadès, Héra, les Sirènes ou Hercule, ainsi qu'à des personnages faisant référence à l'Antiquité : l'empereur, les généraux athéniens, le peuple romain. Les travaux sont également émaillés d'objets liés à l'armée romaine, inspirés de l'occurrence de *miles* : le glaive, la dague, les guerriers, les vétérans. L'immersion se produit également par le choix de formules telles que « béni des dieux », « sorti de batailles épiques », « le bouclier du mythique Hercule », « le talon d'Achille » (pour la faiblesse au cou, « lui aussi avait son talon d'Achille »), ou bien par des choix lexicaux moins étendus, mais porteurs de symboles : l'oracle, divin/mortel, la taverne, l'obole, les lieues. Le recours à l'imitation stylistique est également effectué par certains, notamment au cœur de prières (« Ô Tarcus, fils de Némédée, je te réponds très sincèrement. ») ou dans le souhait d'employer un vocabulaire soutenu (« quérir », « bijoux »...). Ce dernier élément pourra servir de point d'observation au moment de la mise en place de la piste 3 proposée ci-dessus. Enfin, la référence à l'Antiquité se fait souvent par le recours à l'*hubris* et à la mémoire de situations connues des élèves mettant en scène des mortels qui osent se proclamer égaux des dieux et subissent de ce fait leur vengeance. La bibliothèque personnelle des élèves s'enrichit grâce à ce travail ; il est important de le leur faire remarquer explicitement pour leur faire prendre conscience qu'elle peut être mobilisée et leur faire verbaliser les passerelles qu'ils ont su établir.

- **La tentation du fantastique**

Malgré l'intention de réalisme antique dont il vient d'être question, un glissement s'opère parfois vers le fantastique. Interrogés sur les indices susceptibles de les inviter à suivre cette piste, les élèves répondent qu'ils ont trouvé « étrange » le changement d'état du personnage du soldat et que la mention des Enfers les a plongés dans une atmosphère inquiétante. Aussi trouve-t-on plusieurs récits mettant en scène des disparitions soudaines, soit dans le feu, soit dans la fumée. Les récits se passent parfois la nuit, dans le noir, la solitude et le silence. Il s'y produit des phénomènes étranges : la terre tremble, « la plaine s'aplatit » ou bien une « bête effrayante » apparaît, un « cri horrifiant » retentit, il est question de monstres, l'atmosphère fantastique est étayée d'adverbes tels que « bizarrement » ou « étrangement »... et va jusqu'à la proposition d'une métamorphose en loup-garou un soir de pleine lune. Ce dernier écrit pourra fournir un point d'appui précis pour le prolongement de cette séance.

- **La blessure au cou**

Les hypothèses avancées répondent presque exclusivement à une cohérence interne stratégiquement mise en place dans les récits produits, par étapes apparentes et pour fournir une explication à la blessure du soldat au cou. Les propositions sont variées ! Tel groupe, par exemple, imagine qu'Orcus a pris ombrage de la comparaison établie par Pétrone entre un simple mortel et lui, ce qui l'a conduit à combattre le soldat orgueilleux et à le blesser à la gorge. Tel autre modèle un soldat pris au piège, volant un couteau pour mettre fin à sa vie alors qu'il sent ses forces le quitter, puis tentant en vain de se tuer mais, épuisé, ne se blessant qu'au cou. Un autre encore échafaude un soldat adultère, qui trompe son épouse auprès d'une poissonnière du marché, ce que comprenant l'épouse vole un couteau sur l'étal de sa rivale et blesse son soldat de mari au cou. C'est parfois un animal qui est à l'origine de la blessure : la griffe d'un ours, la corne d'une chèvre, voire l'attaque d'une panthère.

- **Le prolongement**

Cette activité a donné lieu à des écrits divers, mais riches et dénotant le fait que les élèves ont réellement joué le jeu. Elle a parfois malgré tout tendu vers la traduction lorsque le travail réflexif commun avait été précisément investi au préalable. Pour d'autres, ce prolongement a été l'occasion d'intervenir en rendant compte explicitement des questions qui se présentaient. Par exemple, un élève écrit : « une lance lui traverse le cou donc je suppose qu'il fait partie d'une armée ».

En conclusion de ces quelques points, nous nous réjouissons de l'attractivité de cette activité qui a permis, malgré son apparente facilité, de mettre en jeu plusieurs compétences : un dialogue a été instauré avec le texte pour tisser l'immersion (invitation à la réception, à l'appropriation, à la création d'un contexte) et la distanciation (nécessité de la cohérence textuelle interne et encadrée par les phrases de Pétrone) ; des connaissances culturelles, voire historiques, ont été mobilisées par la classe spontanément ; diverses compétences d'écriture ont été mises en œuvre (récit au passé, insertion de paroles rapportées, structuration chronologique du récit, réflexion générique dans le cas du choix du fantastique, réflexion sur l'emploi des pronoms personnels, choix stylistiques). Elle a également permis aux élèves de développer leur créativité, d'investir le texte latin, d'explicitier les procédures mises en œuvre lors de l'écriture. Elle a enfin permis de poser les jalons non seulement de la compréhension du texte qui leur sera donné à lire à l'issue de ce travail de préparation, mais également de l'interprétation : les choix effectués portent en eux les germes de ce qui est important dans ce texte, des prémisses d'appréciation, des questionnements sur ce que l'histoire nous dira de nous (le rapport à l'*hubris* est une idée féconde à ce titre, tout autant que le recours à l'humour parfois dans des situations inattendues).

### *Quels ont été les éventuels obstacles rencontrés ?*

L'obstacle rencontré est lié à la délimitation des deux phrases supports : elles gagneraient peut-être à constituer un passage plus long, de sorte que les élèves disposent de davantage d'indices, notamment pour les plus en difficulté. L'enseignante qui a mené cette séance propose finalement de prolonger la première partie jusqu'à *monimenta* :

*Erat autem miles, fortis tanquam Orcus. Apoculamus nos circa gallicinia ; luna lucebat tanquam meridie. Venimus inter monimenta.*

Cela comporte le risque de diriger plus sûrement les élèves vers le fantastique (*luna lucebat ; monimenta*), mais permettrait effectivement de rendre d'emblée plus manifeste la présence du narrateur (*nos apoculamus*). Pour les élèves qui éprouvent des difficultés à se lancer dans l'écriture, quelques indices supplémentaires servant d'appuis et de tremplins peuvent s'avérer bienvenus. Il est envisageable, pour le cas où le professeur sentirait qu'un groupe ne parvient pas à investir l'activité, de prévoir l'allongement de la situation initiale comme dispositif de différenciation.

L'activité de prolongement porte sur un texte un peu long, ce qui peut dérouter certains élèves ou faire craindre aux enseignants que cela soit trop impressionnant ou – principe de réalité – trop chronophage. Dans l'expérimentation telle qu'elle a été menée ici, le texte a été lu et discuté en classe entière, mais le travail écrit a été mené sur des morceaux de texte dans chaque groupe, ce qui est une façon de lever la difficulté.

### *La question de l'évaluation*

Dans le cadre d'un processus d'évaluation pour les apprentissages, il pourrait être intéressant d'envisager l'évaluation progressive d'une ou plusieurs compétences, selon des modalités diverses (autoévaluation, co-évaluation...) afin de conscientiser l'acquisition et la construction de la compétence ciblée.

Albane KARADY,  
(Albane.Karady@ac-nice.fr)

## **BIBLIOGRAPHIE**

*Cycle 4 – Programme d'enseignement de complément de langues et cultures de l'Antiquité*  
(NOR : MENE1603855A, arrêté du 8-2-2016 – J. O. du 1-3-2016), disponible en ligne sur

- <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo11/MENE1603855A.htm> (consulté le 30/09/2022).
- BAYARD Pierre, préface (« Julien Sorel était-il noir ? »), dans Catherine MAZAURIC, Marie-José FOURTANIER & Gérard LANGLADE (dir.), *Le texte du lecteur*, vol. 2, Bruxelles, Peter Lang, 2011, p. 11-17.
- BUCHETON Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture : Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris, Retz, 2014.
- JACQUES Martine, RAULET-MARCEL Caroline & TAILHANDIER Séverine, « Les écrits d'appropriation en question(s) », dans *Le français aujourd'hui*, n° 216, 2022, p. 5-15, disponible en ligne sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2022-1-page-5.htm> (consulté le 30/09/2022).
- LANGLADE Gérard, « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », dans Max ROY, Marilyn BRAULT & Sylvain BREHM (dir.), *Formation des lecteurs : formation de l'imaginaire*, 2008, p. 45-65, disponible en ligne sur <https://oic.uqam.ca/fr/articles/activite-fictionnalisante-du-lecteur-et-dispositif-de-limaginaire> (consulté le 29 mars 2022).
- LARRIVÉ Véronique, « Investir l'œuvre intégrale à travers la relation entre le lecteur et les personnages », dans Magali BRUNEL et Sébastien HÉBERT, *Lire les œuvres littéraires au collège*, Paris, L'Harmattan, 2022, p. 51-62.
- LE GOFF François & LARRIVÉ Véronique, *Le temps de l'écriture : Écritures de la variation, écritures de la réception*, Grenoble, UGA, 2018.

## ANNEXES : EXTRAITS DE CAHIERS D'ÉLÈVES

"C'était un soldat fort comme Gaius (divinité des Enfers)  
 Ce dernier avait la carrure d'un dieu, la persévérance d'un lion et la  
 préférence d'un empereur.  
 Sa passion n'était d'autre que la chasse, sans cœur, tous les soirs,  
 il s'acharnait contre ces innocentes bêtes sauvages.  
 Ce soir là, à la pleine lune, comme à ses habitudes, il partit à son  
 activité quotidienne.  
 Sur le point de tuer sur sa proie à l'aide de sa lance, il poussa un cri  
 hurlant. Ses poils s'élevèrent en gagnant de la longueur, ses dents  
 s'aiguèrent et son torse prit du volume.  
 Son corps changea du tout en tout. Il prit une apparence nouvelle.  
 La proie qu'il visait s'avérait être une espèce conforme du monstre qui  
 venait d'apparaître.  
 Cela entraîna un combat acharné à force égale entre les deux bêtes.  
 Du sang jaillit du cou de mon soldat suite aux coups reçus  
 par Pignonia bête.  
 Mon bon Gaius se lamentant aperçut un rayon de soleil qui lui rendit son  
 humanité humaine. Blessé, affamé et déçu de son échec, épuisé, il  
 marcha vers de l'aide dans mon lit.  
 Mais quand je rentrai à la maison, était étendu mon soldat tel un  
 bœuf, et un médecin soignait son cou blessé.

C'était un soldat fort comme Gaius. Sa confiance  
 était égale à sa force. Il était respecté par le peuple  
 Romain et était un vétéran de guerre, sorti de batailles  
 épiques. Un oracle vint lui raconter que sa puissance  
 serait mise en danger sous peu.  
 Un beau jour de chasse, il vit un enfant  
 s'approcher de lui, il portait un limge fait de tissus incantés  
 qui semblait divin, il reconnut Hercule à sa musculature  
 saillante. Soudain la terre trembla et la pluie s'aplatit  
 puis la pluie commença à déferler.  
 Soudain, l'enfant disparut dans un flamme  
 écarlate et laissa sa place au mythique Hercule.  
 Ce dernier défia le guerrier qui se sentait  
 apte à l'abattre. Ensuite le vétéran dégrèna son glèbe  
 puis courut vers Hercule pour lui asséner un coup violent.  
 Hercule le parra avec son bouclier puis contre-attaqua  
 avec son épée enflammée, qui lui transperça la gorge.  
 Hercule l'épargna et l'emmena dans sa maison  
 où il y avait un médecin.





## LA PRATIQUE DU THÈME GREC : UN OUTIL POUR SAISIR ET MAÎTRISER LA SYNTAXE DE L'ÉVENTUEL

Christophe CUSSET  
École Normale Supérieure, Lyon

### Résumé :

*Le présent article cherche à montrer que le thème grec peut aussi être un bon exercice pour s'approprier certaines notions syntaxiques propres au grec ancien que la simple lecture du grec vers le français ne met pas forcément assez bien en évidence. Nous prenons l'exemple de la syntaxe de l'éventuel que souvent les traductions en français ont tendance à évincer ou à édulcorer. L'exercice du thème permet de réfléchir à partir d'un texte français à cette modalité de pensée dont on peut trouver des traces ou des indices qu'il convient de repérer pour les transposer ensuite dans l'écriture du grec. On propose quelques exercices pour aider à cette transposition du français vers le grec et quelques cas pratiques.*

L'exercice de thème semble aujourd'hui appartenir à une histoire révolue, ne correspondant plus à des besoins réels en matière d'apprentissage et n'aboutissant plus que de manière sclérosée à une épreuve des concours de recrutement de l'agrégation externe de Lettres classiques et de Grammaire, épreuve qui est l'objet de terreurs et angoisses de candidats de plus en plus éloignés de l'exercice en question, tant en matière de représentation que de préparation. Faut-il donc en finir avec le thème grec ? Qu'est-ce que la pratique du thème grec peut encore apporter à notre connaissance de la langue grecque en ce XXI<sup>e</sup> siècle ? Le thème grec nous permet-il d'une certaine manière – selon d'autres modalités que la lecture des textes antiques – de nous rapprocher des Anciens ?

Lorsqu'on pratique une langue autre que sa propre langue maternelle, on est inévitablement amené à faire la rencontre de l'Autre et de sa manière d'appréhender le monde pour la simple raison que cette appréhension du monde se reflète nécessairement, même si c'est inconsciemment, dans la langue. En tant que telle, la pratique de la langue de l'Autre, quel

que soit cet Autre — qu’il soit proche ou lointain, contemporain ou distant dans le temps — est donc particulièrement importante en ce qu’elle contribue de manière primordiale et fondamentale à la construction de l’individu et du citoyen. Mais il se peut aussi que pour mieux comprendre l’Autre dans sa langue, on soit ramené par cette langue de l’Autre à un approfondissement de la connaissance de soi et de sa propre langue<sup>1</sup>. Et c’est un peu ce que nous enseigne la pratique de l’exercice de thème, que d’aucuns diront très scolaire, voire trop scolaire pour être véritablement intéressant et légitime. Qu’est-ce que pourrait bien révéler de soi ou de l’Autre un exercice artificiel et déconnecté des situations d’échanges linguistiques où l’on ne fait pas des « phrases » pour le plaisir de manipuler des problèmes de syntaxe, mais pour être en lien avec autrui ? Or, lorsqu’on considère le domaine des langues anciennes, la situation est encore plus caricaturale dans la mesure où on ne peut plus avoir affaire à des locuteurs natifs de l’autre langue (le grec ou le latin, principalement dans le cadre des études classiques) et la pratique de la langue apparaît dès lors dans toute son inanité et sa pure dimension formelle lorsqu’on l’envisage sous l’angle du thème. À quoi bon passer dans la langue de l’Autre ce que j’ai à exprimer, s’il n’y a pas d’Autre en face de moi pour s’en faire le réceptacle ?

## UNE MÉFIANCE GÉNÉRALISÉE À L’ÉGARD DU THÈME ?

Cette méfiance ou ce dégoût, mêlé de crainte, à l’égard de l’exercice de thème en ce qui concerne les langues anciennes, se trouvent renforcés par le fait qu’il devient de plus en plus rare au cours de la formation de le pratiquer. Dans l’enseignement secondaire en effet, vu la faible dotation en heures, le statut optionnel de cet apprentissage, les prérequis de moins en moins élevés en grammaire française, on tend de plus en plus à pratiquer de manière presque exclusive les activités de lecture et de version pour faire la rencontre de l’Autre antique. On peut à cet égard reprendre les indications données par M. Ko, il y a déjà une vingtaine d’années sur la pratique du thème dans l’enseignement secondaire :

« Le thème n’est pas entièrement proscrit, contrairement à une idée répandue ; c’est un excellent exercice pour fixer les formes ou le vocabulaire. Le thème peut être une simple rétroversion (reconstitution d’un texte appris ou étudié à fond), une reprise d’un texte étudiée avec quelques variantes (le thème d’imitation) et parfois aussi des phrases destinées à faire réemployer des formes ou un vocabulaire récemment appris<sup>2</sup>. »

<sup>1</sup> Voir Antje-Marianne KOLDE, « L’Autre antique et la construction de soi », dans A. SCHNEIDER et M. JEANNIN (dir.), *Littérature de l’altérité, altérités de la littérature : moi, nous, les autres, le monde*, Namur, 2020, p. 133-148.

<sup>2</sup> Mireille KO, *Enseigner les langues anciennes*, Paris, 2000, p. 125.

Cette brève remarque sur le thème est tout à fait éclairante sur la représentation que l'on se fait de l'exercice : malgré l'affirmation initiale qui fait mine de vouloir donner une place pleine et entière au thème dans la pratique de la classe, M. Ko cherche des raisons pratiques pour justifier ce qui semble injustifiable dans l'apprentissage des langues anciennes ; le thème n'est donc pas pratiqué pour employer d'abord la langue de l'Autre, mais comme un moyen mnémotechnique pour faire acquérir la morphologie ou le lexique. Le thème n'est d'abord qu'un « exercice » qui n'a pas sa fin en lui-même, mais qui permet de consolider d'autres visées de l'apprentissage sur lesquelles l'enseignant pourra ensuite exercer un contrôle jugé « normal », dans la vérification des connaissances morphologiques ou lexicales. En outre, les formes présentées de l'exercice montrent bien qu'il n'est envisagé ici que de partir des textes donnés par l'Antiquité, travaillés et appris, qui permettent de faire un aller-retour de l'Antiquité vers l'Antiquité<sup>3</sup>, mais il ne s'agit pas de passer simplement — comme le suppose *a priori* la pratique du thème — de la langue maternelle vers la langue de l'Autre. C'est donc une communication essentiellement à sens unique ; on va chercher dans ce qu'a fourni l'Antiquité en matière de textes ou de représentations, ce qui permet de comprendre qui étaient les Anciens et l'on ne cherche alors qu'à exprimer dans notre langue moderne, par le biais de nos mots à nous, ce qu'ils ont exprimé — souvent bien différemment — par leurs mots à eux, sans toujours avoir bien conscience de l'écart problématique et radical qui existe entre « eux » et nous. Le thème se trouve donc quasiment banni de l'enseignement secondaire où il est ressenti comme déplacé, et ne trouve refuge que dans l'enseignement universitaire où il devient une affaire de « spécialistes »<sup>4</sup>...

Mais là encore, dans l'enseignement supérieur, l'exercice de thème peut être décrié et critiqué. Mais, au-delà de la critique un peu facile et rapide, il convient de rappeler fermement que « le thème grec n'est pas une fin en soi, mais bien le moyen d'acquérir une solide connaissance de la langue grecque ; faute de cela, il serait un exercice anachronique<sup>5</sup> ». C'est en effet en pratiquant le thème grec (non seulement sous sa forme de thème littéraire, mais aussi sous celle du thème d'application, ou encore de la composition libre) que d'une part on prend conscience de mécanismes syntaxiques sur lesquels l'exercice « inverse » de la version peut parfois « glisser » sans trop de blocages pour la compréhension du texte source, et d'autre part on assimile au mieux (c'est-à-dire de manière active et non passive) la morphologie grecque si foisonnante qu'elle en décourage plus d'un et les rouages élémentaires de la syntaxe.

<sup>3</sup> On note la présence des termes « rétroversion », « reprise », « réemployer » qui supposent tous qu'on part toujours du domaine antique pour y retourner.

<sup>4</sup> Voir Anne ARMAND, *Didactique des langues anciennes*, Paris, 1997, p. 23-29.

<sup>5</sup> Anne LEBEAU, *Le thème grec du DEUG à l'Agrégation*, 2000, p. 3.

## LA DIFFICILE APPROPRIATION DE LA SYNTAXE DE L'ÉVENTUEL DANS LE CADRE D'UNE PRÉPARATION INTENSIVE AUX CONCOURS

Fort d'une expérience prolongée de plus de vingt ans de l'enseignement du thème grec dans l'enseignement supérieur, je voudrais mettre en évidence dans cette contribution ce qui peut justifier que l'on continue à pratiquer cet exercice qui reste d'actualité et quelles stratégies on peut mettre en œuvre pour assurer sa pratique au point de prendre du plaisir à trouver le mot juste ou la tournure qui sonne bien grec.

Pour l'essentiel de ma pratique, je suis ordinairement en charge d'étudiants dans le cadre de la préparation au concours de l'agrégation externe de Lettres classiques qui les oblige à maîtriser en l'espace de quelques mois l'exercice du thème littéraire qu'ils n'ont que peu pratiqué dans leur formation antérieure (au mieux un semestre de formation en master) ou qu'ils découvrent parfois l'année même de leur préparation au concours. Ils suivent, dans le cadre de leur préparation au concours, deux heures hebdomadaires de cours de thème grec qui comprennent à la fois des temps de correction des exercices académiques selon les normes du concours (dix exercices à l'année de thèmes littéraires dont les sujets sont empruntés à des genres littéraires et des auteurs variés et répartis dans l'histoire littéraire de la Renaissance à nos jours), des révisions morphologiques systématiques, des mises au point grammaticales sur une série de difficultés ciblées de la syntaxe grecque avec des exercices d'entraînement. L'année commence en général très vite avec un thème à rendre lors de la première ou de la seconde séance de cours : c'est dire que les étudiants se trouvent immédiatement confrontés au maniement délicat de la syntaxe grecque selon une modalité d'usage (du français vers le grec) qui n'est pas celui qu'ils ont le plus pratiqué jusque-là. Les premiers thèmes font systématiquement apparaître une multitude de difficultés qu'il convient de bien identifier pour pouvoir plus rapidement les circonscrire et les surmonter. Parmi ces difficultés syntaxiques, on peut citer l'usage des négations selon les modes, la syntaxe des relatives, la coordination, les complétives, l'expression de la possession, etc.

Je m'appuierai ici sur un cas précis de ces difficultés de la syntaxe grecque qui est habituellement assez mal compris et mal appréhendé par les étudiants, sans doute à juste raison, dans la mesure où il s'agit d'une modalité de pensée qui n'existe pas comme telle en français, mais est bien propre au grec : la syntaxe de l'éventuel. Il me semble que la pratique du thème permet, beaucoup mieux que celle de la version, de comprendre et de s'approprier cette notion *a priori* étrangère à l'étudiant francophone.

La notion d'éventuel<sup>6</sup> est en apparence assez simple et renvoie proprement à ce à quoi on peut s'attendre, soit parce que le fait envisagé n'est pas particulier ou isolé (on parle alors d'éventuel de généralité ou d'éventuel de répétition selon la nuance présente), soit parce que l'on envisage lors de l'énonciation une perspective d'avenir qui est déjà accessible (on parle alors d'éventuel du futur au sens propre). Et pour faire comprendre les valeurs de ces emplois de l'éventuel, on peut bien sûr proposer de courts extraits d'auteurs grecs qui les mettent en évidence<sup>7</sup> :

① Ἄλλ' ἄρα ἐπειδὴν οἴκαδε ἔλθῃς παρὰ τὴν μητέρα, ἐκείνη σε ἔῃ ποιεῖν ὅτι ἂν βούλῃ, ἴν' αὐτῇ μακάριος ᾖς, ἢ περὶ τὰ ἔρια ἢ περὶ τὸν ἰστόν, ὅταν ὑφαίνη ;

Platon, *Lysis*, 208d

Mais au moins, **quand tu rentres** à la maison auprès de ta mère, celle-ci, pour te voir heureux, te laisse-t-elle faire **ce que tu veux** à l'égard de ses laines et de son métier, **quand elle tisse** ?

② Τοῖς μὲν λαμβάνουσιν ἀργύριον ἀναγκαῖόν ἐστιν ἀπεργάζεσθαι τοῦτο ἐφ' ᾧ ἂν μισθὸν λάθωσιν, ἐμοὶ δὲ μὴ λαμβάνοντι οὐκ ἀνάγκη διαλέγεσθαι ᾧ ἂν μὴ βούλωμαι.

Xénophon, *Mémorables*, 1, 6, 5

À la différence de ceux qui, prenant de l'argent, sont contraints de faire **ce pour quoi ils reçoivent un salaire**, moi, qui n'en reçois pas, je n'ai pas la contrainte de dialoguer **avec ceux qui me déplaisent**.

③ Ἐδόκει δ' αὐτῷ βέλτιον εἶναι πρὸς Θεόγνιν μνησθῆναι · ἡγεῖτο γὰρ ἅπαν ποιήσῃν αὐτόν, εἴ τις ἀργύριον διδοίη. Ἐκείνου δὲ διαλεγόμενου Θεόγνιδι (ἔμπειρος γὰρ ὢν ἐτύγγανον τῆς οἰκίας, καὶ ἦδεν ὅτι ἀμφίθυρος εἶη) ἐδόκει μοι ταύτη πειρᾶσθαι σωθῆναι, ἐνθυμουμένῳ ὅτι, ἐὰν μὲν λάθω, σωθήσομαι, ἐὰν δὲ ληφθῶ, ἡγούμην

<sup>6</sup> On en trouvera une présentation élémentaire dans les manuels ordinaires de syntaxe à l'usage des étudiants, par exemple dans Othon RIEMANN & Charles CUCUEL, *Syntaxe grecque*, Paris, 1936, p. 158-160, 162-163, 175-177 ; Jean HUMBERT, *Syntaxe grecque*, Paris, 1986, p. 115-116 ; Joëlle BERTRAND, *Nouvelle grammaire grecque*, Paris, 2000, p. 435-439. Pourtant, la notion d'éventuel telle que nous l'exposons ici et qui est ordinairement employée dans les cours et manuels de grammaire à l'usage des étudiants, ne fait pas nécessairement l'objet d'un consensus parmi les spécialistes. On pourra renvoyer, pour cette question qui dépasse ici la dimension des apprentissages, entre autres à Camille DENIZOT, « La catégorie de l'éventuel en grec ancien et en latin », dans C. Moreau, J. ALBRESPIT & F. LAMBERT (éds.), *Du réel à l'irréel I. Diversité des langues et représentations métalinguistiques*, Travaux du Cerlico 25, 2014, p. 35-52 ; Camille DENIZOT & Sophie VASSILAKI, « La notion d'éventuel comme catégorie linguistique : deux formes modales du grec ancien et du grec moderne », *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 111, 2016, p. 277-316).

<sup>7</sup> On trouvera d'autres exemples dans les grammaires et manuels ; voir, parmi d'autres, dans Joëlle BERTRAND, *La grammaire grecque par l'exemple*, Paris, Ellipses, 1996, p. 110 (phrases 1, 2, 3, 6, 7, 8, 10) ; p. 111 (phrases 3 et 7) ; p. 119 (phrases 1, 2, 4, 5, 6, 7). D'autres exemples sont aussi étudiés par Anne LEBEAU, *Le thème grec du DEUG à l'Agrégation*, Paris, 2000, p. 66 et 68.

μέν, εἰ Θεόγνης εἶη πεπεισμένος ὑπὸ τοῦ Δαμνίππου χρήματα λαβεῖν, οὐδὲν ἤττον ἀφεθήσεσθαι, εἰ δὲ μή, ὁμοίως ἀποθανεῖσθαι.

Lysias, *Contre Ératosthène*, 14-15

Il lui semblait que le mieux était d'en parler à Théognis ; il pensait en effet qu'il ferait tout, **si on lui donnait de l'argent**. Or, pendant qu'il était en conversation avec Théognis (il se trouvait que je connaissais bien la maison et savais qu'elle avait deux issues), je décidai d'essayer de me sauver de cette manière, en me disant que **si je leur échappais**, je serais sauvé et que **si j'étais pris**, je considérais **que si Théognis s'était laissé persuader** par Damnippe moyennant finances, je serais néanmoins relâché, mais que s'il refusait, je mourrais de toute façon.

Pourtant, à l'usage avec les étudiants, la présentation de ces exemples aide certes à comprendre le fonctionnement de l'éventuel dans la phrase grecque, mais pour en arriver au constat paradoxal qu'il ne faut pas accorder de valeur particulière au subjonctif ou à l'optatif quand on a repéré qu'ils servaient à exprimer cette modalité de pensée ! De manière peut-être un peu surprenante, le fait de partir des sources grecques dans lesquelles le phénomène peut s'observer, s'il est totalement justifié d'un point de vue scientifique — il s'agit bien d'étudier en effet un phénomène syntaxique réel et observable dans la langue de l'Autre —, ne l'est peut-être pas autant d'un point de vue didactique, car le phénomène est alors simplement observé de manière « passive » par le lecteur. Il apparaît d'ailleurs assez rapidement que, dans ces exemples où l'éventuel est bien entendu utilisé à bon escient par l'auteur grec, le lecteur moderne tend à gommer les nuances apportées par la syntaxe de l'éventuel et à alléger la traduction pour que l'expression soit plus naturelle dans la langue d'arrivée.

On constate donc que la traduction du grec vers le français a, en général, pour effet de supprimer ou d'édulcorer les nuances introduites à dessein par la syntaxe de l'éventuel, de sorte que cette modalité de la pensée tend à passer inaperçue ou à être en tout cas sous-estimée ou mal estimée : dans la première phase de traduction « mot à mot », on daigne encore faire place à l'expression de l'éventuel. On pourrait ainsi rendre les deux premiers exemples ci-dessus de la manière suivante :

❶ Mais au moins, **chaque fois que** tu rentres à la maison auprès de ta mère, celle-ci, pour te voir heureux, te laisse-t-elle faire **tout** ce que tu veux à l'égard de ses laines et de son métier, **chaque fois qu'**elle tisse ?

❷ À la différence de ceux qui, prenant de l'argent, sont contraints de faire **tout** ce pour quoi ils **peuvent** recevoir un salaire, moi, qui n'en reçois pas, je n'ai pas la contrainte de dialoguer avec **tous** ceux qui me déplaisent.

Mais comme on voit, l'expression de l'éventuel en français ne peut être réalisée que par des éléments lexicaux ajoutés au texte de départ qui alourdissent nécessairement l'expression ; du coup, ces éléments superfétatoires tendent à être éliminés dans une traduction plus aboutie, une fois que l'on a « compris » les intentions de l'auteur.

D'ailleurs, il n'est pas toujours possible de faire apparaître à peu de frais l'idée d'éventualité par des éléments lexicaux : le troisième extrait nécessiterait des interventions plus importantes sur la traduction pour faire apparaître l'idée d'éventuel, par exemple en remplaçant les hypothétiques par des temporelles (« si on lui donnait de l'argent » → « quand on lui donnerait de l'argent », mais il faut alors transformer l'éventuel du futur dans le passé, par un éventuel de répétition : « il ferait tout » → « il faisait tout », ce qui ne correspond pas au sens exact du texte), ou par des locutions plus contournées (« si je leur échappais » → « dans l'éventualité où je leur échapperais », mais on tend alors à quitter l'éventuel pur et simple pour une pensée plus proche du potentiel).

Paradoxalement, ce n'est donc pas tellement dans l'exercice du passage du grec vers le français que l'on saisit au mieux les nuances de ce que représente l'éventuel, précisément parce que cette modalité de pensée n'est pas naturellement présente dans la syntaxe française d'arrivée et qu'il semble donc plus économique de la gommer de la traduction « aboutie » le plus souvent. L'exercice inverse de traduction du français vers le grec demande au contraire de mettre en œuvre une véritable gymnastique syntaxique et herméneutique pour faire apparaître que dans la phrase française se trouve en puissance l'expression d'un éventuel en grec.

## MIEUX APPRÉHENDER LA SYNTAXE DE L'ÉVENTUEL PAR LA PRATIQUE DU THÈME

Pour se familiariser à cette gymnastique, on peut bien entendu proposer des exercices de repérage. On peut ainsi donner à analyser des phrases françaises dans lesquelles on se demandera s'il est possible ou non d'employer l'éventuel en grec<sup>8</sup> :

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Je ne m'embarquerai pas sur les vaisseaux qu'il nous donne.</li> <li>b) Chaque jour il expliquait la leçon à son fils qui ne la comprenait pas.</li> <li>c) J'obéirai à l'homme que vous désignerez.</li> <li>d) Tous ceux qui entendirent Socrate parler furent stupéfaits.</li> <li>e) Tous ceux qui entendaient Socrate parler restaient sous le charme de ses paroles.</li> </ul> |
|---|

<sup>8</sup> On trouvera quelques exemples invitant à distinguer durée et répétition dans le passé dans Joëlle BERTRAND, *La grammaire grecque par l'exemple*, Paris, Ellipses, 1996, p. 118 (exercice A1).

- f) J'applaudis l'orateur qui est venu parler brièvement.
- g) J'applaudis l'orateur qui ne parle que brièvement.
- h) Il accueille toujours avec bienveillance ceux qui viennent le trouver.
- i) Il accueille avec bienveillance ces gens qui ne cessent de venir le trouver.

Ainsi dans la phrase a), malgré le futur de la principale, la relative détermine la provenance des vaisseaux en question et ne peut être mise à l'éventuel ; dans la phrase b), malgré la répétition indiquée par « chaque jour », la relative n'est pas connectée directement à cette répétition mais sert à décrire la situation du fils ; dans la phrase c), la présence du futur et de l'indétermination de l'antécédent (= tout homme que) invite à employer l'éventuel ; les phrases d) et e) se ressemblent sous certains aspects, mais la première renvoie à une situation unique et évoque un groupe déterminé et limité d'auditeurs stupéfaits, alors que la seconde à l'imparfait renvoie à une situation récurrente qui a pour effet d'ouvrir l'ensemble des auditeurs et demande donc l'éventuel ; de la même façon, pour les phrases f) et g) qui ont une certaine similitude, la relative dans le premier cas est une déterminative qui sert à identifier précisément l'orateur en question, alors que dans le second cas il s'agit d'une catégorie ouverte (= tout orateur qui) qui demande donc l'éventuel ; dans les phrases h) et i), qui offrent également un schéma similaire, l'indétermination dans la première phrase et la répétition qui englobe toute la phrase invitent à employer l'éventuel alors que dans le second exemple, la répétition n'implique pas la principale, mais sert à caractériser les visiteurs en question et ne correspond donc pas à un emploi de l'éventuel<sup>9</sup>.

Si ce type d'exercice est utile, il n'est pas cependant à toute épreuve, car l'apprenant est aussitôt mis en situation de vigilance, car il sait *a priori* qu'il faut qu'il s'interroge sur la présence ou non d'une notion d'éventuel dans les phrases proposées : cette interrogation n'est pas négligeable, mais elle est orientée et ne favorise pas l'autonomie de l'apprenant quant aux conditions d'emploi de l'éventuel. Il sait en effet que l'exercice porte sur cette difficulté-là et focalise toute son attention sur ce point. C'est beaucoup moins évident de maintenir une telle vigilance quand il s'agit d'un texte suivi pour lequel on n'a pas été « averti » à l'avance du problème syntaxique qu'allait poser le passage du français au grec.

Certes, il peut arriver que, dans cet exercice de conversion, le traducteur soit soutenu dans sa réflexion par la présence de certains indices lexicaux qui, sans alourdir la pensée, peuvent se trouver « naturellement » dans l'expression française pour suggérer l'idée d'éventualité. C'est le cas par exemple dans ce passage du *Malade imaginaire* de Molière dans lequel

---

<sup>9</sup> La plupart du temps j'utilise ces phrases sans passer à la traduction en grec : le but est de susciter chez l'étudiant un état de vigilance face à sa langue maternelle. Mais il est possible bien entendu, une fois que l'on a décidé s'il fallait ou non recourir à l'éventuel, de passer à la phrase de traduction que l'on peut soutenir en fournissant le vocabulaire nécessaire.

Monsieur Diafoirus oppose la pratique que l'on a de la médecine auprès des nobles et des puissants et celle qu'on peut avoir auprès du commun des mortels :

Monsieur Diafoirus : [...] Le public est commode. Vous n'avez rien à répondre de vos actions à personne ; et pourvu que l'on suive le courant des règles de l'art, on ne se met point en peine **de tout ce qui peut arriver**. Mais ce qu'il y a de fâcheux auprès des grands, c'est que, **quand ils viennent à être malades**, ils veulent absolument que leurs médecins les guérissent.

ΙΑΤΡΟΣ Εὐκόλοι γάρ εἰσιν οἱ πολλοί· ἐπεὶ οὐ δεῖ ποτ' οὐδενὶ αὐτῶν λόγον οὐδένα ἀποδοῦναι τὸν ἰατρὸν περὶ τῶν πραχθέντων, οὐδ' ἔαν μόνον τοῖς ἐν τῇ τέχνῃ εἰωθόσι παραγγέλμασι πείθεται, οὐδὲν φροντίζει **τούτων ἃ ἂν συμβῆ**· παρὰ δὲ τοῖς δυνατοῖς τοῦτ' ἔστι χαλεπὸν ὅτι, **ὅταν νόσῳ περιπέσωσι**, τότε πάνυ σφόδρα βούλονται ὑπὸ τῶν ἑαυτῶν ἰατρῶν τῆς νόσου ἀπαλλαγῆναι<sup>10</sup>.

Les deux subordonnées mises en gras comportent en effet des indices lexicaux de l'éventualité que le traducteur, quand il les repère, sera amené à rendre de manière syntaxique. Ainsi dans la relative « de tout ce qui peut arriver », on relève un indice de généralité (« tout ce qui ») et un indice d'éventualité dans le futur (« peut »), tandis que dans la temporelle « quand ils viennent à être malades », c'est un indice de répétition qu'il faut retrouver dans l'expression « ils viennent à ». L'intérêt principal de ce type d'exemple est de fournir un cas pratique dans lequel l'emploi de l'éventuel n'est pas *a priori* suggéré spécifiquement à l'esprit de l'étudiant puisque de nombreux autres points de grammaire ou de traduction sont à mobiliser dans le même temps, même si le texte fournit bien explicitement les indices auxquels il faut être vigilant.

## REFORMULER POUR REDÉCOUVRIR LA NOTION D'ÉVENTUALITÉ EN FRANÇAIS

Mais ces indices ne sont pas toujours présents dans le texte et il faut se livrer, avant que de traduire, à une réflexion et une reformulation du texte-source. Il n'y a pas alors de « recette miracle », mais il faut s'entraîner à interpréter le texte en vue de la traduction que l'on veut en donner. L'exemple suivant, dans un texte tiré des *Propos* d'Alain, propose ainsi des situations assez variées dans lesquelles une reformulation est nécessaire : cette nécessité n'est pas due à l'obligation dans laquelle l'exercice placerait le traducteur de devoir impérativement employer l'éventuel, mais bien plutôt à la nature même de l'expression française

<sup>10</sup> L'exemple est élaboré à partir d'un corrigé d'Anne LEBEAU non publié, mais utilisé par elle en cours.

qui sait suggérer ce que représente en grec l'idée d'éventualité par des moyens qui ne sont pas ceux du grec :

**La libre pensée est invincible** ; l'exemple de Socrate le prouve assez. On n'a pu que le tuer. Que voulez-vous faire d'un homme qui annonce premièrement qu'il ne sait rien et qu'il sait qu'il ne sait rien ? Que faire d'un homme qui se trouve autant qu'il peut **où l'on enseigne**, et qui interroge, et qui passe **les réponses** au crible, sans jamais être satisfait ? **Vous lui direz qu'il a l'esprit lent, il répondra qu'il ne le sait que trop. Vous lui direz qu'il voit des difficultés où personne n'en voit.** « C'est tant mieux, **dira-t-il**, pour ceux qui comprennent si vite. Mais est-ce une raison pour que moi je me rende avant d'avoir compris ? » Là-dessus quelque grand sophiste, ce qui veut dire orateur, juriste, savant, lui fera remontrance : « Qui donc es-tu, **dira-t-il**, pour te mêler à des discussions sur le droit, la justice, le bonheur, auxquelles tu te montres si peu préparé ? Ainsi un chétif esprit comme le tien ose se mettre en balance avec des doctrines formées par des siècles d'hommes éminents ? Tu veux juger de Dieu, de ce qu'il permet et défend, des mystères, des sacrifices, de la vertu et choses semblables, quand tu te reconnais toi-même pour un homme tout à fait ignorant ! Et tu prétends disputer contre des maîtres très illustres comme si ton petit jugement devait régler l'ordre des cités et la conduite des citoyens. À l'école, Socrate, à l'école ! »

**Ἐάν τις αὐτὸς καθ' αὐτὸν περὶ πάντων λογίζεται**, οὐκ ἔξεστιν αὐτοῦ κρατεῖν · σημείον δ' ἰκανὸν ὁ Σωκράτης, οὐπερ οἱ τότε οὐκ ἐκράτησαν, πλὴν ἀποκτείνοντες. Τί γὰρ τοιοῦτῳ ἀνδρὶ χρῆσώμεθα, ὅστις πρῶτον μὲν ἐπαγγέλλεται ἐπίστασθαι οὐδὲν ἀλλὰ συνειδέναί ἑαυτῷ οὐδὲν ἐπίσταμένῳ ; Τί δὲ τοιοῦτῳ χρῆσώμεθα ὅστις, **ὅπου ἂν τις διδάσκη τι**, ἐνταῦθα ὡς πλειστάκις παραγίγνεται καὶ ἐρωτήματα ἅττα ἐρωτᾷ καὶ, **ὃ τι ἂν τις ἀποκρίνηται**, διασκοπεῖ, οὐδέποτ' οὐδὲν ἰκανὸν νομίζων ; **Καὶ μὲν δὴ ἐὰν πρὸς αὐτόν τις εἴπῃ ὅτι τὸν νοῦν βραδύς ἐστιν, ἀποκρινεῖται ὅτι μάλιστα τοῦτο σύνοιδεν · ἐὰν δὲ καὶ τοῦτ' εἴπῃ ὅτι, ὅπου ἂν μηδεὶς ἄλλος ὄρᾳ, ἀπορίας καθορᾷ** · Μακαρίζω μὲν γὰρ, **φήσει**, τοὺς τάχιστα μανθάνοντας · οὐ μὲντοι διὰ τοῦτο, πρὶν ἂν μάθω τι, ὁμολογήσω. Πρὸς δὲ ταῦτα ἔνδοξός τις σοφιστής – οὕτω γὰρ καλοῦνταί τινες ἅμα ῥήτορες ὄντες καὶ τῶν νόμων ἐπαίοντες καὶ σοφοὶ ὄντες – νοθετοίη ἂν αὐτόν. Τίς ποτ' ὦν, φαίη ἂν, πολυπραγμονεῖς περὶ τῶν δικαίων καὶ δικαιοσύνης καὶ εὐδαιμονίας διαλεγόμενος, πρὸς ἃ κάκιστα φαίνει παρεσκευασμένος ; Καὶ φαῦλος ὦν τὴν γνώμην, ἔπειτα τολμᾷς, ἃ ἐν πολλῷ χρόνῳ ἄνδρες εἰς τὸν νοῦν πολὺ διαφέροντες κατεσκεύασαν, ταῦτα πρὸς ἃ δοκεῖ σοὶ παραβάλλον ἐξετάζειν ; Ἄξιοις δὲ περὶ τοῦ θεοῦ καὶ τῶν ὀσίων ἢ μὴ ὀσίων ὄντων καὶ τῶν μυστηρίων καὶ τῶν θυσιῶν καὶ τῆς ἀρετῆς καὶ τῶν τοιοῦτων τὴν γνώμην ἀποδείκνυσθαι, αὐτός γε ὁμολογῶν παντάπασιν ἀπαίδευτος εἶναι ; Ἄξιοις δὲ καὶ φιλοσόφοις ἐνδοξοτάτοις ἀμφισβητεῖν, ὥσπερ ἂν εἰ, φαῦλος ὦν τὴν γνώμην, τὴν τῶν πόλεων τάξιν καὶ τὸν τῶν πολιτῶν βίον μέλλοις διατάττειν ; Ἄλλὰ ἐλθέ, ὦ Σωκράτες, ἐλθέ δὴ εἰς διδασκάλου ;

Une première réflexion doit surgir à la première lecture du texte : émanant d'un philosophe, ce texte, même s'il évoque le cas particulier de Socrate, est susceptible d'émettre des jugements plus généraux ou universels qui seraient susceptibles d'accueillir la syntaxe de

l'éventuel en ce qu'elle peut renvoyer à l'idée de généralité. C'est notamment le cas de la première phrase du texte (« la libre pensée est invincible ») dans laquelle l'emploi du présent, de l'article défini et de termes abstraits pose bien une affirmation universelle. Il faut d'ailleurs souligner ici que souvent (sans que ce soit une « clé » imparable de traduction) la présence de termes abstraits dans le texte français de départ, en ce qu'elle invite volontiers à trouver des équivalents verbaux pour exprimer l'abstraction dans la version grecque d'arrivée, peut être parfois associée à la syntaxe de l'éventuel, comme le montre la traduction proposée de cette phrase : « la pensée » est rendu par le verbe λογίζομαι, l'indétermination de l'article défini à valeur générale est rendue par l'indéfini τις et le recours à l'éventuel.

Lors d'une lecture plus attentive du texte, il est possible de repérer d'autres passages ou expressions qui peuvent demander le recours à l'éventuel : ce peut être le cas pour le nom « les réponses » qu'il faut comprendre au sens de « tout ce qu'on lui répond » (le lecteur doit avoir en tête les échanges qu'on trouve dans les dialogues de Platon où l'on voit en effet Socrate n'être jamais satisfait de ce qu'on lui dit). Il faut ensuite bien comprendre que la structure par juxtaposition (« vous lui direz / il répondra ») correspond en fait pour le sens à une subordination hypothétique (« si vous lui dites..., il répondra... »), dans laquelle on reconnaît assez facilement une situation propre à suggérer l'emploi de l'éventuel, dans la mesure où le futur introduit l'idée d'éventualité dans le futur et que l'hypothétique est facilement appelée à se reproduire régulièrement (« chaque fois que vous lui direz..., il répondra ») : ce que ces deux systèmes décrivent correspond en fait à l'attitude récurrente de Socrate, tel qu'on le trouve dans les dialogues de Platon, à l'égard de ses interlocuteurs. La troisième occurrence du même système (« là-dessus quelque grand sophiste [...] lui fera remontrance, [...] dira-t-il ») n'est pas identique aux deux précédentes : d'une part, on n'y trouve pas une opposition entre un interlocuteur et Socrate, mais le seul point de vue d'un sophiste opposé à Socrate ; d'autre part, le contenu du discours direct renvoie à une situation unique précise dans laquelle on ne retrouve pas de répétition générale. Ces deux éléments semblent suffisants pour ne pas recourir ici à l'éventuel. L'emploi du futur est ici différent et relève d'une stratégie argumentative que nous avons choisi de rendre par un potentiel d'affirmation atténuée.

Enfin, pour ce qui est de l'expression « où l'on enseigne », le choix de l'éventuel est un peu moins immédiat, même s'il s'impose bel et bien. Le relatif locatif a en effet le sens de « partout où », « dans quelque lieu où », et implique l'idée de généralité propre à l'éventuel.

On voit donc qu'avant d'être un exercice de traduction en grec, l'exercice de thème est d'abord un travail de réflexion sur le sens du texte français et que c'est lorsque celui-ci a

clairement été élucidé dans tous ses aspects que l'on peut passer à la phase de traduction et faire les bons choix pour passer du français au grec.

Pour faire prendre conscience de la différence entre le texte source en français et le texte d'arrivée en grec, il peut être utile à certains moments de l'année de proposer une traduction française presque littérale du thème rédigé en grec (soit on demande aux étudiants de retraduire en français le thème littéralement le cours suivant soit on peut soumettre cette re-traduction en même temps que la proposition de correction) ; cela permet de bien mieux appréhender le travail de reformulation qu'il convient de faire pour passer d'une langue à l'autre. Pour le texte d'Alain, cela peut donner le résultat suivant<sup>11</sup> :

Si quelqu'un pense par soi-même sur tous les sujets, il n'est pas possible de s'en rendre maître ; or, Socrate est une preuve suffisante, lui dont les hommes d'alors ne se rendirent pas maîtres, sauf en le tuant. Car que ferons-nous d'un tel homme qui tout d'abord annonce qu'il ne sait rien et qu'il sait qu'il ne sait rien ? Et que ferons-nous d'un tel homme qui se trouve aussi souvent que possible partout là où on enseigne, pose des questions et examine tout ce qu'on répond, en considérant que rien n'est jamais suffisant ? Et d'ailleurs, si on lui dit qu'il est lent d'esprit, il répondra qu'il en a parfaitement conscience ; et si on dit aussi qu'il voit des obstacles là où personne d'autre n'en voit : « J'estime heureux en effet, dira-t-il, ceux qui comprennent très vite ; mais ce n'est pas une raison pour que je tombe d'accord avant que je n'aie compris. » Là-dessus quelque célèbre sophiste — c'est ainsi en effet qu'on appelle des hommes qui sont à la fois rhéteurs, connaisseurs des lois et savants — pourrait le réprimander : « Qui donc es-tu, dirait-il, pour te mêler en discutant à des questions de droit, de justice et de bonheur, au sujet desquelles il est manifeste que tu te trouves très mal préparé ? Et, tout en étant faible d'esprit, tu oses alors examiner des sujets sur lesquels des hommes qui se distinguent beaucoup par leur esprit ont statué au fil d'un long temps, en les comparant avec ce qu'il te plaît ? Et tu prétends donner ton avis sur la divinité, sur ce qui est sacré et n'est pas sacré, sur les mystères, les sacrifices, la vertu et les questions de ce genre, alors que tu reconnais toi-même du moins que tu es totalement ignorant ! Et tu prétends rivaliser même avec des philosophes très célèbres, comme si, tout en étant faible d'esprit, tu devais disposer l'ordre des cités et la vie des citoyens ? Allons, Socrate, va, va donc à l'école ! »

Je proposerai à titre d'exemple complémentaire un autre texte de philosophe qui présente un certain nombre de situations de discours similaires à ce qu'on vient de voir dans le texte d'Alain<sup>12</sup> :

<sup>11</sup> Quand on n'est pas dans l'urgence de la préparation à un concours, on peut aussi pratiquer cet exercice de réécriture du texte français en vue de sa traduction en grec avant de passer à la traduction elle-même : cela permet de mieux dissocier l'élucidation du texte français et des points de syntaxe et l'écriture en grec qui est souvent entravée par les problèmes de morphologie.

<sup>12</sup> Le texte d'Alain et celui de Montaigne sont de difficultés moyennes : ils peuvent être proposés en début d'année lors de la préparation à l'agrégation ; mais ils peuvent aussi être utilisés dans une formation en amont,

Democritus et Heraclitus ont été deux philosophes, desquels le premier, trouvant vaine et ridicule l'humaine condition, ne sortait en public qu'avec un visage moqueur et riant ; Heraclitus, ayant pitié et compassion de cette même condition nôtre, en portait le visage continuellement attristé et les yeux chargés de larmes,

*alter*

*Ridebat, quoties a limine moverat unum*

*Protuleratque pedem; flebat contrarius alter.*

J'aime mieux la première humeur, non parce qu'il est plus plaisant de rire que de pleurer, mais parce qu'elle est plus dédaigneuse, et qu'elle nous accuse plus que l'autre : et il me semble que nous ne pouvons jamais être assez méprisés selon notre mérite. **La plainte et la commisération sont mêlées à quelque estime de la chose qu'on plaint ; les choses de quoi on se moque**, on les estime vaines et sans prix. Je ne pense point qu'il y ait tant de malheur en nous comme il y a de vanité ; ni tant de malice comme de sottise ; nous ne sommes pas tant pleins de mal comme d'inanité ; nous ne sommes pas tant misérables comme nous sommes vils. Ainsi Diogenes, qui baguenaudait à part soi roulant son tonneau et hochant du nez le grand Alexandre, nous estimant trestous des mouches ou des vessies pleines de vent, était bien plus aigre et piquant, et par conséquent plus juste à mon humeur que Timon, celui qui fut surnommé le hâsseur des hommes : **car ce qu'on hait**, on le prend à cœur<sup>13</sup>.

**Montaigne, Essais, I, 50**

Φιλοσοφίαν τινὰ ἐφιλοσόφουν ἀμφοτέρω ὁ Δημόκριτος καὶ ὁ Ἡράκλειτος, ὃν ὁ μὲν, ἅτε ἡγούμενος τοὺς ἀνθρώπους μάταιόν τι καὶ γέλοιον πεφυκέναι, οὐκ εἰς τὸ μέσον παρῆει εἰ μὴ σκώπτων καὶ ἰλαρῶς διακείμενος τὸ πρόσωπον, ὁ δ' αὖ Ἡράκλειτος, ἅτε ἐλεῶν καὶ οἰκτίρων ἡμᾶς τοιούτους γε φύσει ὄντας, ἐκ τούτου δὴ σκυθρωπὸς τὸ πρόσωπον συνεχῶς ὡς ἐτύγχανε καὶ δεδακρυμένος τοὺς ὀφθαλμούς·

*alter*

*Ridebat, quoties a limine moverat unum*

*Protuleratque pedem; flebat contrarius alter.*

Ἐγὼ μὲν οὖν ἐκείνους τοὺς τρόπους μᾶλλον προαιροῦμαι, οὐχ ὅτι τὸ γελᾶν ἥδιόν ἐστιν ἢ τὸ δακρύειν, ἀλλ' ὁ ἐκείνους χρώμενος μᾶλλον καταφρονεῖν ἔχει καὶ ἡμῶν μᾶλλον κατηγορεῖ ἢ ὁ τούτοις· ἐμοὶ γοῦν δοκοῦμεν οὔποτε τοσοῦτον ἂν ὀλιγωρεῖσθαι ὅσον τούτου γ' ἄξιό ἐσμεν. **Ὅστις γὰρ ἂν τι οἰκτεῖρη καὶ συμπάθη**, οὗτος δὴ πως περὶ πολλοῦ ποιεῖται τὸ οἰκτιρόμενον· **ὅσων δ' ἂν τις καταγελάξῃ**, ταῦτα δὴ αὐτὸς μάταια ἡγεῖται καὶ περὶ οὐδενὸς ποιεῖται. Οὐ τοίνυν ἡγοῦμαι ἡμῖν ἐξεῖναι τοσοῦτον δυστυχήσαι ὅσον ματαίοις γενέσθαι, οὐδὲ τοσοῦτον κακουργῆσαι ὅσον ἀνοήτως ἔχειν. Οὐ γὰρ μᾶλλον αὐτοὶ κακοὶ πεφυκότες τυγχάνομεν ἢ μάταιοι, οὐδὲ μᾶλλον ταλαιπωροῦντες ἢ φαῦλοι ὄντες. Ὁ γὰρ Διογένης, ὃς καθ' ἑαυτὸν γέ τι ἔπαιζε κυλινδόμενος ἐν τῷ πίθῳ καὶ τὸν Ἀλέξανδρον τὸν μέγαν ἐχαλέπαινε, ἅτε

soit en licence soit en master, en envisageant un travail plus approfondi sur la reformulation préalable à la traduction.

<sup>13</sup> La traduction grecque proposée est fondée sur un travail proposé par Jean HUMBERT dans *L'information littéraire*, souvent profondément modifié.

πάντας ἡμᾶς ἡγούμενος ὥσπερ μυίας καὶ κύστιδάς τινας πεφουσημένους εἶναι, πολλῶ μὲν πικρότερος καὶ δριμύτερος ἦν, ἀκριβέστερος δ'οὖν, ὡς ἐμοὶ δοκεῖ, ἢ ὁ Τίμων ὁ μισάνθρωπος ἐπικληθεὶς · ὅσα γὰρ ἂν τις μισῇ, περὶ ταῦτα δὴ σπουδάζει.

Sans entrer dans le détail de la traduction pour ce texte de Montaigne, on repère de la même façon des indices de la généralité dans l'usage du pronom indéfini « on », associé au présent de généralité (« on plaint », « de quoi on se moque », « ce qu'on hait ») ; l'usage de l'article défini (« la plainte et la commisération ») ou encore l'usage de la relative à portée générale (« ce qu'on hait » au sens de « tout ce qu'on hait »).

On voit donc qu'il faut certes bien connaître la syntaxe de l'éventuel pour pouvoir exprimer cette idée en grec puisque c'est d'une manière syntaxique que la langue grecque rend cette notion. Néanmoins, pour faire sienne cette notion, le traducteur francophone doit être en mesure d'affiner suffisamment la compréhension qu'il a du texte français pour y repérer des indices de cette notion qui ne s'y exprime pas de manière syntaxique. La transposition sur le plan syntaxique qu'impose donc la traduction en grec oblige ainsi le traducteur francophone à approfondir sa lecture du texte français, à y faire apparaître ces indices d'éventuel qui passent *a priori* inaperçus, sans être pourtant absents puisqu'il est possible *in fine* de les exprimer dans la version grecque du texte qui sera produite. On voit donc comment la « solide connaissance de la langue grecque » que l'exercice de thème est censé construire ou consolider, est en fait aussi un moyen d'accéder à un sens plus aigu du français et, pour le locuteur francophone, à prendre du recul sur cette langue française qu'il pratique « naturellement ». C'est donc en entrant dans les finesses mêmes de sa propre langue que l'étudiant qui pratique le thème va être aussi amené à comprendre plus profondément et plus immédiatement cet Autre du grec ancien.

Christophe CUSSET  
(christophe.cusset@ens-lyon.fr)

## BIBLIOGRAPHIE

- ARMAND Anne, *Didactique des langues anciennes*, Paris, 1997.
- BERTRAND Joëlle, *La grammaire grecque par l'exemple*, Paris, Ellipses, 1996.
- BERTRAND Joëlle, *Nouvelle grammaire grecque*, Paris, 2000, p. 435-439.
- DENIZOT Camille & VASSILAKI Sophie, « La notion d'éventuel comme catégorie linguistique : deux formes modales du grec ancien et du grec moderne », *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 111, 2016.

DENIZOT Camille, « La catégorie de l'éventuel en grec ancien et en latin », dans C. MOREAU, J. ALBRESPIT & F. LAMBERT (éds.), *Du réel à l'irréel I. Diversité des langues et représentations métalinguistiques*, Travaux du Cerlico 25, 2014, p. 35-52.

HUMBERT Jean, *Syntaxe grecque*, Paris, 1986, p. 115-116.

KO Mireille, *Enseigner les langues anciennes*, Paris, 2000.

KOLDE Antje-Marianne, « L'Autre antique et la construction de soi », dans A. SCHNEIDER et M. JEANNIN (dir.), *Littérature de l'altérité, altérités de la littérature : moi, nous, les autres, le monde*, Namur, 2020, p. 133-148.

LEBEAU Anne, *Le thème grec du DEUG à l'Agrégation*, Paris, 2000.

RIEMANN Othon & CUCUEL Charles, *Syntaxe grecque*, Paris, 1936.





## LE THÈME LATIN EN CHANSONS : EXPÉRIMENTATION

David LOAEC,  
Lycée de l'Élorn, Landerneau

### Résumé :

*Pour permettre aux élèves latinistes d'appréhender la langue latine dans toutes ses dimensions, la traduction est une pratique nécessaire à la fois de la langue latine vers la langue française et inversement. Cette activité permet de mettre en place une réflexion plus approfondie sur les systèmes des deux langues. Dans ce but, une expérience a été menée deux fois à vingt ans d'intervalle : traduire en latin des chansons contemporaines, en anglais et en français. Ce travail, mené par groupes, a permis de mettre en évidence plusieurs avantages de la traduction de textes que les élèves peuvent choisir d'après leurs affinités propres : motivation, implication, recherche en autonomie, mais surtout création linguistique et appropriation du lexique. En revanche, les bénéfices concernant l'aspect grammatical sont plus contrastés, mais peuvent servir d'autant plus utilement au diagnostic des carences des élèves dans ce domaine.*

Faire manipuler les langues anciennes en cours de Langue et Culture de l'Antiquité au lycée est un défi de tous les jours, ou plutôt, avec un peu de chance, un défi de trois heures par semaine. Cet exercice tourne généralement autour de la compréhension, de la traduction et des exercices d'application. Or, pour faire en sorte que les élèves manipulent réellement la langue qu'ils sont censés apprendre, il faut d'abord leur sortir de la tête les préjugés qu'ils apportent souvent avec eux dans la classe : le latin et le grec sont des langues difficiles, ennuyeuses, incompréhensibles et pour tout dire élitistes. La preuve : on ne leur propose que des textes authentiques, c'est-à-dire des textes hyperlittéraires tous plus compliqués les uns que les autres, Tite-Live et Cicéron en tête, sans parler de Lucain ou de Sénèque. Pourtant, il n'est pas impossible de leur faire écrire latin, ou grec, et de leur y faire prendre plaisir. Certains tiennent un journal de bonnes nouvelles en latin, parlent latin au quotidien, font de l'e-

*twinning* en grec, etc. Pendant plusieurs années, le cours de latin de Landerneau a été animé de musique et de chansons, en latin. Non pas de comptines ou de musique recomposée « à l'antique », mais de succès des trente ou quarante dernières années, parmi lesquels des « peintures » comme Whitney Houston, Tryo, Jean-Louis Aubert, Roch Voisine et tous ceux vers qui se portaient les goûts des élèves à l'époque de cette expérimentation. Nous allons donc essayer de montrer comment un support comme la chanson, peu importe sa langue d'origine, peut s'avérer un point de départ prometteur pour faire prendre la plume aux élèves et les faire manipuler une langue ancienne.

## COMPRENDRE LES TEXTES AVANT DE LES TRADUIRE

Comme dans tout travail de traduction, les objectifs de l'exercice se comptent au nombre de quatre : comprendre, interpréter, choisir le plus important, transmettre. Il s'agit donc de permettre aux élèves de se mettre dans une posture réflexive sur un texte qu'ils n'ont pas l'habitude de considérer comme un vecteur de sens, mais comme un vecteur de plaisir, souvent peu signifiant. Dans le corpus proposé par les élèves se trouvent lors du premier test du projet au début des années 2000 « *I will always love you* », interprété par Whitney Houston, « Tant pis », par Roch Voisine – ce qui ne nous rajeunit pas –, « *Zombie* », des Cranberries, « Tomber » de Gérald de Palmas et le pamphlet écolo « Respire » de Mickey 3D, que nous traiterons en détail en tant qu'étude de cas.

Du point de vue de la compréhension, en effet, les chansons en anglais, comme la reprise par Whitney Houston d'un succès de Dolly Parton datant de 1974, sont en général considérées comme des morceaux de divertissement, sans réel sens que le vague sentimentalisme qui se dégage du refrain. Le reste des paroles demeure, après vérification auprès des élèves, très mystérieux, et principalement extrapolé d'après le contexte du film *Bodyguard* où elle apparaît. La chanson « *Zombie* », des Cranberries, est davantage encore imperméable à la compréhension, étant donné le peu de connaissance des élèves à propos du contexte de production et des références convoquées dans la chanson, de façon souvent allusive, sans parler de la voix haut perchée de la chanteuse, qui apparaît souvent comme un frein à la compréhension. Beaucoup d'élèves s'imaginent d'ailleurs qu'elle traite littéralement de zombies, alors qu'il s'agit d'une dénonciation de l'état de guerre permanent en Irlande du Nord dans les années 1990 et d'une évocation des enfants qui en sont victimes.

C'est donc l'occasion rêvée d'un travail interdisciplinaire entre les LCA et les langues vivantes : bien que les objectifs pour ces dernières soient plutôt orientés en ce moment vers des aspects communicationnels, des exercices de compréhension et de traduction pure

peuvent leur être proposés ponctuellement. C'est l'affaire d'une heure ou deux d'un travail divertissant qui peut donner lieu à une interaction avec le groupe de LCA, ou mieux, son implication totale quand le groupe n'est pas disséminé dans plusieurs classes, mais concentré dans une seule. Quoi qu'il en soit, lors de la mise en place de cet exercice, nous avons directement traduit le texte en cours de Latin, étant donné que les chansons anglaises du corpus étaient relativement courtes, et que le niveau des élèves était en seconde très suffisant pour ne pas commettre de contresens ou d'abus d'interprétation du texte original. Les connaissances linguistiques du professeur de LCA peuvent aussi servir, au besoin, de garde-fou.

Les chansons en français ont, de leur côté, moins besoin d'une phase de compréhension directe, mais quand on interroge les élèves, il s'avère qu'ils n'ont pas réellement cherché à percer le sens profond des paroles, puisqu'ils s'attachent surtout au refrain et à quelques formulations choc. En fin de compte, « Tant pis » et « Tomber » sont deux histoires de rupture, et « Respire », réquisitoire explicitement écologiste, ne pose aucun problème de contexte, de sous-texte ou de cryptologie avancée.

C'est surtout le texte des Cranberries qui donne du fil à retordre, tant sa formulation elliptique partage les critiques anglophones, qui ne tombent pas d'accord eux-mêmes sur le sens à donner aux paroles, surtout au mot « zombie », qui reste nébuleux<sup>1</sup>. La phase d'interprétation passe très vite, car elle repose sur les acquis de français, ou, en classe de seconde, sur l'apprentissage de la méthode du commentaire. En revanche, la transmission, c'est-à-dire l'opération qui consiste à choisir le sens à mettre en évidence, est beaucoup plus riche.

## OUTILS ET DÉCOUVERTES

Même si les chansons s'appuient sur des textes assez explicites, on ne peut pas les traduire en ayant simplement recours aux glossaires habituels, voire au vocabulaire mémorisé durant les trois ans de Latin au collège, à raison de deux ou trois heures par semaine sur trois ans. Les élèves étant surtout habitués à appliquer leurs connaissances lexicales et

<sup>1</sup> L'encyclopédie en ligne *Wikipédia*, dans l'article anglais consacré à cette chanson, recense quelques interprétations du texte, notamment du titre (nous traduisons) : « O'Riordan n'a jamais révélé l'origine de la référence à un "zombie" dans les paroles, un concept qui admet une interprétation personnelle de sa signification. Cependant, les opinions divergent parmi les auteurs qui se penchent sur ce sujet. Ed Power a formulé sa propre hypothèse, disant que le mot Zombie était "un commentaire sur la façon dont les vieux préjugés qui perdurent aveuglément pendant des siècles peuvent réduire les capacités de jugement indépendant". Ed Fuller, dans un commentaire, a supposé que peut-être la métaphore "redonne vie aux enfants dont les morts ont inspiré l'écriture de O'Riordan". Sonia Saraiya a un avis différent : pour elle, le Zombie ne représente pas les enfants morts, mais "les enfants morts qui peuplent votre esprit ; les dépouilles dont vous avez vu les images et que vous ne pouvez plus vous sortir de la tête." ». Disponible sur [https://en.wikipedia.org/wiki/Zombie\\_\(The\\_Cranberries\\_song\)#Music\\_and\\_lyrics](https://en.wikipedia.org/wiki/Zombie_(The_Cranberries_song)#Music_and_lyrics) (consulté le 24 octobre 2022).

grammaticales du latin vers le français, et non l'inverse, ils sont peu préparés à faire du thème, même à partir d'un texte simple. Ils ont donc besoin d'outils, si possible très accessibles. La meilleure façon réside à mon avis dans un travail en salle informatique, sauf si le collègue ou le lycéen de la classe est assis sur une mine de Quicherat. On pourra penser à quelques ressources en ligne : sur le site *Lexilogos*<sup>2</sup>, il est possible de trouver un nombre impressionnant de liens intéressants au mot clef « latin » : le Gaffiot<sup>3</sup>, le Quicherat<sup>4</sup>, le Decahors, le Goelzer<sup>5</sup>, etc. Ces ressources sont disponibles tantôt par l'intermédiaire d'une case d'entrée associée au choix d'un dictionnaire, tantôt sous la forme d'un PDF simple ou navigable. Avec un peu de patience, de méthode et d'entraînement, les élèves prennent la main très facilement sur la somme d'informations – et de pages ! – à leur disposition, avec une prédilection pour les moteurs de recherche directs comme *fr.glosbe.com* ou *grand-dictionnaire-latin.com*. Le site « Google traduction » donne souvent de mauvais résultats pour le latin. Pour ma part, je préfère utiliser *dicolatin.com*, qui cumule de façon très pratique les recherches latin-français et français-latin, même si son usage est limité en nombre de recherches.

On peut trouver aussi assez facilement quelques idées dans le *Lexicon recentis latinitatis* édité par les éditions du Vatican<sup>6</sup>, dont une page est accessible en ligne<sup>7</sup>. Toutefois, ses entrées sont en italien et sous forme de liste : aucune recherche dynamique n'est possible ! Le principal écueil que l'on rencontre avec ce glossaire, à part sa langue d'origine, est qu'il fonctionne beaucoup sur le mode explicatif de la périphrase. Par exemple, le mot *blitz*, pour *Blitzkrieg*, est rendu par *incursio fulminea*, non sans une image intéressante, les *blue jeans* par *bracae linteae caeruleae* ou encore *overdose* par *immòdica medicamenti stupefactivi iniectio* ! Ce mode de fonctionnement, qui s'explique par le fait que les propositions des experts ne subissent pas le crible implacable de la communication, de l'usage et encore moins du temps, rend l'utilisation des mots nouveaux lourde et malaisée. La longueur des néologismes latins dissuade tout emploi courant et, plus encore, poétique ; il ne saurait pas non plus être question d'essayer de les faire coïncider avec une mélodie prévue pour une autre langue. Après tout, si le Vatican s'autorise des néologismes, autant les fabriquer soi-même : ils n'en auront

<sup>2</sup> Portail d'accès aux dictionnaires latins de *Lexilogos* : [https://www.lexilogos.com/latin\\_dictionnaire.htm](https://www.lexilogos.com/latin_dictionnaire.htm).

<sup>3</sup> Dictionnaire GAFFIOT (version de 1934) : <https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php>, ou (version revue en 2016) : <https://archive.org/details/gaffiotdictionnairelatinfrancais1934versionnumeriseekomarov2016>.

<sup>4</sup> Dictionnaire QUICHERAT (version 1906) : [https://archive.org/details/latin\\_dict/page/n3/mode/2up?view=theater](https://archive.org/details/latin_dict/page/n3/mode/2up?view=theater).

<sup>5</sup> Dictionnaire GOELZER : <https://archive.org/details/nouveaudictionna00goel/mode/2up?view=theater>.

<sup>6</sup> Karl EGGERT & Adelaide Maria GIANNANGELI (éd.), *Lexicon recentis latinitatis*, Libreria editrice Vaticana, Vatican, 2020.

<sup>7</sup> [https://www.vatican.va/roman\\_curia/institutions\\_connected/latinitas/documents/rc\\_latinitas\\_20040601\\_lexicon\\_it.html](https://www.vatican.va/roman_curia/institutions_connected/latinitas/documents/rc_latinitas_20040601_lexicon_it.html).

pas moins de légitimité. Il est bien sûr également possible de lancer les élèves sur les pistes proposées par la fondation belge *Fundatio Melissa*<sup>8</sup>.

Avant de se plonger plus avant dans les cas concrets, il est d'ores et déjà possible de mettre en évidence les points cruciaux qui manquent aux élèves, et qui par conséquent nous renseignent sur les priorités à adopter dans nos progressions grammaticales pensées pour la version. En effet, pour que les élèves s'approprient le plus facilement possible la phrase latine, ils ont besoin des repères les plus simples et les plus facilement transposables du français en latin. La question des pronoms anaphoriques pose souvent problème, car ils mélangent les fonctions et les valeurs de *is, ea, id, hic, haec, hoc* et *ille, illa, illud*, quand ils les connaissent. Une solution facile à mettre en œuvre consiste à les inciter d'abord à utiliser le plus courant, ou celui qui leur vient automatiquement à l'esprit. Selon les classes, il s'agit tantôt de *is, ea, id*, tantôt de *hic, haec, hoc*, rarement, curieusement, d'*ille, illa, illud*, malgré sa plus grande proximité avec le français. Une fois la première version de la traduction à peu près aboutie, il suffira de mener une réflexion plus approfondie sur la valeur du démonstratif ou de l'anaphorique sur laquelle ils veulent insister.

Par exemple, pendant la traduction de « *I will always love you* », le vers 5 « *bittersweet memories / that's all I'm taking with me* » donne un premier jet qui ressemble à « *memorias dulcamariores / solum mecum aufero* ». Mais l'enjambement et la formule emphatique « *that's all I'm* » rendent nécessaire une reprise anaphorique qui garde une proximité avec le texte original. Par conséquent, les élèves ont choisi d'ajouter *has* en début de vers, c'est-à-dire le démonstratif de première personne qui montre le lien entre le locuteur et les souvenirs évoqués : *dulcamariores memorias / has solum mecum aufero*. Ainsi la deuxième version est-elle grammaticalement plus claire, mais aussi plus proche de la sensibilité de la chanson.

Le deuxième point concerne la manipulation des temps et des modes, sans surprise, notamment les nuances du subjonctif, et surtout du conditionnel, qui confine souvent au casse-tête en latin. Malgré un tableau de conjugaison, les élèves ont souvent du mal à mobiliser leurs connaissances, et à reconstruire un temps latin cohérent. Autant ils peuvent être performants en version, et analyser très rapidement une forme verbale, autant le chemin inverse est laborieux et donne naissance à des monstres assez bizarres. Tous les professeurs de langues anciennes ont sué sang et eau devant des formes verbales complexes lors de thèmes, il n'est donc pas étonnant que les élèves rencontrent les mêmes problèmes. À mon sens, pour éviter de les décourager, il est nécessaire de leur fournir un tableau de conjugaison,

<sup>8</sup>Attention à ne pas confondre le site en latin [www.fundatiomelissa.org](http://www.fundatiomelissa.org) avec le site de l'agence spatiale européenne dédié au recyclage des déchets dans l'espace [www.melissafoundation.org](http://www.melissafoundation.org) !

de préférence au format papier, pour éviter les navigations pesantes entre les différentes fenêtres déjà ouvertes sur leur écran d'ordinateur.

Enfin, les élèves ont aussi tendance, comme on peut facilement le comprendre en parlant par exemple avec des professeurs d'espagnol, à conjuguer les verbes en premier recours au présent, au premier groupe et à la troisième personne du singulier, ce qui donne souvent des surprises dans une phrase. En effet, vu la fréquence de ces verbes et surtout la simplicité de leur construction, il est clair que les élèves les privilégient. De même, à l'heure actuelle, tous les nouveaux verbes que l'on crée en français sont des verbes du premier groupe. Il convient donc de s'attendre à ce réflexe avant de commencer le projet, afin d'établir une stratégie capable de le faire changer. Il est par exemple possible de créer une roue de conjugaison, avec trois disques concentriques : le premier contenant les cinq radicaux de conjugaison, le deuxième les suffixes temporels et le dernier les désinences personnelles, de façon à ce que les élèves manipulent au sens propre la conjugaison et n'en restent pas à la lecture d'un tableau fixe. Une autre solution est d'accepter dans un premier temps les hypothèses formulées par les élèves, avant d'en faire une reprise collective spécialement consacrée aux verbes : en corrigeant toutes les charnières sujet-verbe une par une, il y a de grandes chances que la compréhension du système s'améliore, à condition que la chanson soit courte, sous peine d'écraser les élèves sous une répétition fastidieuse.

Par ailleurs, il faut rendre justice au travail des élèves en ce qui concerne leur rapport à la création lexicale. En effet, beaucoup d'expressions que l'on trouve dans les chansons modernes n'ont aucun équivalent dans la langue latine, surtout les expressions imagées ; c'était donc un défi pour eux de créer des mots qui puissent retranscrire des réalités inconnues des Anciens. Par exemple, l'utilisation d'une forme imparisyllabique pour traduire le mot zombie, qui se prêtait mal à une périphrase mais qui est de toute façon comprise de tous : la forme *zombs, is, m.* est intéressante à plusieurs titres, mais a l'avantage de mettre en pratique l'idée que les formes qui se terminent en double consonne (*ps, bs, x*) sont des formes de nominatif, et que les autres cas se développent sur le radical du génitif.

Sans en faire un inventaire exhaustif, il serait juste de relever quelques trouvailles : la traduction de « bombe » par *telum flagrans*, par exemple, montre un passage par l'explication de la fonction d'une bombe : être lancé comme un trait (*telum*) et exploser (*flagrare*). Puisque les Anciens ne connaissant pas les substances explosives, *flagrare* (« brûler ») est intéressant. Dans cette chanson des Cranberries, le mot « tank » pose le même genre de problème, résolu par la périphrase « char de guerre » et résumé en *bellicarrus*, forme soudée équivalant à un seul mot en anglais, et non *belli carrus*, qui aurait été possible, mais moins suggestif. Enfin,

les « guns » sont traduits par une image transparente : *catapulta flammifera*. Là encore, *flam-mifer* est pris dans le sens littéral et presque étymologique de « qui porte le feu » et non d'« enflammé », car après tout, les armes à feu dégagent des flammes et catapultent bien leurs munitions. Dans la traduction de « Tomber », de G. de Palmas, l'expression « là n'est pas la question » est traduite par « *de hoc non deliberandumst* » avec une crase qui permet de gagner une syllabe et d'expliquer le fonctionnement d'*est* après *necesse*, par exemple ; le verbe « effleurer » devient « *paene tangere* ». Ce ne sont là que quelques exemples parlants de ce que les élèves peuvent produire comme invention lexicale quand ils sont laissés libres de leur choix et qu'ils décident de décortiquer dans une première étape le sens, la fonction, l'aspect, la forme, les effets de la notion ou de l'objet qui n'existent pas en latin.

## ÉTUDE DE CAS

Pour entrer un peu plus dans les détails, voici une étude de cas portant sur « Respirer » de Mickey 3D, paru en 2003 et tiré de l'album *Tu vas pas mourir de rire*, dont les paroles et la musique ont été composées par Mickaël Furnon et Aurélien Joanin.

### Texte et traduction

- 1 Approche-toi petit, écoute-moi gamin  
Je vais te raconter l'histoire de l'être humain  
Au début y avait rien, au début c'était bien  
La nature avançait, y avait pas de chemin
- 5 Puis l'homme a débarqué avec ses gros souliers  
Des coups d' pieds dans la gueule pour se faire respecter  
Des routes à sens unique il s'est mis à tracer  
Les flèches dans la plaine se sont multipliées  
Et tous les éléments se sont vus maîtrisés
- 10 En deux temps trois mouvements l'histoire était pliée  
C'est pas demain la veille qu'on fera marche arrière  
On a même commencé à polluer les déserts

*Il faut que tu respirez, et ça c'est rien de le dire  
Tu vas pas mourir de rire, et c'est pas rien de le dire  
Il faut que tu respirez, c'est demain que tout empire*

- 15 *Tu vas pas mourir de rire, et c'est pas rien de le dire*

D'ici quelques années on aura bouffé la feuille  
Et tes petits-enfants ils n'auront plus qu'un œil

*Appropinque fili, audi me pusio !  
nam tibi narrabo historiam hominum  
Principio nil erat, principio bene erat  
Natura progrediebatur sed nullum iter erat  
tunc homines advenerunt cum carbatinis amplis  
Ferientes pedibus ora ut reverentiam captarent  
Vias unum cursum tenentes patefacere coeperunt  
sagittae in plano multiplicatae sunt  
Et omnia elementa ab istis recta sunt  
Celerrime citissimeque spes occisa est  
Nec cras neque umquam retro vademus.  
Deserta etiam polluere coepimus.*

*Tibi respirandumst, haud difficilest illud dicere  
Non ridendo morieris, difficilest illud dicere  
Tibi respirandumst, cras omnia pejora fiunt  
Non ridendo morieris, difficilest illud dicere*

*Nonnullis annis periculis evadere non poterimus  
Et nepotes tui singulos oculos habebunt*

- En plein milieu du front ils te demanderont  
 Pourquoi toi t'en as deux, tu passeras pour un con  
 20 Ils te diront « comment t'as pu laisser faire ça ? »  
 T'auras beau te défendre leur expliquer tout bas  
 C'est pas ma faute à moi, c'est la faute aux anciens  
 Mais y aura plus personne pour te laver les mains  
 Tu leur raconteras l'époque où tu pouvais  
 25 Manger des fruits dans l'herbe allongé dans les prés  
 Y avait des animaux partout dans la forêt  
 Au début du printemps, les oiseaux revenaient

### Refrain

- Le pire dans cette histoire c'est qu'on est des esclaves  
 Quelque part assassins, ici bien incapables  
 30 De regarder les arbres sans se sentir coupables  
 À moitié défroqués, cent pour cent misérables  
 Alors voilà, petit, l'histoire de l'être humain  
 C'est pas joli joli, et j'connais pas la fin  
 T'es pas né dans un chou mais plutôt dans un trou  
 35 Qu'on remplit tous les jours comme une fosse à purin

### Refrain

*ipsa media in fronte. Et tibi rogabunt  
 cur tu duos habeas tamquam hebes videberis,  
 tibi dicent : quomodo potuisti istos sinere hoc facere ?  
 Conaberis vane te defendere et ima voce explanare  
 tibi non fuisse culpam sed majoribus,  
 sed nemo aderit manus tuas ad lavandas  
 Tempora narrabis quibus poteris  
 graminibus jacens fruges in pratis edere,  
 Animalia fuisse ubique in silvis  
 Ac principio veris aves rursus volasse*

*Haec pejora in ista historia, ut servi sumus  
 Aliquo loco sicarii, sed hic non possumus  
 arbores adspicere nec nos quasi nocentes sentire  
 Non plene officio functi sumus, miserrimi  
 Haec est, filiolo, historia hominum  
 Nec bella nec bona, nescio hujus finem  
 Non in caule natus es sed potius in fossa  
 Quae quotidie impletur tamquam sterculinum*

## Analyse

(Les points de grammaire nécessaires sont annoncés par l'abréviation **Gr**.)

- ▶ **v. 1 :** La première strophe commence par deux impératifs dont les verbes ne sont pas difficiles à trouver ; en revanche, les élèves ont tendance à ramener tous les impératifs à la première déclinaison (\**appropinqua*, \**audia*). **Gr** Cela nécessite une rapide révision des modèles d'impératif.
- ▶ **v. 2-3 :** L'asyndète du deuxième vers est restituée par *nam* pour des raisons de compréhension. Évidemment, on ne se soucie pas des quantités ni de la métrique, seulement du rythme. Pour la même raison, on place *bene* avant *erat* pour profiter de l'élision du deuxième « e » bref.
- ▶ **v. 4 :** Le vers résiste à une traduction simple et les élèves proposent un déponent très long. **Gr** Le déponent pose problème et nécessite une mise au point.
- ▶ **v. 5 :** Le vers suivant impose l'utilisation d'un pluriel à la place du singulier général « l'homme », et la tournure idiomatique « avec ses gros souliers » pose problème. Sans référence claire, les élèves trouvent *carbatina* dans le dictionnaire.

L'utilisation d'*amplus*, à la limite de la redondance, s'explique par une traduction mot à mot. Un Romain aurait sûrement eu du mal à comprendre la formulation.

- ▶ **v. 6 :** Nouvelle asyndète qui frise l'anacoluthie ; les élèves préfèrent un participe présent apposé à *homines*. Une relative de type « *qui feriebant* » était plus difficile à construire du fait de l'éloignement de *homines* au vers précédent. **Gr** Concordance des temps (*captarent*).
- ▶ **v. 8 :** Les élèves commencent à traduire plus facilement du français au latin, mais préfèrent un vocabulaire qui entretienne un lien direct avec le français, d'où le *plano* d'un latin vernaculaire plutôt qu'un *campo* plus classique. Cela les libère sans leur imposer une contrainte lexicale supplémentaire : ils peuvent ainsi proposer, à partir du français, des mots qui ont l'air latin puis les vérifier, avant d'éventuellement les incorporer à la version définitive.
- ▶ **v. 9 :** La forme de parfait passif résiste à l'intuition : il faut insister pour qu'ils n'écrivent pas *recta fuerunt*. « *Ab istis* » vient de la nécessité de savoir qui « maîtrise », et du choix d'ajouter une nuance péjorative qui correspond au ton de réquisitoire de la chanson.
- ▶ **v. 10 :** Deux expressions idiomatiques dans le même vers, qui nécessitent une pause interprétative. Reformuler « en deux temps trois mouvements » en « très vite et très rapidement » ne pose pas de problème ; en revanche, « l'histoire était pliée » est difficile à rendre. Les élèves proposent, par extrapolation, « l'espoir était mort », d'où la traduction.
- ▶ **v. 11 :** La traduction d'« on fera marche arrière » s'appuie sur l'exemple canonique « *vade retro Satanas* ». Il faut d'abord passer par *cras numquam retro vademus* pour ensuite restituer une polysyndète, qui donne *nec cras nec umquam*. **Gr** La séparation entre *umquam* et l'adverbe de négation *nec* est à expliquer, ainsi que l'usage de remplacer *nec* par *neque* devant une voyelle.
- ▶ **v. 13-16 :** Le refrain ne pose pas de problème du moment que les élèves connaissent « *delenda est Carthago* ». Le rythme dicte la crase entre *difficile* et *est*. **Gr** En revanche, le *tibi* nécessite une révision du datif.
- ▶ **v. 14 :** Le problème posé par l'expression « mourir de rire » est résolue par l'exemple « *comedia castigat ridendo mores* ».
- ▶ **v. 17 :** Le deuxième couplet s'ouvre sur une nouvelle expression idiomatique dont le sens n'est pas très clair, mais qui est interprétée par « nous ne pourrions pas éviter les dangers ».

- ▶ **v. 19 :** L'expression « en plein milieu » donne l'occasion d'étudier les prolepses, dont les élèves sont friands, parce qu'elles permettent de faire du style à peu de frais.
- ▶ **v. 20 :** « *Videberis* » est un nouveau déponent qui vient alourdir le vers. Il était tentant de trouver un mot qui traduise « con », mais le dictionnaire n'en donne pas, au grand dam des élèves, qui se rabattent sur *hebes*.
- ▶ **v. 22-23 :** Application des propositions infinitives, même futur déponent que *mori* et *videri*, réutilisation de *culpa* et de *majores* vus dans *mea maxima culpa* et *mos majorum*.
- ▶ **v. 24 :** Complément de but avec *ad* + forme en *-ndus, a, um*, et réutilisation de la prolepse pour améliorer le style.
- ▶ **v. 29 :** Le dernier couplet commence par une corrélation entre *haec...* et un *ut* explicatif assez peu classique et une confusion entre le comparatif et le superlatif.
- ▶ **v. 31 :** « Sans se sentir coupable » aboutit à une formulation difficile à comprendre, de même que l'expression « à moitié défroqués » qui laisse les élèves perplexes. Ils proposent malgré tout « nous n'avons pas rempli notre fonction », à défaut de comprendre réellement les intentions du texte français : défroqués au sens religieux ? Sans pantalon ? Les deux ?
- ▶ **v. 32 :** « Cent pour cent », trop long, est remplacé par un superlatif intensif qui fait bien l'affaire.
- ▶ **v. 34 :** Expression idiomatique rendue par une alliance assez satisfaisante entre « beau » et « bon ». En revanche, au lieu d'écrire *cujus nescio finem*, ils préfèrent *nescio hujus finem*.
- ▶ **v. 36 :** La traduction de « on » passe facilement par le passif, en revanche la « fosse à purin » est une découverte, y compris pour le professeur !

## Bilan

Quel bilan d'étape peut-on tirer de cette première expérience ? Premièrement, que les principales difficultés viennent d'expressions idiomatiques peu claires qui résistent à la transposition en latin. Deuxièmement, que les notions de grammaire à revoir sont assez peu nombreuses et qu'elles sont parfois résolues par le recours à des exemples canoniques : *delenda est Carthago*, *comedia castigat ridendo mores*, *mos majorum*, *mea culpa*, *vade retro Satana* sont des expressions connues de tous, et très utiles pour faire appliquer une règle grammaticale.

## VINGT ANS APRÈS

Vingt ans après les premières expérimentations sur des chefs d'œuvre de Roch Voisine et Mickey 3D, nous avons réitéré l'expérience avec, cette fois-ci, un groupe d'élèves de terminale, qui a choisi de traduire les œuvres « Tout va bien » d'Orelsan et « Emmenez-moi » de Charles Aznavour. Ils ont suivi le même cheminement que leurs prédécesseurs<sup>9</sup> : une heure de compréhension et de mise en commun du vocabulaire, au terme de laquelle ils ont traduit le refrain de façon très guidée par le professeur. Par la suite, deux heures ont été consacrées à la traduction des strophes, en groupes formés de deux ou trois élèves, et créés spontanément par affinités. C'était un calcul non pas pédagogique, mais de visibilité. Évidemment, les bons élèves ont tendance à travailler ensemble, et ceux qui ont plus de difficultés se retrouvent aussi par affinité. Cela a le mérite de mettre en évidence certaines difficultés qui seraient masquées dans un travail en groupes hétérogènes : pour les besoins de la démonstration, ces groupes ont été laissés tels quels, mais cela n'empêche pas de tirer au sort les groupes pour une autre session.

### Posologie et précautions d'emploi

Le travail semble pouvoir être fait en quatre heures pour tous les groupes à condition que le texte tienne dans les normes des chansons de trois ou quatre minutes : plus la chanson est courte, plus les formulations problématiques sont rares, et plus la variété du propos est mince. Pour plus de sécurité, et pour éviter de compromettre la fraîcheur intellectuelle des élèves avant d'autres cours, tant l'exercice consomme de ressources cognitives, il semble plus raisonnable de tabler sur cinq à six heures pour une chanson complexe comme celles de Mickey 3D ou de Charles Aznavour. Vaut-il mieux quatre heures d'affilée, deux fois deux heures ou trois fois une ? Nous n'avons testé qu'une solution, qui ne se révèle pas pleinement satisfaisante : un travail de deux heures de suite un vendredi après-midi : les élèves sont asphyxiés intellectuellement au bout d'une heure d'un travail intense dicté par leur immersion dans le projet. Même après une pause conséquente, le travail de la deuxième heure n'est jamais ni aussi intense, ni d'aussi bon niveau. Les collègues des cours suivants, en revanche, notent une sensible baisse de rendement, et sont en général très surpris d'apprendre à quoi elle est due.

<sup>9</sup> Pour la méthode, voir l'annexe I p. 84 (« Proposition de méthode pour traduire une chanson en latin ») ; pour un aperçu des productions, voir l'annexe II p. 85 (« Quelques réalisations concrètes »).

## Bilans d'étape après trois et cinq heures de travail

Voici ce que l'on obtient de la part de quatre groupes différents sur la chanson d'Aznavour citée ci-dessus, après trois heures de travail, puis au terme de l'activité en groupes, après cinq heures. Les noms des groupes sont ceux choisis par les élèves eux-mêmes.

### Productions des groupes 1 et 2

Version originale	Groupe 1 ARLADE	Groupe 2 IRISOLCLEM
Vers les docks Où le poids et l'ennui Me courbent le dos Ils arrivent le ventre alourdi De fruits, les bateaux	<i>Ad crepidines quo pondus et odium me curvant dorsum adveniunt venteribus gravatis fructibus naves</i>	<i>Ad crepidines ubi pondus et taedium flectunt me dorsum adveniunt ventribus gravatis fructibus naves</i>
Ils viennent du bout du monde Apportant avec eux Des idées vagabondes Aux reflets de ciels bleus De mirages	<i>veniunt ab fine terrae afferentes se cum ideam vagabondam repercussibus caelum caeruleum somnia</i>	<i>Veniunt ab fine terrae Apportans cum ii Ideis vagabundis Caelus caeruleus ludibrii</i>
Traînant un parfum poivré De pays inconnus Et d'éternels étés Où l'on vit presque nu Sur les plages	<i>trahentes odorem piperatum terraes incognites ac aestes sempiternes ubi vivunt paene nudi super lita</i>	<i>trahentes aromata piperata terrae incognitae et aeternarum aestatum homines vivunt quasi nudus in litus</i>
Moi qui n'ai connu toute ma vie Que le ciel du nord J'aimerais débarbouiller ce gris En virant de bord	<i>ego qui cognovi tota vita solum caelum septemtrio amarem detergere is cinereus vario litus</i>	<i>ego qui novi pende vita caelus septemtrio amarem detergere is pullus versorentens oram</i>
<i>Emmenez-moi au bout de la terre Emmenez-moi au pays des merveilles Il me semble que la misère Serait moins pénible au soleil</i>	————— 3 HEURES	
<i>abducite me ad finem terrae abducite me ad terram miraculosam mihi videtur egestatem fore minus onerosam in sole</i>		
Dans les bars à la tombée du jour Avec les marins Quand on parle de filles [et d'amour Un verre à la main	<i>In tavernis fine dies Cum nautis Quando oratiunt puellae Poculum manus</i>	<i>in tabernis occasu diei cum nautis quando homines dicunt de puellis [et amore cum poculo in manu</i>

Je perds la notion des choses  
Et soudain ma pensée  
M'enlève et me dépose  
Un merveilleux été  
Sur la grève

*Perdo notio res  
Ac subitus cogitatio  
Me Tollit ac deponit  
Miraculosa aesta  
Super litus*

*perdo notitiae rerum  
et subitus mea cogitatio  
adimo me et depono me*

3 HEURES

*miraculorum aestias  
in arena*

Où je vois tendant les bras  
L'amour qui comme un fou  
Court au-devant de moi  
Et je me pends au cou  
De mon rêve

*Ubi video tendentem brachia  
Amorem qui cum amens  
Currit ante me  
Ac pendeo*

*video brachia tendentem  
amorem qui quomodo insanus  
currit ob me  
et pendo me cervix  
meus somnium*

Quand les bars ferment,  
Que les marins  
Rejoignent leur bord  
Moi je rêve encore jusqu'au matin  
Debout sur le port

*Cum cauponae claudunt,  
nautae  
iungunt latus  
ego cogito amplius usque mane  
erectus super portu*

*Quando tabernis claudunt,  
cum nautis petunt eorum la-  
brum  
ego somnio in lucem  
erectus in portus*

*Emmenez-moi au bout de la terre  
Emmenez-moi au pays des merveilles  
Il me semble que la misère  
Serait moins pénible au soleil*

*abducite me ad finem terrae  
abducite me ad terram miraculosam  
mihi videtur egestatem fore  
minus onerosam in sole*

*Adducite me ad finem terrae  
Adducite me ad terram miraculosam  
Mihi videtur egestatem fore  
Minus onerosam in Sole*

Un beau jour sur un rafiote craquant  
De la coque au pont  
Pour partir je travaillerai(s) dans  
La soute à charbon

*venusto die super navicula crepante  
ab alveo ad pontem  
Ut exirem laborarem in  
cela carboni*

*Uno venusto die in navigio crepito  
Per alveum ad tabulatum  
Ut exirem ego laborarem  
in labro carbonis*

Prenant la route qui mène  
À mes rêves d'enfant  
Sur des îles lointaines  
Où rien n'est important  
Que de vivre

*sectans viam quae ducit  
ad somnia puerilla  
Ubi  
nihil existit magnus  
quod vivere*

*Sectans viam quam ducit  
Per somnium parvuli  
Ex insulis longinquis  
Quo nihil non est gravis  
Cum vivet*

Où les filles alanguies  
Vous ravissent le cœur  
En tressant m'a-t-on dit  
De ces colliers de fleurs  
Qui enivrent

*ubi puellae languidalae  
delectis cordem  
dictum est mihi nectentes  
monila florum  
quae inebriant*

*Quo puellae languidulae  
Vobis rapiunt cordem  
Dictum est mihi nectentes  
Manilia florum  
Quae inebriant*

Je fuirai(s) laissant là mon passé  
Sans aucun remords  
Sans bagage et le cœur libéré  
En chantant très fort

*fugam relinquens praeteritum  
sine ulla culpa  
sine impedimento et corde libero  
canens fortissime.*

*Ego fugerem relinquens ibi  
[meum praeteritum  
Sine ullo culpa  
Sine impedimentis et corde liberato  
Canerem maxime ingens*

### Refrain

## Productions des groupes 3 et 4

Version originale	Groupe 3 THARNOL	Groupe 4 TOMATÉ
Vers les docks Où le poids et l'ennui Me courbent le dos Ils arrivent le ventre alourdi De fruits, les bateaux	<i>Ad portus quô pondus et aversio me curvant dorsum pervēhirunt ventēr grāvis fructūs nāvīgīum</i>	<i>Ad crepidines quo pondus et fastidium curvant me dorsum accedunt ventribus ponderus naves fructus</i>
Ils viennent du bout du monde Apportant avec eux Des idées vagabondes Aux reflets de ciels bleus De mirages	<i>Venirent extremitas orbis Apporto cum hi Ideas vagabondus Repercusus caelum cærŭlēus Miraes</i>	<i>veniunt ab fine orbis apportantes cum illis ideas vagabundeas repercussuum caelorum caerulorum ludibriorum</i>
Traînant un parfum poivré De pays inconnus Et d'éternels étés Où l'on vit presque nu Sur les plages	<i>Veho odor piper Pātrīa ignōtus Et aeternus aestas Quo victus pene nudite In litus</i>	<i>trahens aromem piperatum terrarum incognitarum et aeternarum aestatum unde vivit quasi nudus lite</i>
Moi qui n'ai connu toute ma vie Que le ciel du nord J'aimerais débarbouiller ce gris En virant de bord	<i>Ego qui ne passūs bonum tōtus vīta quod si caelum septemtrio præfērrem collūere eae cīnērēa indē versor de directionem</i>	<i>Ego qui cognovi tota vita Solum caelum septentrionalem amarem abstergere cinerea Viarians rectiem</i>
	————— 3 HEURES	————— 3 HEURES
<i>Emmenez-moi au bout de la terre Emmenez-moi au pays des merveilles Il me semble que la misère Serait moins pénible au soleil</i>	<i>abduco ego extremitas terrae abduco ego Pātrīa mīrācŭlum videturque quod si illuc mōlestīa res minus lobarious solis</i>	<i>Adducite me ad finem terrae Adducite me ad terram miraculosam Mihi videtur egestatem fore Minus onerosam in sole</i>
Dans les bars à la tombée du jour Avec les marins Quand on parle de filles [et d'amour Un verre à la main	<i>in caupona ad crēpuscŭlum cum locutio filia [et amor pōcŭlum in mānibus amitto nōtītiām temporis</i>	<i>In Tabernis ad crepusculo Cum nautis Quando loquitur de puellis [et amore Poculo in manu</i>
Je perds la notion des choses Et soudain ma pensée M'enlève et me dépose Un merveilleux été Sur la grève	<i>subitus adimit et me deponit mīrīfica aestae in lito quo video tendo brāchīum</i>	<i>Perdo notionem rerum Et subito cogitatio Me Rapit et me deponit Aestatem mirabilem in litore</i>

Où je vois tendant les bras L'amour qui comme un fou Court au-devant de moi Et je me pends au cou De mon rêve	qui ut demens currit ante Et circa collum pendet De somnio meo	Unde video tendens braccium Amor qui sicut dementem Currit ante me Et Pendeo me collo Somnii meii
Quand les bars ferment, Que les marins Rejoignent leur bord Moi je rêve encore jusqu'au matin Debout sur le port	Claustra claudunt, Nautae Extende in ore eorum Ego usque ad mane somnia Stans in portu	Quando tabernis claudunt, Quo nautis Iungunt ripam Me somnio etiam mane Super Portu rectus
Emmenez-moi au bout de la terre Emmenez-moi au pays des merveilles Il me semble que la misère Serait moins pénible au soleil	Suscipe me usque ad extremum terrae ut mihi in terra mirabili Mihi videtur illa miseria Minus dolet in sole	Adducite me ad finem terrae Adducite me ad terram miraculosam Mihi videtur egestatem fore Minus onerosam in sole
Un beau jour sur un rafirot craquant De la coque au pont Pour partir je travaillerai(s) dans La soute à charbon	Pulchra die in rudens tub Ex puppi ut ornare Ut relinqueret opus in De calculus munitum	Opportuno die super nave crepante Ab alveo usque ad pontem Ut exirem laborarem in Cella carbonis
Prenant la route qui mène À mes rêves d'enfant Sur des îles lointaines Où rien n'est important Que de vivre	Accepta via quae ducit Ad adulescentia mea somnia De longinquis insulis ubi nihil interest Quam vivere	Euntem viam qui ducit In somnio pueri Super insulis longinquis Unde nihil gravis est Cum vivere
Où les filles alanguies Vous ravissent le cœur En tressant m'a-t-on dit De ces colliers de fleurs Qui enivrent	Quo languidae Delectas eorum A extrinsecus nuntiaverunt mihi Horum floris monilia qui inebriare	Unde puellae recumbentes Vestrum rapiunt cordem Nectentes, Mihi dictum est, Monilia floras Qui facere ebria
Je fuirai(s) laissant là mon passé Sans aucun remords Sans bagage et le cœur libéré En chantant très fort	Fugirem meam praeteritam ibi Sine ulla paenitentia Sine sarcinis et eorum dimisit Cantus magna	Fugerem reliquens meum praeteritum Sine ulla culpa Sine impedimento et corde liberato Cantans fortissime
Emmenez-moi au bout de la terre Emmenez-moi au pays des merveilles Il me semble que la misère Serait moins pénible au soleil	Suscipe me usque ad extremum terrae ut mihi in Terra Mirabili	

### Observations

On note plusieurs traits majeurs dans ce travail au long cours : comme les élèves se sont groupés par affinités, ils ont plus de chance de partager les mêmes atouts et les mêmes faiblesses. Le deuxième groupe avance plus rapidement que les trois autres, mais s'épuise intellectuellement sur la fin des trois heures de travail. Les verbes ne sont plus conjugués, et des mots inconnus du dictionnaire font leur apparition, comme *pende* qui se trouve inexplicablement à la place de « toute (ma vie) » (quatrième strophe). De son côté, le groupe 3 partage le même intérêt pour l'histoire et la civilisation antiques, mais a du mal à se passionner pour les aspects linguistiques du latin, ce qui se reflète dans la version proposée : les mots sont copiés-collés à partir du dictionnaire, comme le montre la présence des quantités vocales, sans souci spécifique de déclinaison voire de conjugaison, ce qui donne une espèce de patchwork assez sympathique, mais finalement complètement surréaliste. Ils m'assurent que ce n'est que le premier jet, et que les conjugaisons seront réglées plus tard. Après tout, c'est une stratégie comme une autre. Les groupes 1 et 4 fonctionnent assez bien, et font même des trouvailles expressives, mais l'épuisement guette ; le haut niveau de complexité de la tâche demandée déjoue leur attention, et les erreurs se glissent de plus en plus fréquemment dans l'analyse du français et dans le rendu flexionnel du latin. Cela aboutit à des formes impossibles à classer dans aucune déclinaison, comme *aestes sempiternes* (au lieu d'*aestatum sempiternarum*), ou encore *aromem* au lieu d'*aroma* ou mieux d'*odores* (pour « parfum »). Il s'agit en fait plutôt d'une confusion dans les paradigmes, puisque les désinences sont valables, mais associées à des radicaux d'une autre déclinaison.

Le travail de tous les groupes semble un peu s'améliorer avec la pratique, même si l'on note toujours les mêmes travers : ne pas conjuguer, ne pas décliner suffisamment. Le groupe 3, en revanche, est en totale rupture entre trois et cinq heures de travail. Que s'est-il passé ? On peut avancer, sans trop craindre de se tromper, qu'il a eu recours au site *Google traduction* : le travail en entier est copié-collé à la fin des cinq heures. La couleur de fond grise (au niveau de la strophe 7), indique que le travail est issu d'une même page web. De fait, en collant le texte de Charles Aznavour dans *Google traduction*, on obtient au mot près la même proposition, majuscules aberrantes comprises ! Ce réflexe d'aller au plus efficace, on l'observe aussi beaucoup en langues vivantes, au prix d'un renoncement à tout recul critique, car quand on fait appel à un traducteur automatique, il est plus coûteux de chasser les éventuelles erreurs que de faire le travail demandé au départ ! Cela confirme l'hypothèse que le groupe était formé d'élèves plus motivés par la civilisation antique que par la langue latine.

Le premier travail permet donc d'établir une typologie assez pratique de ce que peut attendre le professeur de LCA : un panorama de groupes qui s'étalent entre ceux qui

travaillent sans s'investir en priorité dans la grammaire, mais plutôt dans le lexique, et ceux qui regardent scrupuleusement leurs tableaux de déclinaison et de conjugaison. D'un point de vue diachronique, le point principal réside dans la baisse du rendement cognitif au cours du temps.

## Fondu final

Étant donné la longueur du texte de Charles Aznavour, il aura au final fallu plus de six heures pour que les quatre groupes arrivent à produire un texte relativement compréhensible et cohérent en latin, et qu'ensemble ils choisissent la meilleure version de chaque vers parmi les quatre textes proposés. Ainsi, « Emmenez-moi » devient « *Adducite me* » et les paroles définitives ressemblent à ceci :

Version originale	Version composite des élèves	Version témoin du professeur
Vers les docks Où le poids et l'ennui Me courbent le dos Ils arrivent le ventre alourdi De fruits, les bateaux	<i>Ad crepidines quo pondus et taedium curvant dorsum meum adveniunt ventribus ponderatis fructibus naves.</i>	<i>Circa horrea ubi onus et fastidium meum flectunt tergum Adveniunt fructibus gravatae in ventribus naves</i>
Ils viennent du bout du monde Apportant avec eux Des idées vagabondes Aux reflets de ciels bleus De mirages	<i>Veniunt a fine terrae afferentes secum ideas vagabundas repercussibus caelorum caerulo- rum illusionum</i>	<i>Veniunt a finibus terrae et secum afferunt ideas vagabundas ut falsas coloreque caeruleo pictas imagines</i>
Traînant un parfum poivré De pays inconnus Et d'éternels étés Où l'on vit presque nu Sur les plages	<i>trahentes secum odorem pipera- tum terrarum incognitarum et aeternarum aestatum ubi homines vivunt quasi nudi in litoribus.</i>	<i>trahuntque odores piperatos a nationibus incognitis aeternisque aestatibus ubi vivunt quasi nudi in litore.</i>
Moi qui n'ai connu toute ma vie Que le ciel du nord J'aimerais débarbouiller ce gris En virant de bord	<i>Ego qui cognovi tota vita Solum caelum septentrionalem Praeferrem detergere ea cinerea variando directionem.</i>	<i>Ego qui solum novi tota vita caelum septentrionis, mihi placeret detergere cinerea mutareque directionem</i>
<i>Emmenez-moi au bout de la terre Emmenez-moi au pays des merveilles Il me semble que la misère Serait moins pénible au soleil</i>	<i>Adducite me ad finem terrae Adducite me ad terram miraculosam Mihi videtur egestatem fore Minus onerosam in sole</i>	<i>Adducite me ad finem terrae Adducite me ad nationes mirabiles Mihi videtur egestatem fore minus onerosam in sole.</i>

Dans les bars à la tombée du jour Avec les marins Quand on parle de filles [et d'amour Un verre à la main	<i>In tabernis occasu diei cum nautis quando loquuntur de puellis [et amore cum poculo in manu</i>	<i>In tabernis occasu diei cum nautis cum loquimur de puellis [et amore et tollimus pocula</i>
Je perds la notion des choses Et soudain ma pensée M'enlève et me dépose Un merveilleux été Sur la grève	<i>Amitto notitias rerum et subito cogitatione rapior et deponor aestate mirabile in arena</i>	<i>Amitto notitiam omnium rerum et repente mente tollor et deponor aestate mirabili in arena rudi</i>
Où je vois tendant les bras L'amour qui comme un fou Court au-devant de moi Et je me pends au cou De mon rêve	<i>ubi video brachia tendentem amorem qui sicut amens currit obvium mihi et me pendeo collo somnia mei.</i>	<i>ubi video brachiam tendentem amorem meum qui sicut amens currit obvium mihi et me pendeo collo somnia mei.</i>
Quand les bars ferment, Que les marins Rejoignent leur bord Moi je rêve encore jusqu'au matin Debout sur le port	<i>Cum tabernae clauduntur et nautae petunt naves, ego somnio in lucem adhuc stans in portu.</i>	<i>Cum tabernae clauduntur atque nautae petunt naves suas, adhuc somnio in lucem ac sto in portu.</i>
<b>Refrain</b>		
Un beau jour sur un rafirot craquant De la coque au pont Pour partir je travaillerai(s) dans La soute à charbon	<i>Venusto die super navicula crepante ab alveo ad tabulatum ut exirem laborarem in cella carbonis.</i>	<i>Venusto die in crepante navicula a carena ad tabulatum Ut abeam, laborabo in cella carbonis.</i>
Prenant la route qui mène À mes rêves d'enfant Sur des îles lointaines Où rien n'est important Que de vivre	<i>sectans viam quae ducit ad somnia mea puerilia in insulis longinquis ubi nihil est grave dum vivunt.</i>	<i>Et sequar viam ducentem ad puerilia somnia mea longinquas per insulas ubi nihil interest nisi vivere</i>
Où les filles alanguies Vous ravissent le cœur En tressant m'a-t-on dit De ces colliers de fleurs Qui enivrent	<i>Ubi puellae blandulae rapiunt cordes vestros Dictum est mihi nectentes Monilia florum Quae inebriant.</i>	<i>Ubi puellae blandulae valde te delectant nectantes, ut dicunt, illa monilia florum quae inebriant.</i>
Je fuirai(s) laissant là mon passé Sans aucun remords Sans bagage et le cœur libéré En chantant très fort	<i>Fugerem reliquens meum praeteritum Sine ulla culpa Sine impedimento et corde liberato Cantans fortissime</i>	<i>Fugiam relinquans omnia praeterita sine ulla culpa expeditus et corde liberto canam magna voce.</i>

Finalement, le génie collectif du groupe permet de rétablir une cohérence grammaticale et de choisir les éléments les plus expressifs. Cependant, les structures du texte source sont très scrupuleusement respectées, notamment les participes présents, là où peut-être le latin aurait préféré une subordination ou une coordination. Du point de vue du vocabulaire, certains sous-entendus sont difficiles à rendre, comme les « filles alanguies », traduit par *puellae blandulae* de façon peut-être plus brutale que voulue par l'auteur, ou bien les abstractions comme « débarbouiller ce gris ». Cependant, une chose est certaine : les Romains de l'Antiquité ne liront jamais ces œuvres, et l'essentiel est que l'éventuel lecteur moderne, c'est-à-dire français, latiniste débutant et adolescent, puisse y trouver du sens – ou les professeurs du plaisir.

## ILLUSIONS PERDUES ?

Le travail fait sur les chansons est une véritable source de satisfaction pour le professeur de langues anciennes. En effet, sans doute parce que les élèves saisissent l'occasion qui leur est donnée de choisir leur propre mode de fonctionnement et leur propre objet d'étude, ils s'investissent à 100 % dans le projet, au point de renoncer parfois à leur pause, ou de réclamer de travailler deux heures de suite pour aller au bout de leurs intuitions au lieu de laisser souffler leur cerveau dans des activités moins exigeantes. Il est satisfaisant, aussi, de les voir s'interroger sur le sens de telle ou telle formulation, de telle ou telle solution latine. Il est satisfaisant, enfin, de les voir s'emparer d'une langue ancienne comme s'il s'agissait d'un outil quotidien de communication, car à aucun moment personne ne s'est demandé pourquoi l'on traduisait une chanson en latin, ni qui pourrait bien lire leur traduction.

Par ailleurs, ce projet, même mené en fin d'année de terminale, a montré des bénéfices dans l'appropriation des réflexes de traduction du latin vers le français. En effet, les difficultés rencontrées à sérier les fonctions des compléments en français ont laissé des traces, et le travail d'analyse de la phrase latine s'en est trouvé d'autant renforcé, puisque l'attention aux terminaisons, c'est-à-dire aux éléments grammaticaux qui séparent les fonctions entre elles, a été décuplée, surtout dans les groupes déjà attentifs aux aspects linguistiques des LCA. Les repères logiques fréquemment utilisés, de même que les subordonnants les plus fréquents, sont beaucoup mieux repérés qu'auparavant dans les textes latins, facilitant donc une compréhension plus autonome et plus directe de la structure logique d'un texte. De même, les marqueurs des modes et des temps verbaux sont mieux repérés et traduits de façon plus fluide. En revanche, d'un point de vue lexical, le vocabulaire très spécifique à chaque chanson manque d'universalité et se révèle finalement difficilement transposable aux réalités antiques.

Au-delà de cet écueil pratique, les gains en vocabulaire résident surtout dans les expressions les plus créatives, les images frappantes qui ont fait l'objet d'un travail de transposition créatif, et pour que l'exercice soit réellement formateur à long terme, il faudrait faire l'effort de réemployer le vocabulaire vu à cette occasion dans des exercices spécialement conçus à cet effet, voire dans la traduction de chansons dont les thèmes sont proches : ainsi les élèves pourraient-ils consolider leurs acquis et acquérir une réelle routine de traduction. À raison de trois chansons dans l'année, une par trimestre, les effets devraient à mon sens se faire sentir, mais cela n'a pas encore été testé. En ce qui concerne la consolidation des acquis de cet exercice, elle est plus facile qu'après un travail de version sur un texte. En effet, le fait même que le support soit une chanson incite à chercher une version chantable en latin, et les élèves ne manquent pas de répéter d'eux-mêmes les passages qui leur paraissent les plus appropriés à la mélodie. Évidemment, ce n'est pas le cas de toute la chanson, mais de suffisamment de vers, en proportion, pour qu'une bonne partie du vocabulaire engagé soit répétée, et donc assimilée.

Mais c'est aussi l'occasion de subir des désillusions. Ce n'est pas tant la connaissance des structures du latin qui pose problème, que la (mé)connaissance des mécanismes grammaticaux de leur langue maternelle qui fait obstacle aux progrès des élèves. La principale difficulté est bien l'analyse grammaticale du texte source. Un énoncé simple comme « le poids et l'ennui me courbent le dos » pose problème dès lors que « me » est analysé comme un complément d'objet direct. Les compléments de temps, comme dans la phrase « ma pensée m'enlève et me dépose un merveilleux été sur la grève » posent aussi problème, car il est tentant d'identifier « un merveilleux été ! » comme un COD (à la question « me dépose *quoi* ? », on serait tenté de répondre : « un merveilleux été ») et non comme un complément de temps.

Le manque de pratique de l'analyse logique des structures françaises reste à mes yeux un des freins les plus puissants à l'écriture des élèves en langue ancienne. C'est pourquoi il me semble intéressant de préparer le texte français dès le départ comme on peut préparer un texte latin avant traduction : non seulement repérer les verbes en vert, mais surtout les compléments qui se traduisent par les cas indirects, c'est-à-dire ceux qui entretiennent les relations les plus lâches et les plus équivoques avec le verbe. Ne serait-ce que les identifier permettrait d'établir dès la phase de compréhension une relation directe entre ces compléments et les différentes valeurs de l'ablatif, et dans une moindre mesure, du datif ou du génitif. Dès lors, un énoncé comme « ils arrivent le ventre alourdi de fruits » devient clair et permet de mettre à plat la valeur de l'ablatif, voire de l'ablatif absolu, et la valeur de complément de moyen associé à un participe passé.

## CONCLUSION

Pour terminer, faire travailler les élèves sur des chansons permet, comme dans tout projet de pédagogie actionnelle, de rendre les élèves maîtres de leurs apprentissages : choisir le texte support est déjà une rupture avec leur vécu scolaire, dans la mesure où ils sont plus habitués à ce qu'on leur impose des textes choisis soit par le professeur soit par l'institution, comme le fait le programme de français en première. Ainsi, ils se sentent plus impliqués et plus valorisés dans leur parcours. En outre, il ne dépend que d'eux d'interpréter le sens des textes qu'ils ont eux-mêmes choisis, et de mesurer la distance que ces énoncés impliquent entre la réalité des Anciens et les nôtres. Se rendre compte de cet écart apporte une meilleure compréhension des civilisations anciennes, mais aussi une créativité linguistique libérée, puisque les élèves peuvent à leur gré créer les mots qui leur manquent.

Cependant, cela ne va pas sans un pilotage serré de la part du professeur, car il est bien évidemment nécessaire d'anticiper les obstacles qui ne manqueront pas de faire trébucher les traducteurs en herbe : leur propension à calquer les structures grammaticales du français, leur tendance à utiliser des groupes nominaux au lieu de subordonnées, à tout conjuguer au premier groupe et à la troisième personne, à tout décliner aux cas directs, et surtout à l'accusatif, etc. Le rôle du professeur, en produisant une version « témoin » de la traduction attendue, est de mettre au clair ces difficultés, afin de faire porter les apports en grammaire sur des besoins réels.

Enfin, les gains sont très intéressants au moins à deux points de vue. D'abord, cela nous permet d'avoir une évaluation diagnostique assez fine de nos propres cours, puisque nous pouvons mesurer le degré d'assimilation de telle ou telle notion grammaticale ou lexicale déjà étudiée en vue de la version. Ainsi, au-delà de la programmation d'objectifs spécifiques au texte que les élèves auront choisi, le thème sur chanson nous permet de retourner la chaussette pédagogique pour en voir l'envers : de l'application du latin vers le français, nous passons à l'application du français vers le latin, avec tous les processus cognitifs que cela implique. Le gain semble clair au moins dans le processus de compréhension des structures et des paradigmes ainsi que dans le processus de fixation du lexique et des désinences flexionnelles. D'autre part, la motivation des élèves est grandement renforcée, car ils ne voient plus uniquement dans le latin une langue morte dont le code sert à atteindre le sens de textes perdus dans l'Histoire, mais une langue vivante appréhendée comme matière première de création. Dans le même registre d'idées, les qualités d'autonomie, de collaboration, de débat et d'émulation sont très sollicitées par ce genre de projet.

Ainsi, faire écrire les élèves en cours de LCA peut s'appuyer sur une pratique du thème un peu décalée par rapport aux thèmes d'imitation, sans parler des thèmes de concours : les difficultés n'y sont pas des pièges, les élèves les ressentent comme des défis à dépasser par le travail et l'imagination. Les retours sont d'ailleurs très positifs, et comme un bienfait n'est jamais perdu, le groupe de première a déjà commencé à se renseigner sur cette activité, preuve de sa réussite !

David LOAEC, agrégé de Lettres classiques  
(david.loaec@ac-rennes.fr)

## BIBLIOGRAPHIE

- DESHAYES-RODRIGUEZ Marie-Claude, « Traduction/Médiation : Une lecture de Wolf Biermann le passeur », *Romantisme*, 101, 1998, p. 97-104, disponible en ligne sur [www.persee.fr/doc/roman\\_0048-8593\\_1998\\_num\\_28\\_101\\_4327](http://www.persee.fr/doc/roman_0048-8593_1998_num_28_101_4327) (consulté le 22/08/2022).
- EGGERT Karl & GIANNANGELI Adelaide Maria (éd.), *Lexicon recentis latinitatis*, Vatican, Libreria editrice vaticana, 2020.
- GUILLERMAIN Antoine, « Chansons pop : tradapter pour que résonne le sens », *Traduire*, 240, 2019, p. 107-121, disponible en ligne sur <https://journals.openedition.org/traduire/1738> (consulté le 24 octobre 2022).
- LALIBERTÉ Michèle, « Comment traduire la chanson populaire », *Circuit magazine*, 143, Québec, 2019, disponible en ligne sur <https://circuitmagazine.org/dossier-143/comment-traduire-la-chanson-populaire>.
- LOW Peter, « Translating poetic songs: An attempt at a functional account of strategies », *Target*, 15, 1, 2003, p. 91-110.
- LOW Peter, « The pentathlon approach to translating songs », dans GORLÉE Dinda L. (dir.), *Song and significance: Virtues and vices of vocal translation*, Amsterdam, Rodopi, 2005, p. 185 -212.
- LOW Peter, « When songs cross language borders: Translations, adaptations and 'replacement texts' », *The Translator*, vol. 19, n°2, 2013, p. 229-244.
- LOW Peter, *Translating song: Lyrics and texts*, Londres & New York, Routledge, 2017.
- PRUVOST Céline, « Traduire la chanson : un révélateur de sa spécificité », *Vox popular*, 1/2 (*Poésie et chanson de la France à l'Europe*), IASPM Italiana, 2017, p. 168-186, disponible en ligne sur <http://www.voxpopular.it/traduire-la-chanson-un-revelateur-de-sa-specificite/> (consulté le 29/10/2022).

## SITOGRAPHIE

ANONYME, « Zombie (The Cranberries song) », *Wikipedia: The free encyclopedia*, disponible en ligne sur [https://en.wikipedia.org/wiki/Zombie\\_\(The\\_Cranberries\\_song\)#Music\\_and\\_lyrics](https://en.wikipedia.org/wiki/Zombie_(The_Cranberries_song)#Music_and_lyrics)

NÈGRE Xavier, « Dictionnaire latin », *Lexilogos*, disponible en ligne sur [https://www.lexilogos.com/latin\\_dictionnaire.htm](https://www.lexilogos.com/latin_dictionnaire.htm) (consulté le 22/09/2022).

PAVANETTO Cletus & *Latinitas*, « Parvum verborum novatorum léxicum » (d'après le dictionnaire *Lexicon recentis latinitatis* cité ci-dessus), disponible en ligne sur [https://www.vatican.va/roman\\_curia/institutions\\_connected/latinitas/documents/rc\\_latinitas\\_20040601\\_lexicon\\_it.html](https://www.vatican.va/roman_curia/institutions_connected/latinitas/documents/rc_latinitas_20040601_lexicon_it.html) (consulté le 22/09/2022).

Melissa (fondation), disponible en ligne sur [www.fundatiomelissa.org](http://www.fundatiomelissa.org) (consulté le 22/09/2022).

## ANNEXE 1 : PROPOSITION DE MÉTHODE POUR TRADUIRE UNE CHANSON EN LATIN

1. Choisir le texte, définir le cadre temporel de l'exercice.
2. S'assurer de la compréhension littérale et en profondeur (interdisciplinaire LV le cas échéant).
3. Mettre en valeur les difficultés d'ordre lexical et pragmatique :
  - notions et objets anachroniques en latin.
4. Travail sur le lexique.
  - recherche du vocabulaire nécessaire déjà connu ou facilement mobilisable ;
  - élaboration du vocabulaire manquant par calque, périphrase ou création *ex nihilo*.
5. Repères de grammaire :
  - structure de la phrase latine ;
  - morphologie générale du verbe et des déclinaisons ;
  - distribution de roues à décliner / à conjuguer, ou de tableaux de conjugaison / de déclinaison ;
  - repérage des éléments à traduire par des cas indirects ;
  - éventuellement, points de grammaire spécifiques au texte choisi.
 Repères de méthode :
  - quels outils informatiques pour quels usages ;
  - préparer les onglets vers les liens utiles (dictionnaires, lexiques) ;
  - préparer son document texte pour un travail optimal.
6. Distribution d'un digeste de grammaire en trois ou quatre pages.
7. Traduction en autonomie en salle informatique :
  - bilans d'étape toutes les deux heures : mise en commun des difficultés et des solutions ;
  - bilan final ;
  - mise en commun des propositions et élaboration d'une version finale ;
  - éventuellement, reprise stylistique : comment faire « plus latin » ;
  - éventuellement, comparaison avec la « version témoin » du professeur et débat.
8. Mise en voix (interdisciplinaire : musique) et publication du résultat (interdisciplinaire : Création et Innovation Technologiques).
9. Écrit réflexif : qu'ai-je gagné à cet exercice ?

## ANNEXE 2 : QUELQUES RÉALISATIONS CONCRÈTES

« *Zombie* »  
(The Cranberries)

Man's inhumanity to man  
 And worse still to child  
 Another head hangs lowly  
 Child is slowly taken  
 And the violence caused such silence  
 Who are we mistaken  
 But you see it's not me  
 It's not my family  
 In your head, in your head  
 They're fighting  
 With their tanks and their bombs  
 And their bombs and their guns  
 In your head  
 In your head they're crying  
 In your head Zombie  
 What's in your head  
 In your head Zombie  
 Another mother's breakin  
 Heart is taking over  
 When the violence  
 Causes silence  
 We must be mistaken  
 It's the same old theme since 1916  
 In your head  
 In your head they're still fighting  
 With their tanks  
 In your hear they're dying  
 In your head in your head, Zombie  
 What's in your head, in your head  
 Zombie...

« *De Zombe* »  
(*carmen a The Cranberries scriptum*)

*Hominum crudelitas hominibus  
 Et pejus etiam infantibus  
 Alterum caput pendet humile  
 Infantes lente capiuntur  
 Et a vi tale silentium natum est  
 Qui sumus nisi errantes  
 Sed vides me non esse  
 Nec familiam meam  
 In capite tuo, capite tuo  
 Pugnant  
 Cum bellicarris, telis flagrantibus  
 Telisque flagrantibus et catapultis flammiferis  
 In capite tuo,  
 In capite tuo flent  
 In capite tuo, Zombs  
 Quid in capite  
 In capite tuo, Zombs  
 Alter fragilis cor  
 alterius matris ea potitur  
 Cum a vi silentium  
 nascitur  
 Certe fallimur  
 Eadem vetus cantilena ab anno MMDCLXIX  
 In capite tuo  
 In capite tuo adhuc pugnant  
 Cum bellicarris  
 In capite tuo moriuntur  
 In capite tuo capite tuo, Zombs  
 Quid in capite, in capite tuo  
 Zombs...*

« *I will always love you* »  
(Whitney Houston)

If I should stay  
 Well I would only be in your way  
 And so I'll go, and yet I know  
 I'll think of you each step of the way

*And I will always love you  
 I will always love you*

« *Semper te amabo* »  
(Whitney Houston)

*Si permanerem  
 Tantum itineribus tuis obstarem,  
 Itaque proficiscar, sed scio  
 Me de te putaturam progrediente*

*Semperque te amabo  
 Te semper amabo.*

Bitter-sweet memories  
That's all I'm taking with me  
Good-bye, please don't cry  
'Cause we both know that I'm not  
What you need

*But I will always love you  
I will always love you*

And I hope life, will treat you kind  
And I hope that you have all  
That you ever dreamed of  
Oh I do wish you joy  
And I wish you happiness  
But above all this  
I wish you love

*I love you  
I will always love you  
I, I will always, always love you*

*Memorias dulcamariores  
Has solum mecum aufero  
Igitur vale, quaeso, noli flere,  
nam scimus ambi me non esse  
eam qua tibi opus est*

Sed semper te amabo  
Te semper amabo.

*Speroque vitam tibi levem (fore)  
Et spero te omnia habiturum,  
quae semper desideravi (vi)sti  
O tibi revera opto laetitiam  
atque felicitatem tibi opto  
Sed maxime spero  
te amorem inventurum (esse).*

Ac te amo  
Te semper amabo.  
Te semper amabo

« **Tant pis** »  
(Roch Voisine)

Et si j'ai tort  
de lire dans tes pensées  
où rien de beau  
ne m'échappe, à part toi  
seuls quelques silences  
m'effleurent encore quand je danse  
Je n'ai plus de raison d'aimer.

*Et tant pis si je me détruis  
Et je fais le tour  
De tes mots, tes promesses  
Et tes envies d'ailleurs  
Et tant pis si tu m'interdis  
D'être pour toi l'unique objet  
De tes désirs mêmes obscurs.*

Et fière ou non  
Là n'est pas la question  
Et je n'attends rien  
De tes ombres, de tes efforts  
J'ai pris au soleil  
Le feu qui manque à ton corps

« **Nec grave est** »  
(Roch Voisine)

*Et ego si fallor  
Qui legam in mente tua  
Ubi nil pulchri  
me aufugit nisi tu  
Solum nonnulla silentia  
Paene me tangunt quando salto  
Non jam habeo rationem amandi.*

Nec grave est si me deleo  
Et circumeo  
Verba tua, promissa  
Et cupiditates aliorum locorum  
Nec grave est si me prohibes  
Tibi solam rem esse  
libidinum et obscurarum

*Superba sit annon  
de hoc non deliberandumst  
Nihil expecto  
ab umbris, a laboribus tuis  
A sole rapui  
Flammam quae deest tuo corpori*

Et perdu ton âme à l'horizon

### Refrain

Je m'attends à tout sauf à toi  
Je ne t'aurai jamais que pour moi  
Et quand j'y crois ton cœur n'ose pas

Alors tant pis si je me détruis  
Et je fais le tour  
De mes mots, de mes faiblesses  
Et mes envies d'ailleurs  
Et tant pis si tu m'interdis  
D'être pour toi l'unique objet  
De ton désir  
Je reste pur malgré ma blessure.

*Et animam tuam perdidit in horizonte*

*Omnia expecto nec te  
Numquam tu eris tantum mihi  
Sed quando id credo, cor tuum non audet.*

*Tum non grave est si me deleo  
Et circumeo  
Verba mea, debilitates meas  
Et cupiditates aliorum locorum  
Nec grave est si me prohibes  
Rem esse solam  
libidinis tuae  
Purus remaneo etsi vulneratus.*

### « Tomber »

(chanson écrite par G. de Palmas  
et M. Le Forestier)

À la porte côté seuil  
Toutes ces feuilles qui sont mortes  
Toutes ces pelles que je ramasse  
Ça me rappelle à ma place

Dix heures tu m'as laissé  
Tout seul du mauvais côté  
Dix heures j'ai pas la clef  
Tombée, tombée  
Dix heures même en été  
La pluie ne m'a pas lâché  
Dix heures tu m'as laissé  
Tomber, tomber.

À la porte, côté seuil  
Tous ces deuils que l'on transporte  
Toutes ces fleurs  
Toutes ces couronnes  
Je n'ai plus peur de personne

Et si tu passes par là  
Dans ton camion benne  
Ne me ramasse pas  
C'est pas la peine...

### « Cadere »

(carmen a Gerald de Palmas  
ac Maxime Le Forestier scriptum)

*Ante limen januae  
Omnes foliae quae mortuae sunt  
Omnes repulsae quas accipio  
In locum me reducunt*

*Decima hora me reliquisti  
Solum malo a latere  
Decima hora clavem non habeo  
Casam, casam.  
Decima hora et in aestate  
Imber me non deseruit  
Decima hora me sivisti  
Cadere, cadere*

*Ante limen januae  
Omnes luctus qui in corde feruntur  
Omnes flores  
Omnes coronae  
Neminem jam timeo*

*Si autem hac agis  
Chamulcum stercorarium  
Noli me tollere  
Non jam faciendum.*





## LE DÉCHIFFREMENT ET LA TRANSCRIPTION DE MANUSCRITS MÉDIÉVAUX ET DE LIVRES ANCIENS EN LATIN AU COLLÈGE, AU LYCÉE ET À L'UNIVERSITÉ

(LIRE POUR TRANSCRIRE ET TRANSCRIRE POUR DONNER À LIRE)

Benoît JEANJEAN,

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

### Résumé :

*Demander à des latinistes de collèges, de lycées ou de l'enseignement supérieur de transcrire des textes latins reproduits à partir de manuscrits ou d'imprimés anciens, les invite à mobiliser leurs connaissances morphologiques, syntaxiques et lexicales non comme des fins en soi, mais comme des outils permettant leur déchiffrement et leur mise à disposition d'un public plus large. Si, de plus, ces textes n'ont encore fait l'objet d'aucune traduction française, la responsabilité et l'intérêt des élèves et des étudiants s'en trouve d'autant accrue. Les trois expériences présentées ici portent sur le déchiffrement et la transcription de deux imprimés du XVIII<sup>e</sup> et du XV<sup>e</sup> siècles et d'un manuscrit du VI<sup>e</sup>. Elles procèdent d'une même dynamique, mais sont autonomes et peuvent être lues séparément. Toutes trois, en revanche, mettent en lumière les démarches par lesquelles les élèves mobilisent leur connaissance du latin pour trancher entre plusieurs hypothèses de lecture – notamment l'interprétation d'abréviations –, dans des textes dont les thématiques sont inhabituelles dans le champ des études latines : l'anatomie, avec un extrait des Tabulae Anatomicae Eustachii de G.-M. Lancisi (1714) ; la prédication médiévale, avec la page de titre des Sermones quadragesimales de flagellis peccatorum festinanter conuerti nolentium de Leonardo Dati (1518) ; la polémique religieuse, avec un bref extrait – à connotation plus philosophique que spécifiquement religieuse – du Dialogus Attici et Critobuli (Dialogue contre les pélagiens) de saint Jérôme.*

Une des caractéristiques les plus étonnantes des textes grecs et latins que nous a légués l'Antiquité tient au fait qu'ils ne sont pas totalement fixés comme peuvent l'être les textes de l'ère moderne confiés à l'imprimerie. Toutefois, la découverte de cette dimension relative du texte transmis par le jeu des manuscrits successifs ne se fait souvent qu'à l'université, lorsqu'on rencontre, dans le bas des pages des éditions Budé, les abréviations sibyllines de l'apparat critique. Bien sûr, dès le collège, on peut apprendre en cours de latin que le verbe *lego, is, ere* signifie « choisir », avant de vouloir dire « lire », parce que dans les manuscrits antiques, comme dans les inscriptions épigraphiques, il n'y avait pas de séparation entre les mots et que le lecteur devait choisir où il plaçait les césures qui faisaient sens. Ainsi, lire un texte, c'est d'abord le déchiffrer avec ses graphies particulières, ses abréviations, pour en dégager, au sens propre, la lettre avant d'en rechercher le sens. Mais pour donner à lire à d'autres un texte conservé dans un manuscrit ou dans un ouvrage ancien imprimé, il faut d'abord le transcrire pour le restituer à l'écrit, soit dans ses graphies et sa ponctuation d'origine, soit dans une graphie et une ponctuation normalisées. Le travail sur imprimés anciens ou sur manuscrits reste, bien sûr, l'apanage des études supérieures, voire de la recherche, mais rien n'interdit de confronter ponctuellement des collégiens ou des lycéens à un texte imprimé entre les XVI<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles ou à un fragment de manuscrit, pour qu'ils en assurent, dans un premier temps, la transcription<sup>1</sup>. C'est la démarche que j'ai été amené à proposer aussi bien aux latinistes de lycée engagés dans le projet LIBROS+, qu'à des étudiants de Master de mon université. L'expérience pratiquée sur trois types de supports différents semble parfaitement transposable au collège, si tant est qu'on cherche, à travers la pratique de la transcription de documents anciens, à faire lire plutôt qu'à faire traduire. La traduction suivra, si l'on veut, mais comme disait la marionnette du petit lion Titus, dans une série d'animation de mon enfance : « ça, c'est une autre histoire ! » Je propose donc, dans les pages qui suivent, les deux expériences que j'ai menées avec des lycéens et avec des étudiants, ainsi qu'une séance de déchiffrement de manuscrit destinée à des élèves latinistes de collège.

---

<sup>1</sup> La sitographie donnée en post-scriptum de cet article présente quelques pistes pour accéder à de tels textes ou à des manuscrits médiévaux disponibles en ligne.

## I. LE DÉCHIFFREMENT ET LA TRANSCRIPTION DU TEXTE IMPRIMÉ DES *TABULAE ANATOMICAE EUSTACHII* DE GIOVANNI-MARIA LANCISI : REPÉRAGE DES GRAPHIES AMBIGUËS

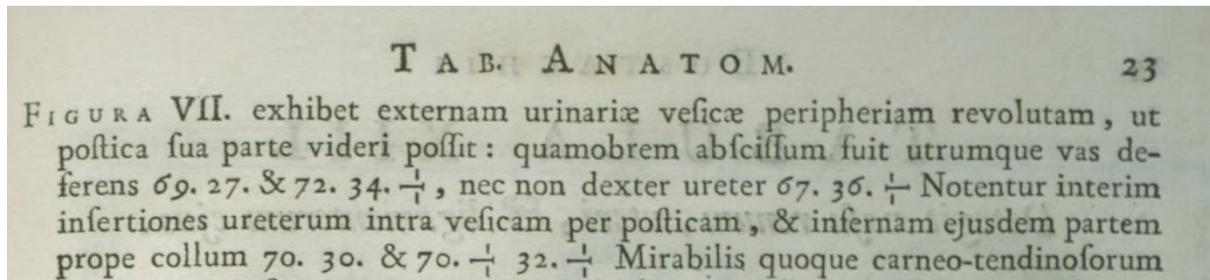
Le projet *LIBROS+* vise à introduire les lycéens latinistes dans une démarche complète de recherche-traduction en leur confiant la responsabilité de la transcription et de la traduction d'une section des *Tabulae Anatomicae Eustachii*, publiées en 1714 par le médecin-chef du Vatican, Giovanni-Maria Lancisi. Cet ouvrage présente une série de planches anatomiques que Bartolomeo Eustachi (le découvreur, entre autres, des « trompes d'Eustache ») fit graver au XVI<sup>e</sup> siècle, et que Lancisi découvrit un siècle et demi plus tard et compléta en leur ajoutant un commentaire. Le travail de transcription demandé avait un double objectif : 1. procurer une version exacte du texte qui serve ensuite de base au travail de traduction ; 2. fournir aux futurs lecteurs le texte latin de la version bilingue (latin-français) mise en ligne au terme de la séquence pédagogique. Ce second objectif suppose de respecter les graphies et ponctuations spécifiques du texte imprimé, de façon à ne pas « normaliser » celui-ci en gommant les différences qui existent dans la présentation d'un texte imprimé au début du XVIII<sup>e</sup> siècle et celle d'un texte actuel. Mais je laisse ici de côté cette dernière dimension, historique, de la transcription, pour insister sur la restitution du texte latin en vue de permettre sa traduction par les élèves.

La principale difficulté rencontrée par les latinistes de lycée confrontés à un tel texte latin vient de la très grande proximité typographique des « f » et des « s » à cette époque. Elle permet, en cas de doute, de mettre en œuvre une stratégie de discrimination en appui sur l'usage du dictionnaire et les habitudes syntaxiques du latin. De fait, si l'on hésite entre « posse » ou « poffe » pour interpréter la graphie « *poffe* », on n'aura pas de mal à trancher en faveur de l'infinitif, puisque la forme « poffe » n'existe pas. Cependant, comme nous avons affaire à un texte médical, il n'est pas aberrant de penser que le mot supposé appartient à la terminologie spécifique de l'anatomie et que, de ce fait, il n'est pas répertorié dans le dictionnaire Gaffiot. On peut bien sûr rechercher sur internet un dictionnaire médical du XVIII<sup>e</sup> siècle, pour vérifier si cette hypothèse est pertinente ; mais, outre le fait qu'il n'est pas nécessairement facile de trouver un tel ouvrage, il convient d'abord de vérifier que la syntaxe ne réclame pas l'emploi d'un infinitif à l'endroit où figure le mot à identifier. L'exemple de « *poffe* » est ici purement théorique, dans la mesure où il n'a donné lieu à aucune confusion de la part des élèves engagés dans le projet. Je vais donc donner deux exemples qui ont trompé leur vigilance et qui les ont conduits à élaborer leur traduction sur la base d'une transcription erronée. On les rencontre tous deux dans la planche anatomique n°12. Celle-ci a, en effet,

donné lieu à deux erreurs significatives qui ont été résolues, dans un second temps, par le recours au lexique et à la syntaxe.

### a. 'insertam' ou 'infernam'

La première se trouve dans le commentaire de la Figure 7 reproduit ci-dessous :



Un rapide survol du texte permet de voir le nombre important de « f » et de « f » qui sont autant de risques de confusion. Le mot « *infernam* » sur lequel une erreur de lecture s'est produite se trouve à l'avant-dernière ligne du texte. Les lycéens l'ont transcrit sous la forme « *insertam* » et ont proposé la traduction suivante :

Notentur interim insertiones ureterum intra vesicam per posticam, & insertam ejusdem partem prope collum 70. 30. & 70. 1/2 32. 1/2	Que soient notées en passant les insertions des urètres dans l'intérieur de la vessie, par l'arrière, et la partie insérée de cette même vessie près du col (70.30. & 70. 1/2 32. 1/2)
--	--

La lecture erronée de la forme contraint les élèves à mettre en œuvre une stratégie de contournement au moment où ils entreprennent de traduire. Ne trouvant pas le mot « *insertam* » tel quel dans le dictionnaire, ils opèrent un rapprochement avec un mot français ressemblant et compatible avec le contexte. Abandonnant la fin du mot, qui devrait pourtant les détourner de lire ici un participe parfait passif, ils retrouvent « *inser-* » dans le français « insérer » et se contentent de cette solution, sans procéder aux deux étapes qui leur auraient permis de corriger l'erreur de lecture :

- 1 – Selon le dictionnaire, la forme « *insertam* » n'est ni l'accusatif féminin singulier d'un hypothétique *insertus, a, um*, ni une forme d'*insertus, a, um*, participe parfait passif du verbe *inserto*. Cette première constatation pouvait déjà conduire à une reprise attentive de la lecture du mot dans le texte imprimé.
- 2 – Le mot problématique est inséré dans une séquence introduite par la préposition *per* + acc. et se trouve coordonné, comme cela apparaît clairement quand on regarde cette séquence, à l'adjectif « *posticam* », qui indique une

position (la virgule avant la conjonction &, systématique dans le texte imprimé, nous paraît totalement incongrue, ce qui explique que les lycéens n'aient pas d'emblée rapproché les deux adjectifs) :

per posticam, & infernam ejusdem partem

La syntaxe et le sens du passage invitent donc à rechercher pour la forme mal transcrite un adjectif donnant une indication de position. Le rétablissement, après lecture attentive, de la graphie correcte « *infernam* » répond à ces deux exigences, puisqu'il s'agit de l'accusatif féminin singulier de l'adjectif *infernus*, *a, um* qui signifie « inférieur », « placé en bas ».

### b. « *fine* » ou « *sine* »

La deuxième erreur a été occasionnée par la lecture du commentaire de la Figure 8 dont voici le texte imprimé :

FIGURA VIII. exhibet denudatum à membranis, dissectumque testem *fine*, epididymo.

Les élèves ont été arrêtés par le dernier mot de la première ligne pour deux raisons. D'une part, l'hésitation sur la lecture de la consonne initiale qu'ils ont finalement interprétée comme un « f » ; d'autre part par le prolongement du « e » final qu'ils ont hésité à interpréter comme l'abréviation d'une terminaison « m » d'accusatif singulier, alors qu'il s'agit de l'imitation imprimée d'une habitude purement esthétique de l'écriture manuscrite de l'époque qui consiste à prolonger jusqu'à la marge de droite, par un trait ou une ondulation, une lettre finale qui en est légèrement éloignée sans qu'il y ait assez de place en bout de ligne pour commencer un nouveau mot. Ils ont néanmoins fini par écarter l'idée d'une lettre abrégée et proposé la transcription et la traduction suivantes :

FIGURA VIII. exhibet denudatum à membranis, dissectumque testem *fine*, epididymo. La FIGURE VIII présente un testicule, défait de ses membranes et détaché finement de l'épididyme.

Dans le cas présent, la première étape destinée à permettre la discrimination entre « f » et « f » est inopérante, puisque la forme « *fine* », ablatif singulier de *finis, is* existe aussi bien que la forme « *sine* », préposition gouvernant l'ablatif. Il faut donc se tourner vers la syntaxe pour déterminer celui des mots qui s'insère naturellement dans le texte latin. Il convient par ailleurs d'ajouter qu'ici, juste après la forme concernée, une ponctuation aberrante d'un point de vue contemporain perturbe en partie l'analyse des élèves, puisqu'elle semble

séparer la préposition éventuelle de son régime, qui plus est rejeté à la ligne suivante dans le texte imprimé.

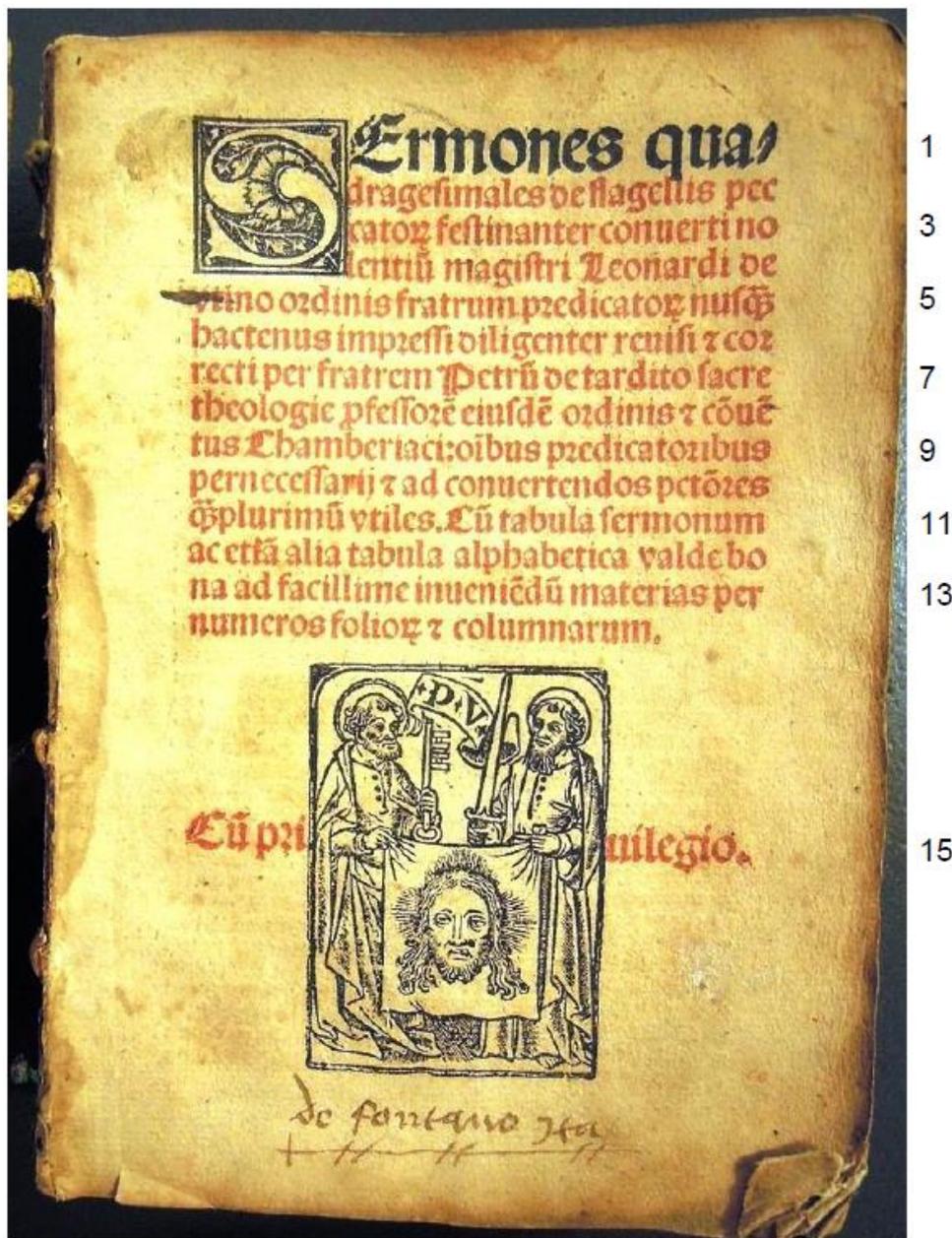
Une fois encore, pour parvenir à intégrer la forme erronée dans une traduction cohérente, les élèves sont partis de la proximité avec la racine française, sans vérifier pour autant les différents sens et emplois du mot *finis*. S'appuyant vraisemblablement sur la connaissance d'adverbes terminés par « -e » (*iniuste, improbe, gloriose...*), ils interprètent « *fine* » selon ce modèle et rattachent, avec une certaine pertinence, l'ablatif *epididymo* au participe *dissectum* (« détaché de l'épididyme »).

Seule la prise en considération du sens et des emplois de *finis*, précisés par le dictionnaire, peut amener à éviter l'erreur, puisque le mot n'exprime jamais l'idée de « finesse », mais celle de « limite » ou de « fin ». Ainsi, l'hypothèse initiale d'une forme adverbiale devrait conduire à une traduction par « à la limite » ou « finalement », mais une telle forme, dont les élèves auraient pu se satisfaire, est absente du dictionnaire, qui n'indique que deux emplois de *finis* : l'emploi substantif et l'emploi prépositionnel (+ gén.) des formes ablatives *fine* ou *fini*. Or ces deux emplois sont incompatibles avec la situation rencontrée dans le texte. La seule solution restante est donc de revenir à la graphie du mot dans le texte imprimé et à y lire, correctement cette fois, « *sine* » et non « *fine* ». Il ne reste plus, alors, qu'à rechercher l'ablatif exigé à la suite de cette préposition et à émettre l'hypothèse que la virgule du XVIII<sup>e</sup> n'est pas toujours ségrégative, mais peut aussi être associative, comme on l'a déjà constaté dans l'exemple précédent, à proximité de la conjonction « & ».

On pourrait multiplier à l'envi les exemples des mots sur lesquels, depuis quatre ans, les lycéens se sont laissé piéger du fait de la proximité des « f » et des « f ». Cela ne ferait que conforter la pertinence des deux étapes (lexicale et sémantico-syntaxique) permettant d'opérer méthodiquement la distinction entre les deux formes, lorsqu'il y a un doute. On peut ainsi tirer de l'expérience de la transcription des textes imprimés des XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècles, la certitude qu'on les déchiffre d'autant mieux qu'on connaît mieux le vocabulaire, l'emploi des mots et le fonctionnement de la syntaxe latine. Mais on peut aussi affirmer qu'à l'inverse, la nécessité de transcrire correctement le texte imprimé pour le traduire permet de renforcer sensiblement ces mêmes connaissances chez les élèves qui ne les voient plus comme des connaissances pures, mais comme des outils permettant de lever les doutes de la lecture. Le constat est le même avec des étudiants de Licence ou de Master confrontés à des textes imprimés au XVI<sup>e</sup> siècle où l'on rencontre nombre d'abréviations en usage dans l'écriture manuscrite médiévale.

## II. LE DÉCHIFFREMENT ET LA TRANSCRIPTION DES *SERMONES QUADRAGESIMALES DE FLAGELLIS PECCATORUM FESTINANTER CONUERTI NOLENTIUM* DE LEONARDO DATI (FAUSSEMENT DÉSIGNÉ COMME LEONARDO D'UDINE), LYON, 1518, PROPOSÉ À DES ÉTUDIANTS DE LICENCE ET DE MASTER DE LETTRES CLASSIQUES ET DE LETTRES MODERNES

L'ouvrage en question est un recueil de sermons de Carême, rédigés au XV<sup>e</sup> siècle et imprimés à Lyon en 1518, pour servir de modèles aux religieux de l'ordre des prêcheurs (dominicains). Ma rencontre avec cet ouvrage est, comme souvent, le fruit d'un heureux concours de circonstances. C'est D. Doyard, une relieuse-restauratrice de livres anciens du Finistère, qui s'est adressée à moi, en tant qu'universitaire intéressé par la traduction de livres anciens rédigés en latin, pour me demander une expertise sur son contenu alors qu'elle venait d'acquérir le livre pour le restaurer. J'ai pu répondre à son attente et l'idée m'est alors venue de proposer la traduction de certains de ces sermons aux étudiants brestois. Ils se sont donc d'abord attelés à la lecture et à la transcription de la page de titre du recueil avant de s'attaquer au *sermo de avaritia*. Voici ladite page de titre dont la lecture est, au premier abord, déroutante pour qui n'a jamais lu de manuscrit médiéval, parce qu'elle conserve, mais imprimées, les abréviations qui avaient cours dans les scriptoriums, avant l'apparition de l'imprimerie :

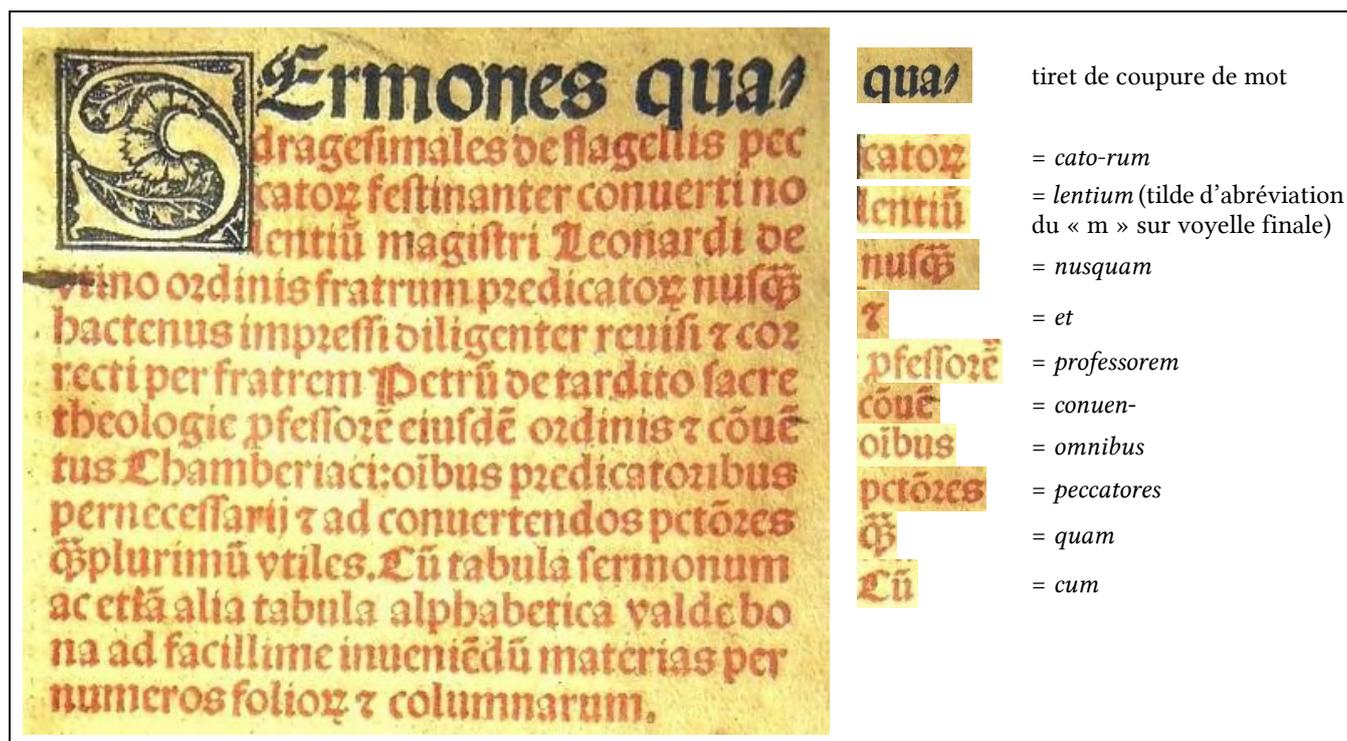


Le premier intérêt de cette page est la présence simultanée de trois moyens graphiques dont usaient déjà les manuscrits médiévaux pour retenir l'œil du lecteur : la présence d'une lettrine, la rubrication (mise en caractères rouges) du texte de la page et la présence d'une gravure allégorique qui donne une indication sur la visée, sinon le contenu, de l'ouvrage. Un très rapide commentaire de celle-ci s'impose, puisqu'un travail sur une telle page ne peut faire l'impasse sur la relation volontaire entre texte et image.



Cette dernière correspond à une représentation courante de la prédication chrétienne à travers l'association des apôtres saint Pierre, reconnaissable à sa clef, et saint Paul, caractérisé par son épée, avec la sainte face, à savoir le linge avec lequel sainte Véronique essuya la face du Christ montant au Golgotha et sur lequel, selon la tradition chrétienne, les traits de ce dernier s'imprimèrent. Les canons de cette représentation font d'ordinaire figurer la sainte entre les deux saints, mais son absence semble ici compensée par les deux lettres P. et V. qui pourraient signifier – autant que je puisse les interpréter – « *Pia Veronica* ». Quoi qu'il en soit, la gravure offre une allégorie de la prédication, puisqu'elle présente de façon figurée la parole par laquelle saint Pierre et saint Paul ont fait connaître au monde le vrai visage du Christ. Elle est donc parfaitement à sa place au frontispice d'un recueil de sermons de Carême.

Venons-en à présent au texte lui-même et à son déchiffrement. On retrouve, dans celui-ci, la proximité graphique entre « f » et « f » déjà signalée pour les textes du XVIII<sup>e</sup> siècle. On remarque aussi la double graphie possible pour les « r » (r et ʀ) selon qu'ils s'attachent à la lettre précédente par le haut ou par le bas. On signalera également aux étudiants la simplification médiévale en « -e » des terminaisons « -ae » de la première déclinaison. Mais ce qui caractérise avant tout ce texte, c'est l'emploi d'un nombre important d'abréviations qu'il faut s'employer à interpréter pour pouvoir les transcrire correctement. Nous donnons ci-dessous, au fil des lignes, le relevé de la première occurrence, dans le texte, de chacune d'entre elles :



Le texte présente donc de nombreuses abréviations portant d'abord sur les syllabes finales :

- le tilde simple sur voyelle, qui marque la suppression du « m » d'accusatif ;
- le tilde double sur le « q » auquel est accolé une sorte de « 3 » (qu'il faut interpréter comme un « m » écrit à la verticale) pour indiquer la suppression des lettres intermédiaires de la conjonction « quam » ;
- le symbole final « 4 », ressemblant à une sorte de « 4 » pour marquer le « -rum » final de génitif pluriel.

Il présente également des abréviations portant sur des syllabes à l'intérieur d'un mot :

- le tilde sur voyelles internes marquant la suppression d'une nasale « n » ou « m » ;
- la virgule prolongeant sur la gauche le ventre du « p » initial et indiquant le préfixe « pro ».

On y trouve encore des mots courants contractés marqués par un tilde d'abréviation, comme « *omnis* » (ici « *omnibus* » graphié « *oibus* ») ou « *peccatores* » (graphié « *peccatores* »).

On rencontre enfin la graphie particulière en forme de « 7 », issue de la sténographie romaine, pour abrégé la conjonction de coordination « *et* ».

Si nombre de ces abréviations peuvent se déduire de l'observation du lexique et de la situation syntaxique des mots concernés, d'autres ne peuvent se deviner et nécessitent le recours à un dictionnaire ou à un guide de paléographie. Ceux-ci sont accessibles en ligne et

permettent de demander aux étudiants de rechercher, en autonomie, les abréviations problématiques<sup>2</sup>. Mais avant de se lancer dans la manipulation de ces outils, il est intéressant d'inviter les étudiants à comparer les mots qui présentent les mêmes abréviations pour proposer des hypothèses d'interprétation.

La séance de travail peut suivre la progression suivante :

1. Les étudiants découvrent la reproduction de la page avec le texte et la gravure. Ils cherchent les mots qu'ils sont capables de lire immédiatement et repèrent ceux qui font l'objet d'une abréviation. Cette étape peut également faire l'objet d'une discussion sur l'interprétation de certaines graphies inhabituelles ou ambiguës (le « d » initial qu'on peut confondre avec un « o », comme le « *de* » à la l. 2 ; le « h » de « *hactenus* », à la l. 6, qu'on peut lire comme un « b », si on n'y prend pas garde ; certaines majuscules comme le « C » qu'on peut prendre pour un « L » aux l. 11 et 15). Lors de ces discussions, les étudiants peuvent soumettre les diverses hypothèses à une vérification lexicale et s'assurer, par exemple, à l'aide d'un dictionnaire, que la forme « *hactenus* » est bien attestée, alors que « *bactenus* » ne se trouve nulle part.

2. Les étudiants comparent ensuite les formes abrégées qui présentent les mêmes caractéristiques pour tenter de les comprendre. Ainsi la première à se présenter, « *pec-catoꝝ* » (l. 2-3), peut être rapprochée de « *predicatoꝝ* » (l. 5) et de « *folioꝝ* » (l. 14). La proximité immédiate de la deuxième forme (« *predicatoꝝ* ») avec le génitif pluriel « *fratrum* » et le rappel qu'il existe bien un ordre monastique de « frères prêcheurs » offrent un premier argument en faveur de l'interprétation de « *ꝝ* » comme une abréviation du « -rum » final de génitif pluriel. Cette hypothèse peut être étendue, pour vérification, aux deux autres formes. L'enchaînement « *de flagellis pec-catoꝝ* » permet ainsi une interprétation pertinente de la forme abrégée comme génitif pluriel (« *peccatorum* »), complément de « *flagellis* » : « à propos de la flagellation des pécheurs ». Quant à la forme « *folioꝝ* », elle n'est séparée du génitif pluriel « *columnarum* » que par l'énigmatique « *ꝝ* ». Comme les deux premiers cas de figure confor-

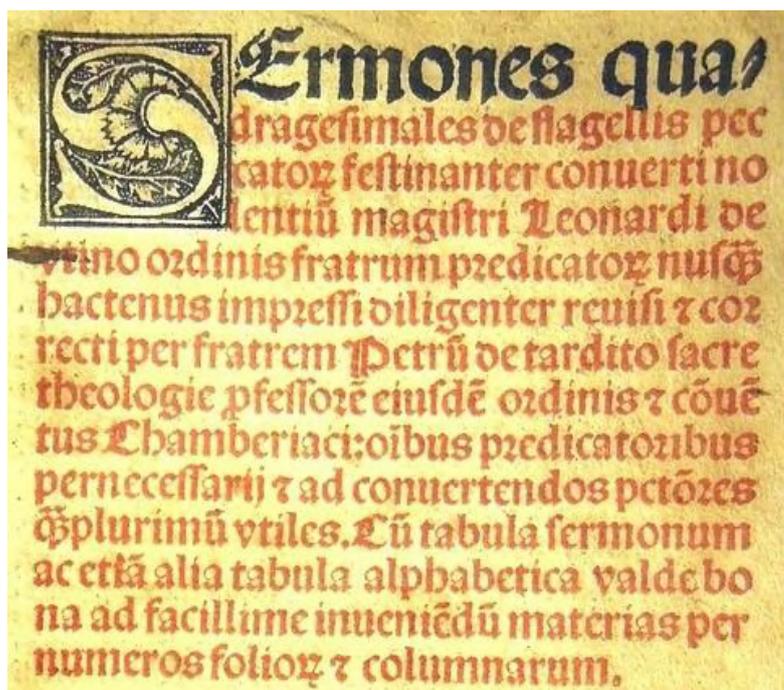
<sup>2</sup> Voir notamment la page consacrée aux abréviations paléographiques proposée par l'Institut de Recherche et d'Histoire des Textes (IRHT) à l'adresse suivante : <https://irht.hypotheses.org/792>. On pourra aussi recourir au *Lexicon abbreviatarum. Dizionario di abbreviature latine ed italiane*, 6<sup>e</sup> édition, Milan, 1990, de A. Capelli que plusieurs sites proposent en consultations ou en téléchargement, notamment l'université de Zurich à l'adresse suivante, avec possibilité de faire une recherche à partir du caractère initial : <https://www.adfontes.uzh.ch/fr/ressourcen/abkuerzungen/cappelli-online>.

tent dans l'interprétation du « 7 » comme abréviation du génitif pluriel, on peut effectivement envisager qu'une fois encore on puisse développer « folioz » en « foliorum » dans une séquence « foliorum 7 columnarum ».

Cette séquence a l'avantage de mettre en lumière le fait que le « 7 » met en relation, à la manière d'une conjonction de coordination, les deux noms au génitif, et permet d'émettre à nouveau une hypothèse sur la signification de cette nouvelle abréviation. On tentera ainsi de confirmer que ce signe est bien une conjonction de coordination en en comparant les quatre occurrences et en tentant pour chacune d'elles de repérer les éléments équivalents qu'elle peut coordonner. De fait, le premier « 7 » (l. 6) peut coordonner les deux participes parfaits passifs au nominatif pluriel « reuisi » et « correcti », le deuxième (l. 8), les deux substantifs au génitif « ordinis » et « conuentus », et le troisième (l. 10) les deux adjectifs au nominatif pluriel « pernecessarii » et « vtilis ».

En procédant de la sorte, on pourra progressivement émettre et vérifier, de proche en proche, des hypothèses pour chacun des signes d'abréviations présents dans le texte.

3. La dernière étape est enfin la transcription du texte qui peut faire l'objet, lors d'une séance suivante, d'un travail de traduction. Voici la forme que peut prendre la transcription du texte :

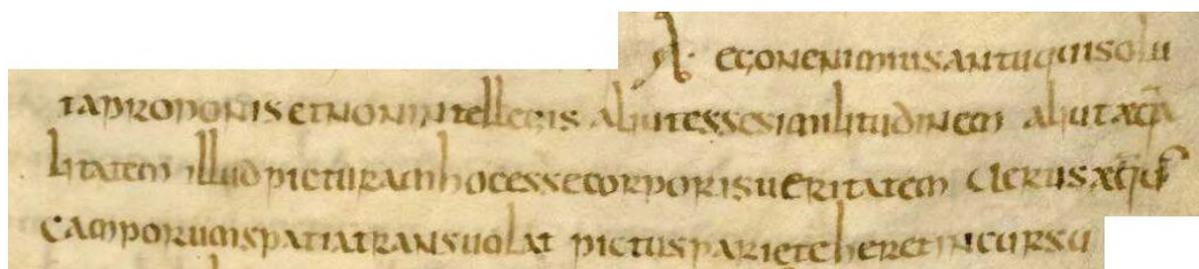


**S**Ermones quas dragesimales de flagellis peccatorum festinanter conuerti no-  
lentium magistri Leonardi de  
Vtino ordinis fratrum predicatorum nusquam  
hactenus impressi diligenter reuisi et cor-  
recti per fratrem Petrum de tardito sacre  
theologie professorem eiusdem ordinis et conuen-  
tus Chamberiaci : omnibus predicatoribus  
pernecessarii et ad conuertendos peccatores  
quam plurimum vtilis. Cum tabula sermonum  
ac etiam alia tabula alphabetica valde bo-  
na ad facillime inueniendū materias per  
numeros foliorum et columnarum.

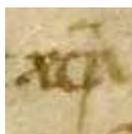
Possible traduction, à titre indicatif : « Sermons de Carême sur la flagellation des pécheurs qui refusent de se convertir rapidement, du maître Léonardo d'Udine de l'ordre des frères prêcheurs ; jamais imprimés à ce jour, soigneusement révisés et corrigés par le frère Pierre de Tardito, professeur de sainte théologie, du même ordre et du couvent de Chambéry ; tout à fait indispensables et au plus haut point utiles à tous les prédicateurs pour convertir les pécheurs. Avec une table des sermons et aussi une autre table alphabétique tout à fait bienvenue pour trouver très facilement les matières grâce aux numéros des pages et des colonnes. »

La nécessité de transcrire le texte imprimé pour le donner à lire et, éventuellement, à traduire, oblige les étudiants à développer les nombreuses abréviations qu'il présente. Pour cela, ils mobilisent leurs connaissances lexicales et morphologiques, ainsi qu'une approche déductive qui s'appuie sur la comparaison entre les mots présentant des abréviations identiques. Celles-ci peuvent être comprises à la lumière du contexte syntaxique dans lequel se situe chaque occurrence. Ainsi, l'exercice de transcription ne se réduit pas à un travail de copiste, mais bien à une activité de lecture compréhension qui mobilise tous les aspects linguistiques du latin et en renforce l'acquisition et la maîtrise par les apprentis transpositeurs.

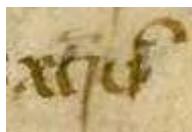
### III. PROPOSITION, POUR LE COLLÈGE, DU DÉCHIFFREMENT ET DE LA TRANSCRIPTION D'UN MANUSCRIT MÉDIÉVAL DU VI<sup>E</sup> SIÈCLE ÉCRIT EN ONCIALES (MAJUSCULES), SANS CÉSURES ENTRE LES DIFFÉRENTS MOTS : COURT EXTRAIT DU *DIALOGUS ATTICI ET CRITOBULI* DE SAINT JÉRÔME (DANS LE MANUSCRIT 602 DE LA BIBLIOTHÈQUE MUNICIPALE DE LYON, FOL. 27R).



Ce qui frappe d'emblée, en découvrant ce fragment manuscrit, c'est la quasi-absence d'abréviations et la régularité de l'écriture qui en facilitent la lecture. Les seules marques d'abréviations se trouvent sur les derniers mots des lignes 2 et 3 et sont identiques : il s'agit d'un tilde sur un « q » pour signaler la suppression du « u » qui lui est associé comme on le voit mieux en grossissant les mots :



« æq̃a » = aequa



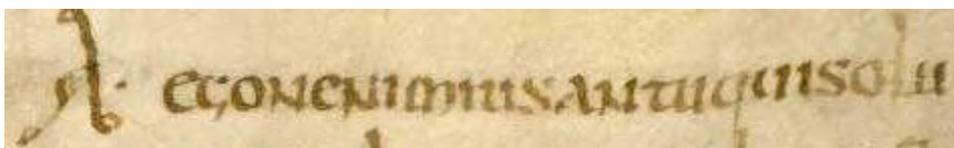
« æq̃uf » = aequus (le « f » final sur la seconde jambe du « u » est une forme ancienne de la future abréviation du « -us » final du nom. m. sg.)

Il importe, pour que l'exercice soit abordable au collège, d'en limiter la difficulté en donnant au départ quelques informations :

- sens de l'abréviation précédente en signalant, au passage, que la diphtongue « æ » se prononçait « é » au Moyen Âge et s'écrivait indifféremment « ae » ou « e », ce qui explique que la forme « aequus » soit, en fait, une graphie paradoxale pour *equus, i, m* (le cheval) ;
- présentation de la majuscule initiale (« A » pour Atticus, l'un des deux interlocuteurs du dialogue) qui permet de faire le parallèle avec les pièces de théâtre où chaque changement d'interlocuteur est indiqué par la mention du personnage qui parle ;
- remplacement fréquent du « d » final par un « t » du fait de la proximité de prononciation des deux dentales (exemple dans le manuscrit : « *aliut* » mis pour « *aliud* »).

Une fois ces informations données et notées de façon visible pour rester à disposition des élèves, on les invite à tenter de déchiffrer, lettre après lettre, le texte découpé en séquences successives. Pour vérifier une lettre éventuellement douteuse, les élèves s'aident de la comparaison avec les lettres équivalentes dans le reste du texte. L'objectif est de parvenir à séparer les différents mots les uns des autres, sur la base des terminaisons usuelles du latin (désinences verbales et déclinaisons) et de la reconnaissance des racines communes avec le français, en utilisant le dictionnaire pour vérifier l'existence des mots proposés (on peut projeter le texte à partir d'un ordinateur en le grossissant pour aider à sa lecture). Il s'agit, en définitive, de faire « lire » le texte, au sens propre du verbe *lego* avant de le transcrire.

### Séquence 1 :



Transcription : *A : e g o n e n i m i u s a n t u q u i s o l u*

La séquence ainsi transcrite a de quoi laisser perplexe et les élèves, selon leur degré de familiarité avec le latin, seront tentés d'y retrouver le pronom *ego*, l'adverbe *enim*, le nom *ius* et le pronom relatif *qui* :

*A : e g o n e n i m i u s a n t u q u i s o l u*

Si le premier mot est bien *ego*, la présence d'un « n » qui resterait orphelin interdit de lire ensuite *enim*. On peut alors guider les élèves en leur demandant sous quelle forme, dans ce morceau de dialogue commençant par *ego*, peut se présenter le second interlocuteur et les amener à découvrir ainsi le pronom « *tu* » :

*A : e g o n e n i m i u s a n t u q u i s o l u*

On leur indique ou rappelle ensuite que le latin possède plusieurs adverbes interrogatifs (*-ne*, *nonne*, *num*) et qu'il marque la double interrogation (« est-ce que... ou bien est-ce que... ? ») en reprenant la première interrogation par l'adverbe *an*. Ils peuvent alors retrouver l'enclitique *-ne*, puis l'adverbe *an* dans la séquence :

*A : e g o n e n i m i u s a n t u q u i s o l u*

On peut alors commencer à arrêter les limites de plusieurs mots :

*A : egone | nimius | an | tu | qui | solu*

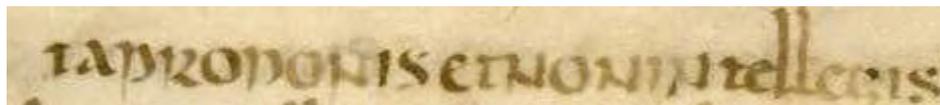
La présence de *nim*, seul et dénué de tout sens devant le supposé *ius*, invite à rechercher, dans le dictionnaire un mot commençant par *nim-*, ce qui conduit les élèves à trouver l'adjectif *nimius*.

Reste l'identification du *solu* pour lequel on incite les élèves à réfléchir à la position particulière du mot en fin de ligne, à partir du texte complet. S'ils ne formulent aucune hypothèse pertinente, on leur rappelle qu'il est possible, dans l'écriture manuscrite, de couper un mot en fin de ligne et de le poursuivre à la ligne suivante, sans le signaler par un tiret. Cette remarque permet de les inviter à rechercher s'il n'y a pas une autre coupure de ce type dans le texte, pour leur faire trouver, à la fin de la deuxième ligne, *aequa-* continué en début de troisième ligne par *-litem*.

On aboutit donc à la transcription suivante :

*A : egone nimius an tu qui solu-*

## Séquence 2 :



Transcription : t a p r o p o n i s e t n o n i n t e l l e g i s

La première séquence était restée en suspens sur un mot commençant par « *solu-* », mais interrompu. La consultation du dictionnaire permet de repérer l'adjectif *solutus, a, um* et d'émettre l'hypothèse qu'il se prolonge par la finale « *-ta* » sur laquelle commence la ligne. Les élèves peuvent alors repérer la séquence « *et non* » (infraction caractérisée aux canons du thème latin qui exige *neque*, mais on n'écrit plus au IV<sup>e</sup> siècle de notre ère comme au siècle de Cicéron !).

-ta p r o p o n i s e t n o n i n t e l l e g i s

L'hypothèse de cette coordination négative invite à chercher les deux mots de même nature qu'elle relie, et les élèves remarquent assez vite la présence des deux finales verbales « *-is* » de 2<sup>e</sup> personne du singulier et découvrent les deux verbes qui complètent la séquence qui peut dès lors être transcrite ainsi :

-ta proponis et non intellegis

## Séquence 3 :



Pour cette séquence, on renvoie d'abord les élèves aux informations qu'on a données en début de séance sur le tilde qui abrège le phonème « *qu-* » et sur l'alternance possible du « *d* » et du « *t* » en position finale. Comme on a déjà montré ce dernier phénomène en s'appuyant sur la forme *aliut*, les élèves relèvent facilement ici la double occurrence du mot. Ils ont également déjà repéré, à l'occasion de la première séquence, la coupure du mot *aequalitatem* entre les lignes 2 et 3 :

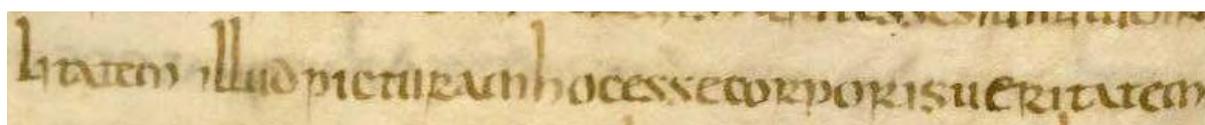
a l i u t e s s e s i m i l i t u d i n e m a l i u t a e q̃ a-

Pour lire les mots restants, ils peuvent s'appuyer sur le fait que la double occurrence d'*aliut* établit, à la façon d'une coordination, un balancement entre deux éléments qui se font

écho et doivent, de ce fait, être de même nature et de même cas en latin. Ils font alors l'hypothèse, à partir du nom *aequalitatem*, à l'accusatif après le second *aliut*, qu'il doit y avoir un nom à l'accusatif après la première occurrence de ce pronom. Ils sont ainsi en mesure de distinguer d'une part *similitudinem* (dont la proximité avec le français « similitude » apporte une certaine garantie) et, d'autre part, l'infinitif *esse* qu'ils connaissent bien pour transcrire :

aliut esse similitudinem aliut aequa-

#### Séquence 4 :



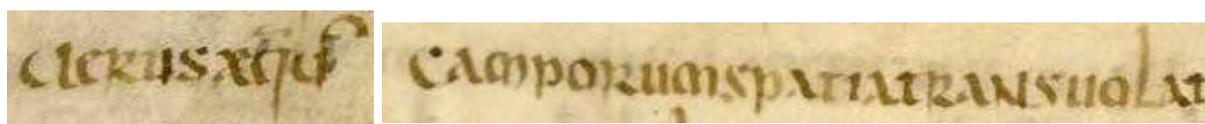
Cette séquence commence par la fin du mot coupé qui termine la ligne précédente et ne présente pas de difficulté particulière de déchiffrement :

-litate illud picturam hoc esse corporis ueritatem

On peut ici choisir d'indiquer aux élèves le type de formes à rechercher, comme en une sorte de jeu de piste : deux noms féminins à l'accusatif singulier, un nom neutre au génitif singulier, deux pronoms démonstratifs (ou déterminants démonstratifs) à l'accusatif neutre singulier et un verbe à l'infinitif. Ils repèrent alors successivement *ueritatem* en bout de séquence, *picturam* (sur la base éventuelle du rapprochement avec l'adjectif français « pictural » ou le nom anglais « picture »), *corporis*, *illud*, *hoc* et, enfin *esse* ; puis de transcrire :

-litate illud picturam hoc esse corporis ueritatem

#### Séquence 5 :



L'enjeu de la séquence, pour laquelle on a déjà expliqué la forme abrégée « æquus » = *equus*, est avant tout de repérer la graphie majuscule du V/U initial qui marque le début d'une nouvelle phrase sans qu'aucun signe de ponctuation ne signale la fin de la précédente. Le point final existe en paléographie, sans être utilisé de façon systématique au sein d'un même manuscrit. Si les élèves peinent à lire l'adjectif « Verus », en raison de la difficulté d'interprétation de la majuscule qu'on peut aussi lire comme un gros « a », on peut les éclairer en leur

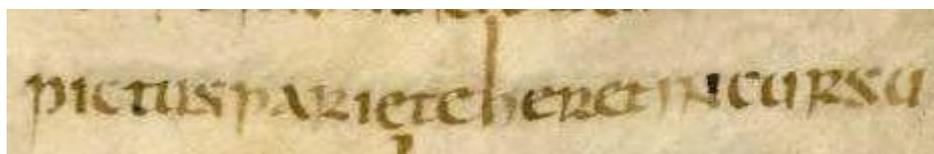
disant qu'après avoir annoncé la distinction entre l'image et la réalité (*illud picturam / hoc ueritatem*) le texte l'illustre en prenant l'exemple d'un cheval, l'un réel, l'autre peint. On procède ensuite à nouveau par jeu de piste : trouver un verbe à la troisième personne du singulier, un nom masculin au génitif pluriel et un nom neutre à l'accusatif pluriel. Les désinences donnent ainsi la clé des mots :

U e r u s a e q ũ s c a m p o r u m s p a t i a t r a n s u o l a t

Et l'on peut lire la séquence et la transcrire comme suit :

Uerus (a)equus camporum spatia transuolat

### Séquence 6 :



La séquence précédente présentait le « *uerus equus* », correspondant au *ueritatem* du balancement avec *picturam*. Cette dernière séquence présente donc le cheval en tant que *picturam*. Les élèves, guidés par le rappel de ce balancement, sont en mesure de lire « *pictus* » (sous-entendu *(a)equus*). Pour leur faire deviner *pariete*, on leur demande s'ils connaissent l'adjectif qui qualifie les peintures préhistoriques (certes, ils peuvent partir sur « rupestre », mais c'est un risque à prendre !). S'ils mentionnent « pariétal », on les invite à chercher un nom à l'ablatif singulier sur la même racine ; sinon, on leur apprend cet adjectif (avec, au passage, son doublé tiré de *rupes, is, f!*) en leur donnant la même consigne. On les pousse ensuite à la recherche d'un autre nom à l'ablatif singulier, précédé d'une préposition (on leur indique éventuellement, s'ils ne l'ont pas encore appris, l'ablatif singulier en *-u* de la quatrième déclinaison), et d'un verbe à la troisième personne du singulier. Ils reconnaissent alors la préposition « *in* », peuvent déduire « *cursu* » du rapprochement avec le français « course », et peuvent retrouver le verbe « *heret* » = « *haeret* », dès lors qu'on leur a rappelé la graphie alternative « *e* » pour « *ae* » :

pictus pariete heret in cursu

On peut ici, si l'on veut, prendre le temps de faire découvrir le sens de *haereo* à partir d'une dérivation et de son rapprochement avec le français : avec le préfixe *ad-*, le verbe devient *adhaereo* (prononcer, à la médiévale, « adhéreo ») auquel fait écho le verbe français « adhérer » dont le sens premier est « être attaché par contact ».

Le travail de déchiffrement et de transcription est alors terminé et les élèves peuvent relire le texte latin directement sur la reproduction du manuscrit :

A : egone nimius an tu qui solu-  
-ta proponis et non intellegis aliut esse similitudinem aliut aequa-  
-litate illud picturam hoc esse corporis ueritatem Uerus (a)equus  
camporum spatia transuolat pictus pariete heret in cursu.

Proposition de traduction :

« A(tticus) : Est-ce moi l'excessif, ou bien toi qui proposes des choses décousues et qui ne comprends pas qu'une chose est la ressemblance, une autre l'égalité ; que l'une est la représentation peinte, l'autre la réalité du corps. Le cheval réel vole (au galop) à travers l'espace des plaines, le cheval peint reste, dans sa course, attaché au mur. »

Ces trois expériences d'écriture en cours de latin visent d'abord à permettre la lecture de textes latins dont la présentation diffère sensiblement, voire très fortement, des éditions latines contemporaines. Elles s'appuient toutes trois, à des degrés divers, sur le maniement des outils lexicaux (usage du dictionnaire pour vérifier l'existence d'une forme, jeux d'échos avec les mots du français ou des langues étrangères européennes), morphologiques (recherche des terminaisons des noms déclinés ou des verbes) et sémantico-syntaxiques (mise en relation de termes de nature et fonction identiques, repérage du cas requis après une préposition, cohérence d'une hypothèse de lecture en fonction du contexte syntaxique). Au-delà de leur objectif initial de restitution d'un texte en vue de sa lecture et de son éventuelle traduction, elles permettent d'activer ou de réactiver, en tant qu'outils (et non en tant que buts), la connaissance des déclinaisons, des terminaisons verbales et les mécanismes de découverte du sens d'un mot latin à partir de ses dérivés dans les langues européennes contemporaines. Elles contribuent ainsi à assurer une meilleure maîtrise de ces éléments, par les élèves et les étudiants, tout en éveillant leur curiosité sur l'histoire de la transmission des œuvres du passé à travers les diverses formes que les textes ont pris au long des siècles successifs. L'exercice de transcription à proprement parler peut sembler n'être qu'un prétexte à un exercice de lecture, mais il a le double mérite de constituer la trace écrite de la lecture réalisée et de mettre

les élèves ou les étudiants dans la situation des copistes médiévaux ou des typographes de l'époque moderne.

Benoît JEANJEAN  
(benoit.jeanjean@univ-brest.fr)

## POST-SCRIPTUM ET SITOGRAPHIE :

Les documents qui servent de base à ces trois expériences ne sont pas d'un accès immédiat, notamment les manuscrits médiévaux. Il faut donc souvent aller les chercher dans les bibliothèques patrimoniales et procéder à des photographies des pages retenues, ou encore les télécharger sur les sites des bibliothèques qui les conservent. La proximité du collège ou du lycée avec l'une ou l'autre de ces bibliothèques permet parfois l'organisation d'une visite qui, au prix du transport et de quelques heures permet aux élèves de parcourir les siècles qui les séparent des documents qu'ils découvrent. On peut encore les trouver sur des sites consacrés à l'un ou l'autre d'entre eux et qui visent à les faire connaître au public à travers leur présentation et leur traduction. Je suggère ci-dessous quelques liens vers divers sites présentant de nombreux manuscrits numérisés ou consacrés aux projets et traductions que j'ai menés, seul ou avec des étudiants, ou que je coordonne en lien avec des collègues du secondaire. Cette webographie n'a, évidemment rien d'exhaustif pour la recherche de tels documents, mais permettra un accès rapide à nombre d'entre eux.

### A. Recherche de manuscrits médiévaux

Quand on ignore le lieu de conservation et la côte d'un manuscrit qu'on voudrait exploiter, le plus simple est de se rendre sur le site *Gallica*, à partir de la page d'accueil de la BNF, où l'on peut accéder à des manuscrits mérovingiens et carolingiens numérisés. Les premiers, moins nombreux, sont directement accessibles à partir de leur côte et d'une image qui donne une idée du type d'écriture utilisé par le copiste. On naviguera plus facilement dans les manuscrits carolingiens ou l'on peut rechercher les manuscrits par auteur, titre, genre, voire type d'écriture. L'adresse du portail des manuscrits est la suivante :

<https://gallica.bnf.fr/html/und/manuscrits/manuscrits?mode=desktop>

## **B. Un manuscrit latin du XIV<sup>e</sup> siècle expertisé à Brest**

L'ordonnance de Jacques II d'Aragon de 1311 sur la désignation des « jurats » de la ville de Huesca est consultable à l'adresse suivante :

[https://www.univ-brest.fr/hcti/menu/Publications/Editions-de-textes-latins/Ordonnance-Jacques-II-d\\_Aragon-1311](https://www.univ-brest.fr/hcti/menu/Publications/Editions-de-textes-latins/Ordonnance-Jacques-II-d_Aragon-1311)

On trouvera également sur le même site le *Sermo de avaritia*, tiré des *Sermons de Carême* de Léonardo Dati, avec transcription et traduction.

## **C. Quelques textes imprimés travaillés et mis en ligne dans le cadre des Projets LIBROS et LIBROS+ :**

<https://www.univ-brest.fr/libros>



## ÉCRIRE POUR TRANSMETTRE : DE LA TRADUCTION À L'IMITATION CRÉATRICE

Rozenn MICHEL,  
Lycée de l'académie de Rennes

### Résumé :

*Cet article fait le bilan de deux activités menées par un groupe d'élèves de Terminale suivant l'option Langues et cultures de l'Antiquité (en grec ancien), au travers desquelles ils ont joué le rôle de relais de la culture et des lettres antiques auprès d'un public plus large que le public scolaire. La première a consisté à aborder la traduction littéraire à partir d'un exercice de modernisation d'une traduction de Blaise de Vigenère, humaniste du XVI<sup>e</sup> siècle, qui a donné en français les Descriptions de statues de Callistrate. Ce travail les a amenés à prendre en compte le travail de l'écriture du traducteur, et les attentes de son destinataire, un public de lecteurs. La seconde activité a abordé le travail de l'écriture sous l'angle de l'imitation, en partant d'une variation moderne de l'Icaromé-nippe de Lucien ; elle a conduit par la suite à l'écriture collective de saynètes jouant avec les codes de figuration des dieux grecs, qui ont fini par constituer l'objet d'une représentation théâtrale devant un public d'usagers du lycée.*

L'exercice de la traduction requiert d'abord des élèves l'élucidation du sens du texte d'origine et sa recomposition syntaxique et lexicale dans leur langue. Son destinataire est alors un public scolaire : son évaluateur ou ses condisciples vérifiant avant tout sa compréhension du texte d'origine et la correction de la langue de destination. Mais si on lui propose, ainsi que pour les traducteurs professionnels, un public de lecteurs comme destinataire, et particulièrement de lecteurs non-initiés à la langue d'origine, son travail change de fonction en même temps que de destination. En effet, il devra prendre en compte d'autres critères de réussite qui sont ceux du lecteur. Ce dernier appréciera la qualité du texte en fonction de l'agrément et de la clarté de son écriture et non plus à l'aune du texte d'origine et de sa fidélité ; sur ce dernier point, il fera spontanément confiance au traducteur, dont il attend qu'il soit un garant sûr du texte ancien. On peut même considérer que le traducteur a cette

responsabilité recélée dans le sens étymologique de son nom : conduire, introduire son lecteur dans le monde de l'auteur ancien dont il ne connaît pas la langue. C'est cette capacité des élèves à être les garants de la littérature et de la culture antiques et, plus largement, à en transmettre non seulement les lettres mais aussi l'esprit, qui a été exercée à travers deux activités menées pendant l'année scolaire 2021-2022 dans un groupe d'élèves de Terminale en classe de grec ancien. Elles reposaient toutes deux sur le travail de l'écriture, d'une part à travers le processus de la traduction, de l'autre, de l'imitation et de l'invention. La première avait pour objectif de proposer une traduction d'une description de la statue d'un « jeune homme » du sophiste Callistrate à partir de la traduction de Blaise de Vigenère, un humaniste du XVI<sup>e</sup> siècle. Après ce travail de réécriture avant tout lexicale, la seconde activité a commencé par la réécriture d'un extrait de *Icaroménippe* de Lucien, et sa transposition dans le monde moderne. Elle s'est achevée par une pièce écrite et jouée par les élèves.

### LA RÉÉCRITURE D'UNE TRADUCTION : LA DESCRIPTION DE L'« ÉROS » DE CALLISTRATE À TRAVERS LA TRADUCTION DE BLAISE DE VIGENÈRE

Les élèves confrontés à l'exercice de la comparaison de traductions ont souvent cette réaction : ils préfèrent en majorité la version la plus proche du texte et ressentent avec acuité la « trahison » des Belles Infidèles. C'est ce même critère de la proximité du texte primant sur celui de l'élégance (et parfois sur celui de la clarté) qu'ils privilégient dans leur propre traduction, quelques-uns allant jusqu'à prôner la traduction juxtalinéaire, même au prix de la désarticulation de la phrase française. Une telle exigence est compréhensible et même louable. Elle manifeste le désir légitime d'être immergé dans la langue originale et dans une pensée et une culture qui ont déjà séduit, sinon émerveillé, tous ceux qui s'investissent dans cet apprentissage. L'enseignement du grec ancien ou du latin doit d'ailleurs répondre à cette première exigence, la capacité à la lecture en version originale. Mais si l'on peut entrer par cette porte dans le monde des hommes et des idées de l'Antiquité, on peut également faire entrer ce dernier dans le nôtre. Comme l'ont montré Alice Bardiaux et Martin Degand<sup>1</sup>, le traducteur doit tenir compte de deux contrats de communication – celui de l'auteur d'origine et de son public, mais aussi du sien propre avec son lecteur –, ce qui génère une « double contrainte illustrée dans la tension en œuvre dans la traduction entre les principes de fidélité et de lisibilité ». Il s'agit alors pour l'élève d'assumer la position d'autorité que l'on adopte

<sup>1</sup> Alice BARDIAUX & Martin DEGAND, « Dialoguer avec l'Antiquité. Cadre sociolinguistique et pragmatique pour la traduction des textes antiques », *Revue belge de Philologie et d'Histoire*, vol. 92, n°1, 2014, p. 131-153.

dans la traduction, qu'on peut comprendre au sens étymologique du mot latin *auctoritas* : on se porte garant des choix que l'on y opère.

C'est l'occasion d'une séquence de Terminale sur les peintres et sculpteurs grecs<sup>2</sup> qui a offert l'opportunité de réfléchir aux décisions du traducteur. La *Galerie de tableaux* (Εἰκόνας) de Philostrate (dont un extrait de la préface a été étudié dans une première séance pour l'apprentissage du vocabulaire de l'art et du portrait) est souvent suivie dans les éditions anciennes d'un autre ouvrage de Callistrate, qui décrit quatorze statues, produits de son observation ou de son imagination<sup>3</sup>. On ne connaît rien de cet auteur : la similarité de son projet avec celui de Philostrate, qu'il cite et imite, permet de le situer dans le mouvement de la seconde sophistique, dont les écrivains essaient de faire revivre par leurs œuvres la splendeur passée d'Athènes<sup>4</sup>. Il se trouve qu'il n'a longtemps existé d'autre traduction française de cet ouvrage que celle de Blaise de Vigenère, un érudit et savant du XVI<sup>e</sup> siècle, dans l'édition qu'il fait paraître en 1578 de la *Galerie de Tableaux* de Philostrate<sup>5</sup>. Il m'a donc paru intéressant de la faire lire aux élèves et de leur en demander, pour un passage d'une vingtaine de lignes, une adaptation en français moderne.

Contrairement à l'exercice habituel de traduction, l'activité est conçue comme un travail d'écriture, plus exactement d'adaptation du texte de Blaise de Vigenère, mais soutenu par le texte grec donné comme support. On pourrait objecter qu'à la « double contrainte » décrite par Alice Bardiaux et Martin Degand, on en ajoute une troisième avec cette traduction intermédiaire, ce qui complexifie davantage les interactions interprétatives. Cependant, le texte de Vigenère (sa traduction) et le nouveau texte (l'adaptation de sa traduction) sont en réalité mis sur le même plan, le premier servant de contrepoint au second et de terrain d'observation : les idiotismes du XVI<sup>e</sup> siècle apparaissent comme des signes d'une époque, qu'il convient d'actualiser. Pour autant, si certains mots ou tournures du texte de Vigenère ne sont pas familiers aux élèves, ils ne leur sont pas tout à fait étrangers ; il ne s'agit donc pas exactement d'une traduction de traduction. L'autre écueil pourrait consister en ce que l'on renonce tout simplement à cette traduction intermédiaire, la jugeant à l'aune d'une traduction linéaire du texte grec qui prendrait finalement le dessus. Mais l'avantage du texte de Vigenère est qu'il

<sup>2</sup> Dans le cadre de l'objet d'étude « Inventer, créer, fabriquer, produire » du programme de Terminale et en préparation d'une visite du département des antiquités grecques du musée du Louvre.

<sup>3</sup> Les avis des commentateurs modernes sont encore partagés ; voir le point qui est fait sur ce sujet dans Sandrine DUBEL, « Quatorze visions (statues et bas-relief) », *Revue de Philologie, de Littérature et d'Histoire Anciennes*, vol. 82, n°1, 2008, p. 160-165.

<sup>4</sup> Il serait postérieur au IV<sup>e</sup> siècle apr. J.-C.

<sup>5</sup> Il existe une traduction moderne par Patrick GUYON (Jean-Gabriel BLYWEERT, Jacques BOULOGNE & Patrick GUYON, *Callistrate : Quatorze visions (statues et bas-relief)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2007), dont je n'ai su l'existence qu'après la séquence : sa dimension poétique, qui ne cherche pas l'exactitude (voir DUBEL, 2008) aurait permis un prolongement très intéressant à ce travail.

reste assez proche du texte grec, à l'exception de quelques libertés ou erreurs<sup>6</sup>, et surtout de son mouvement : sur cette trame, les efforts se sont donc concentrés sur le vocabulaire. Pour encourager cette invention lexicale, la liste de mots grecs donnée comme aide à la compréhension de la traduction s'est limitée à quelques définitions restreintes ou à la simple mention du lemme pour déterminer la nature et la forme du mot.

## Les étapes de l'exercice

Comme nous avons abordé le répertoire de Praxitèle pour la préparation de la visite du département des Antiquités du Louvre, le choix s'est porté sur une sculpture que le sophiste attribue à Praxitèle, sous le titre ΕΙΣ ΤΟ ΤΟΥ ΗΙΘΕΟΥ ΑΓΑΛΜΑ (« Pour la statue du garçon »), que Vigenère traduit par « L'autre Cupidon de Bronze », considérant apparemment qu'il s'agit d'une autre sculpture d'un Éros de Praxitèle (dont Callistrate fait la description également).

### ΕΙΣ ΤΟ ΤΟΥ ΗΙΘΕΟΥ ΑΓΑΛΜΑ

Τεθέασαι τὸν ἠίθεον ἐπ' ἀκροπόλει, ὃν Πραξιτέλης ἴδρυσεν, ἣ δεῖ σοι τῆς τέχνης παραστήσαι τὸ πρᾶγμα ; Παῖς ἦν ἀπαλός τε καὶ νέος πρὸς τὸ μαλθακόν τε καὶ νεοτήσιον τῆς τέχνης τὸν χαλκὸν μαλαττούσης, χλιδῆς δὲ ἦν καὶ ἡμέρου μεστὸς καὶ τὸ τῆς ἥβης ἔφαιεν ἄνθος, πάντα δὲ ἦν ἰδεῖν πρὸς τὴν τῆς τέχνης βούλησιν ἀμειβόμενα· [...]. [Ὁ τεχνίτης] ἐκοινοῦτο δὲ τὰς παρειὰς ἐρυθρήματι, ὃ δὴ καὶ παράδοξον ἦν, χαλκοῦ τικτόμενον ἔρευθος καὶ παιδικῆς ἦν ἡλικίας ἄνθος ἐκλάμπον· κόμη δὲ εἶχεν ἔλικας ταῖς ὀφρύσιν ἐπιβαίνοντας. Ὁ δὲ τῷ τελαμῶνι καταστέφων τὴν κόμην καὶ ἐκ τῶν ὀφρῶν ἀπωθούμενος τῷ διαδήματι τὰς τρίχας γυμνὸν πλοκάμων ἐτήρει τὸ μέτωπον. [...] Ἀκίνητος δὲ ὢν οὗτος ὁ ἔφηβος ἔδοξεν ἂν σοι κινήσεως μετέχειν καὶ εἰς χορείαν εὐτρεπίζεσθαι.

Callistrate, *Descriptions*, 11, 1-3

La première étape a été de lire, sans traduction ni appareil de notes, le texte grec, selon un rituel qui consiste à identifier les mots déjà connus. La deuxième a fait découvrir aux élèves la reproduction de l'édition de 1615 de la traduction de Vigenère<sup>7</sup>, puis sa transcription donnée par F. Graziani<sup>8</sup>. Outre le plaisir du déchiffrement du texte, et l'hommage rendu, à

<sup>6</sup> La traduction de Blaise de Vigenère est éditée par Françoise GRAZIANI (Blaise de VIGENÈRE, « La description de Callistrate », dans Michel COSTANTINI, Françoise GRAZIANI & Stéphane ROLET, « Le défi de l'art : Philostrate, Callistrate et l'image sophistique », *La Licorne*, 75, 2006, p. 261-263) et Aline MAGNIEN, *Blaise de Vigenère, La Description de Callistrate de quelques statues antiques tant de marbre comme de bronze (1602)*, Paris, La Bibliothèque, 2010. Il est donc facile de travailler sur une transcription typographique moderne.

<sup>7</sup> Consultable en ligne sur le site Gallica (<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k62260767/f932.item.r=callistrate%20vigen%C3%A8re>).

<sup>8</sup> VIGENÈRE, 2006.

cette occasion, à la curiosité insatiable des Humanistes, cette confrontation permet de mieux ressentir l'« exotisme » d'une traduction qu'il sera nécessaire d'adapter.

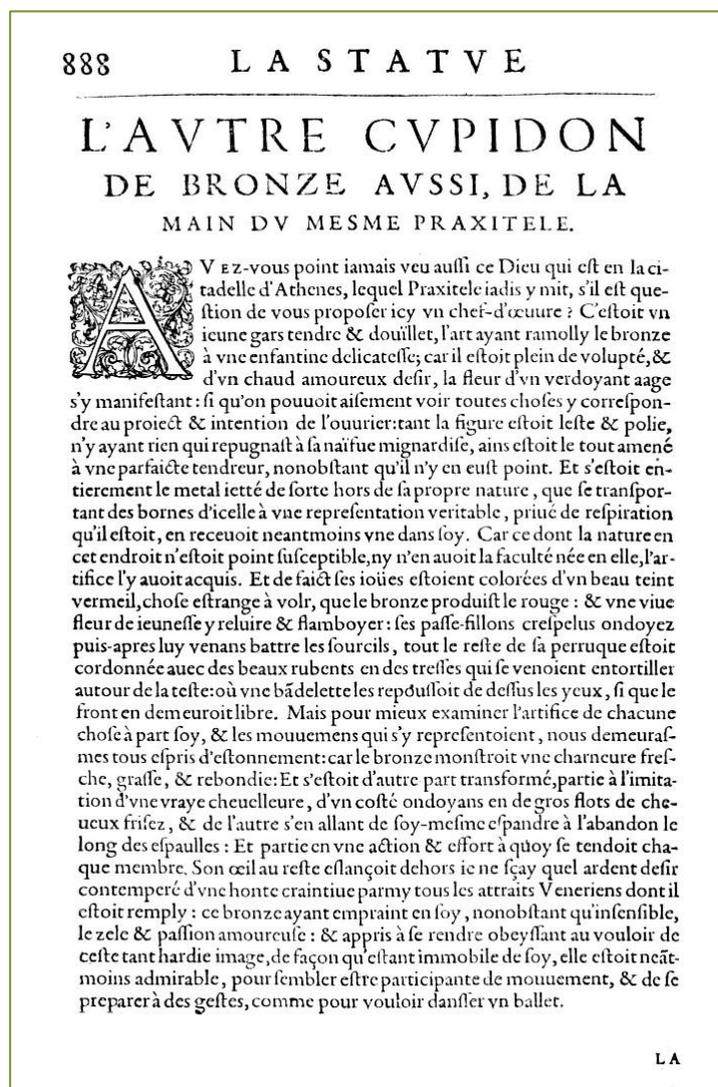


Figure 1 : *Les Images ou Tableaux de platte peinture des deux Philostrates sophistes grecs et les Statues de Callistrate, mis en françois par Blaise de Vigenère, 1615, p. 888.*

L'exercice suivant a consisté à démanteler les mots de la traduction de Vigenère pour les placer sous les mots du texte grec (la mise en page du texte grec étant agencée de façon à laisser la place pour cette traduction interlinéaire) avec l'aide d'un vocabulaire restreint, en petits groupes. Il s'agissait là d'abord d'exercer une compétence de lecture, les élèves ayant reçu pour consigne de reconnaître l'organisation de la syntaxe grecque, d'identifier les natures de mots, et de deviner le plus possible de correspondances pour les trois premières lignes. A posteriori, il me semble qu'il aurait été préférable de limiter la tâche (et sûrement l'extrait) à l'identification des noms ou des adjectifs pour la rendre plus aisée. Il ressort aussi un inconvénient à ce démantèlement de la phrase ainsi opéré pour l'analyse linguistique en ce qu'il peut brouiller l'objectif principal de l'exercice, qui est la recherche de la meilleure

expression en français. Par ailleurs, on risque de limiter le travail de réécriture à reformuler simplement le sens de la phrase grecque, en faisant abstraction de son mouvement.

Au terme de ce travail de repérage, la phase de la mise en commun a mené spontanément au commentaire des choix de traduction de Vigenère, d'abord de ses expressions les plus désuètes aujourd'hui. Dans ce sens, l'adaptation qui en est proposée peut paraître décevante puisque la réécriture introduit une perte d'originalité : ainsi « le jeune gars tendre et douillet » (παῖς ἀπαλός τε καὶ νέος) et « les passe-fillons<sup>9</sup> » (ἔλικας) de la « perruque » (κόμη) du jeune homme sont devenus plus sagement « un enfant d'une tendre jeunesse », « ses boucles » et « sa chevelure ». Cet appauvrissement du style a été perçu par des élèves, qui, pour certains, l'ont écrit dans un exercice bilan de la séquence où il leur était demandé de comparer pour un passage la traduction commune à la traduction de Vigenère (qui, pour le coup, prend quelques libertés avec le mouvement du texte grec) :

Κόμη δὲ εἶχεν ἔλικας ταῖς ὀφρύσιν ἐπιβαίνοντας. Ὁ δὲ τῷ τελαμῶνι καταστέφων τὴν κόμην καὶ ἐκ τῶν ὀφρῶν ἀπωθούμενος τῷ διαδήματι τὰς τρίχας γυμνὸν πλοκάμων ἐτήρει τὸ μέτωπον.

« Ses passe-fillons crépelus ondoyaient puis après lui venant battre les sourcils, tout le reste de sa perruque était coordonné avec des beaux rubans, en des tresses qui se venaient entortiller autour de la tête : où une bandelette les repoussait de dessus les yeux, si que le front en demeurait libre. »

Version commune : « Sa chevelure possédait des boucles tombant jusqu'à ses sourcils. Mais, couronnant sa chevelure d'un bandeau, et retenant hors de ses sourcils grâce à un filet ses mèches, il gardait un front libre des boucles. »

Une élève écrit ainsi : « Je préfère la version de Blaise de Vigenère. En effet, grâce au vocabulaire qu'il emploie, on perçoit la notion de mouvement (« ondoyer » « entortiller ») qui apporte davantage de présence à la statue qui est décrite. » Un autre explique que cette traduction de Vigenère est davantage une « interprétation », mais qu'elle est intéressante pour cela. Toutefois, l'ensemble des élèves plébiscitent la version commune, selon le critère de la proximité au texte grec. Cette absence de relief dans la traduction élaborée en classe ne doit cependant pas être considérée comme un échec : son intérêt consiste alors à faire observer que la traduction n'est pas neutre mais qu'elle est bien une écriture marquée par l'époque, le style, l'humeur de son auteur. Ainsi, on peut reconnaître chez Vigenère une sorte de bonhomie familière, un enthousiasme dynamique partagé par ces humanistes qui redécouvrent

<sup>9</sup> On a donné évidemment le sens de ce mot ancien : « passe-fillon, s. m., cheveux crépés qui tombent sur le devant et les côtés du front, coiffure dont on attribue l'invention à la Passe-Fillon, femme d'un marchand de Lyon, nommé Antoine Bourcier. » (Frédéric GODEFROY, *Lexique de l'Ancien français*, Paris, Honoré Champion, 1890, disponible en ligne sur [https://fr.wikisource.org/wiki/Lexique\\_de\\_l'ancien\\_français](https://fr.wikisource.org/wiki/Lexique_de_l'ancien_français) [consulté le 29/10/2022]).

le plaisir des textes anciens. On peut alors faire réfléchir les élèves au fait que la neutralité qu'ils préfèrent est aussi une posture d'auteur puisqu'ils la jugent adaptée à un exercice qu'ils identifient comme scolaire. Il vaut la peine également de réfléchir au contrat qui lie le traducteur à son public, qui peut être modulé en fonction de son destinataire<sup>10</sup>.

Mais l'exercice s'est aussi révélé profitable à la liberté d'invention des élèves. On a pu le vérifier pour la première phrase du texte. Le débat y a rencontré les points habituellement soulevés dans l'exercice de comparaison de traduction, comme l'emploi de la deuxième personne du pluriel par Blaise de Vigenère, comprise comme une forme de politesse, menant à des comparaisons de son existence ou non dans les autres langues. La traduction du complément ἐπ' ἀκροπόλει a mené à rappeler l'étymologie de ce mot ; les élèves ont unanimement préféré la translittération « Acropole » à la traduction de Vigenère « la citadelle d'Athènes », d'autant plus qu'il pourrait s'agir de l'acropole d'une autre cité. Si ces remarques tendent à rétablir une proximité avec le texte, les propositions pour les autres éléments de la phrase ont montré au contraire une progressive « prise de libertés ». Ainsi, pour le verbe ἰδρύω, dont la définition n'était pas donnée dans la liste de vocabulaire, les élèves ont jugé trop faible la traduction de Vigenère par *mettre* (« Callistrate y mit ») ; les avis se sont partagés entre les sens d'« ériger » et de « sculpter », le premier étant considéré comme plus proche, quand le second permet de clarifier le contexte. Le dictionnaire Bailly alors seulement consulté (« faire asseoir », « installer », « élever [une statue] ») n'atteste pas la deuxième solution, mais les élèves n'y ont pas renoncé pour autant. L'exercice de coïncidence de traduction a été difficile dans la deuxième partie de la phrase. En effet, non seulement le sens de la conjonction « si » au sens de « puisque » a dérouté les élèves, mais la refonte de la phrase grecque par Blaise de Vigenère lui donne un sens tout autre. Sa traduction « s'il est question de vous proposer ici un chef-d'œuvre » semble être une concession faite à son destinataire alors que le sens du texte grec invite à considérer la description comme un substitut ou un concurrent au spectacle direct<sup>11</sup> : « ou bien faut-il que je te présente cette œuvre d'art ? » (τῆς τέχνης [...] τὸ πρᾶγμα<sup>12</sup>). Mais là encore, la réflexion commune a abouti à une proposition originale, filant la métaphore du musée imaginaire : il a été décidé, suivant l'idée d'un élève, de traduire le

<sup>10</sup> On peut faire lire aux élèves quelques lignes ou pages de l'essai d'Umberto ECO, *Dire presque la même chose : expériences de traduction*, Paris, Grasset, 2010.

<sup>11</sup> L'*ekphrasis*, comme l'*enargeia* ou l'hypotypose, caractérise l'art de suggérer avec force dans l'esprit du destinataire des images créées par la parole ; l'*ekphrasis* ne prend son sens particulier de description d'œuvre d'art qu'assez récemment. Voir à ce sujet les travaux de Ruth WEBB (« Ekphrasis Ancient and Modern : The invention of a genre », *Word & Image*, vol. 15, n°1, 1999, p. 7-18, et *Ekphrasis, Imagination and Persuasion in Ancient Rhetorical Theory and Practice*, Farnham, Ashgate, 2009).

<sup>12</sup> Si l'objectif de l'exercice avait été la traduction, on aurait pu approfondir la traduction de τῆς τέχνης [...] τὸ πρᾶγμα par « œuvre d'art » qui semble naturelle, mais n'est pas attestée en grec ancien ; en effet, le nom τὸ ἔργον serait plus adapté au nom « œuvre » que τὸ πρᾶγμα, « l'action de faire » ou « ce qui est fait ». Callistrate veut ici probablement souligner la performance de l'artiste plus que le résultat ; dans cette perspective, la traduction de Vigenère par « chef d'œuvre » est donc bien trouvée.

verbe « présenter » par « exposer » pour la suggérer. Voici le résultat de la réécriture de la première phrase :

« As-tu vu le jeune homme de l'acropole, celui que Praxitèle a sculpté, ou faut-il que j'expose devant toi cette œuvre d'art ? ».

Toutefois, il faut noter que cette version n'a pas été acceptée sans arguments ni justifications. Le débat a fait réfléchir au statut du traducteur : le contrat qui le lie à son lecteur lui impose d'être un relais fidèle entre le texte source et l'intermédiaire ; mais la traduction mot à mot peut paradoxalement trahir le texte. Il s'ensuit que la traduction inclut forcément une forme d'interprétation qui fonctionne par le moyen d'une langue de destination, le français. L'objectif n'est pas, bien sûr, de laisser les élèves errer ou dériver loin du texte ; mais de concentrer leur attention sur cette expressivité laissée par la combinaison des mots, « recherches expressives, recherche d'équivalences sémantiques, recherches phonologiques et métriques<sup>13</sup> » et le plaisir de l'écriture.

Τεθέασαι Avez-vous point jamais vu	τὸν ἠΐθεον ce dieu	ἐπ' ἀκροπόλει qui est en la citadelle d'Athènes	ὃν lequel	Πραξιτέλης Praxitèle	ἴδρυσεν [jadis] y mit
ἢ δεῖ s'il est question de	σοι vous	τῆς τέχνης d'œuvre	παραστήσαι proposer	τὸ πρᾶγμα ; un chef ?	

Figure 2 : « Démantèlement » de la première phrase de la traduction de Vigenère.

D'autres points de traduction ont stimulé l'invention des élèves ; ainsi comment traduire les adjectifs νέος et νεότησιος (ce second adjectif apparaît dans la même phrase mais substantivé) : « nouveau », « jeune », « frais » ? Il est alors possible de suggérer d'interpréter l'association des deux adjectifs dans le texte grec (παῖς ἦν ἀπαλός τε καὶ νέος) comme un *hendiatyn* pour éviter la redondance : « C'était un enfant d'une tendre jeunesse » (Vigenère : « C'était un jeune gars tendre et douillet »). Toutefois, il faut bien le dire, ces interrogations ne sont pas nées de l'observation du texte de Vigenère, mais du texte grec même. La traduction de l'humaniste a servi surtout à décharger les élèves de la tâche de la composition du sens. Elle est aussi un modèle de l'empreinte d'un style sur une traduction.

<sup>13</sup> Bruno GARNIER, « La traduction dans l'enseignement des langues anciennes : les mots contre le sens ? », dans Jean DELISLE et Hannelore LEE-JAHNKE (dir.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1998, p. 7-23, disponible en ligne à l'adresse <https://books.openedition.org/uop/1837> (consulté le 04/09/2022). La citation est extraite du § 54 de la version en ligne.

## L'image en tête

Pour bien traduire un extrait, il convient de comprendre ce que Bruno Garnier appelle la dynamique de sa textualité : le passage que l'on détache d'une œuvre pour le traduire s'inscrit dans le réseau sémantique et lexical de l'ensemble et dans le projet de son auteur<sup>14</sup>. Ainsi, les descriptions de Callistrate composent une œuvre singulièrement marquée par son projet : la statuaire décrite comme un moyen d'atteindre le Beau, comme un miracle de la *technê* capable par exemple de colorer ou d'animer le bronze comme la statue de ce jeune garçon. Cette image prend forme dans l'esprit du lecteur et modèle les mots du traducteur. À ce propos, un point important a été volontairement laissé de côté au début, point qui relève plus de l'édition que de la réécriture : la question du titre que Blaise de Vigenère donne à cette description. Il le désigne en effet comme un « Cupidon », dénomination étonnante quand Callistrate dit qu'il s'agit de la statue d'un ἠΐθεος, mot peu fréquent que l'on trouve chez Homère entre autres pour désigner un « jeune homme non marié ». Cette confusion vient en réalité de l'édition aldine de 1503 suivant elle-même la leçon d'une famille de manuscrits portant τὸν θεὸν (« ce dieu ») au lieu τὸν ἠΐθεον<sup>15</sup>. Il est encore là intéressant de montrer aux élèves que cette variante n'est pas sans conséquence sur ses choix de traduction pour le reste du texte : ainsi, si l'humaniste omet de traduire à la dernière ligne le terme ὁ ἔφηβος<sup>16</sup>, terme désignant un adolescent et non un enfant, ne serait-ce pas parce qu'il a en tête l'image d'un petit Cupidon aux allures de chérubin<sup>17</sup>, selon le titre inventé alors par Alde Manuce, image qui n'est pas obligatoirement celle que dessine ici le texte grec<sup>18</sup> ?

Cette question de la visualisation, qui est bien entendu centrale dans l'*ekphrasis* et d'autant plus quand on décrit une œuvre d'art, peut appeler à un approfondissement de ce travail de l'écriture dans la traduction de cet extrait. C'est une édition moderne de l'œuvre de Callistrate parue aux Presses du Septentrion, intitulée *Quatorze visions (statues et bas-relief)*, qui en donne le modèle : elle propose en effet la transposition « dans son propre langage, verbal ou graphique, [des] visions sculpturales de Callistrate<sup>19</sup> ». Chaque *ekphrasis* occupe

<sup>14</sup> GARNIER, 1998.

<sup>15</sup> Cette famille de manuscrits, appelée B dans l'édition de Karl SCHENCKL et Emil REISCH (Teubner, 1902), ne donne pas de titre pour cette description. Alde MANUCE dans son édition de 1503 lui invente le titre *Eiς τὸν Πραξιτέλους Ἐρωτα* (« *Sur l'Erôs de Praxitèle* »). Je remercie vivement mes relecteurs pour ces précisions.

<sup>16</sup> Il lui substitue le pronom « elle », reprenant le sujet grammatical de la phrase précédente, « une image hardie » : « [...] de façon qu'étant immobile de soy, elle estoit néanmoins admirable pour sembler être participante de mouvement. »

<sup>17</sup> L'édition de VIGENÈRE est à peu près contemporaine, d'ailleurs, de François DUQUESNOY, le spécialiste des *putti* comme le fait remarquer Aline MAGNIEN dans son introduction (MAGNIEN, 2010, p. 23).

<sup>18</sup> On a proposé également aux élèves dans une autre séance de rechercher dans le répertoire de Praxitèle et dans la description d'Athènes de Pausanias une statue proche de cette description. Aucune n'apparaît sous cette appellation de statue de jeune garçon, mais la précision sur sa coiffure fait penser à un type de Diadumène.

<sup>19</sup> BLYWEERT, BOULOGNE & GUYON, 2007, p. 7.

deux pages : à gauche, une illustration libre du peintre Jean-Gabriel Blyweert, reposant sur la technique du collage, et à droite sa traduction par le poète Patrick Guyon, traduction en prose avec des partis pris forts, mais voulant « dérouter le moins possible le lecteur<sup>20</sup> ». Le choix de ce trio – il est en effet complété par l’expertise de Jacques Boulogne qui présente chacune des descriptions – correspond aussi à la transmission du sens du texte. D’après ces auteurs, la puissance évocatrice de l’œuvre de Callistrate ne peut se satisfaire d’une traduction neutre : « Face à une telle beauté et à une telle spiritualité, il est apparu nécessaire de confier la traduction à un poète, seul en mesure de ne pas banaliser le texte et de lui restituer en français contemporain toute sa force poétique<sup>21</sup>. » Quant à l’illustration, elle montre bien que le peintre s’approprie le texte pour en donner une interprétation iconographique personnelle. Elle ouvre la voie à un tout autre exercice d’écriture qui se revendiquerait lui aussi comme une interprétation. On pourrait demander aux élèves de produire chacun un diptyque semblable sur une *ekphrasis* selon le modèle de cette édition, et réunir l’ensemble dans un *album* : il s’agirait alors d’écrire une variation libre, proprement créatrice, qui traduirait une impression de lecteur.

Ce travail n’a donc pas encore tout à fait trouvé son aboutissement en tant qu’exercice d’écriture : probablement sa conception incluait-elle des tâches trop diverses, en particulier la recherche en histoire de l’art. Au terme de cette séquence, il me semble toutefois que le fait de s’appuyer sur une traduction « marquée » par son époque ou par un style reste une approche intéressante pour l’exercice de l’expression. À condition que leur traduction n’offre pas plus de complexité qu’elle n’en retire à l’exercice, on peut reproduire l’expérience avec des passages de l’*Illiade* de Leconte de Lisle, de *La Couronne ou la lyre* de Marguerite Yourcenar ou encore de l’*Odyssée* de Philippe Jaccottet, œuvres qui sont la démonstration évidente que la traduction est autre chose qu’une restitution mécanique de la langue. Enfin, si au terme de cette activité, les élèves ont pris conscience que, traduire c’est aussi transmettre, on peut dire qu’elle est réussie.

## OLYMPIENS APO MÊCHANÉS : PARODIER À LA MANIÈRE DE LUCIEN

Du traducteur à l’imitateur, il n’y a qu’un pas. En tous cas, pour l’un et l’autre, on peut considérer cette mission commune, celle d’initier le néophyte au monde et à la culture antique, même si cela peut commencer comme un jeu entre initiés justement. C’est aussi ce qu’expérimente cette année ce même groupe d’élèves de Terminale. Le projet, à l’origine, était

<sup>20</sup> Note du traducteur : BLYWEERT, BOULOGNE & GUYON, 2007, p. 70.

<sup>21</sup> BLYWEERT, BOULOGNE & GUYON, 2007, quatrième de couverture.

tout autre, à savoir jouer en amateurs et dans le cercle de la classe une pièce (traduite en français) du répertoire du théâtre grec. Finalement, il s'est révélé un peu plus exigeant, à savoir écrire collectivement un texte pour le jouer, d'abord des saynètes, faisant peut-être pièce complète, nourries de personnages, d'objets ou d'événements de la culture grecque.

### Une variation sur l'*Icaroménippe* de Lucien

En guise de prolongement d'une séquence sur le mythe (dans le cadre du programme de Terminale : « Comprendre le monde »), on a étudié et traduit un extrait de ce dialogue de Lucien : le narrateur, le philosophe cynique Ménippe, ne trouve pas les réponses aux questions qu'il se pose sur les êtres célestes ; déçu et confondu par les contradictions des philosophes, il se procure des ailes, pour voler comme Icare et les chercher directement dans le ciel. Après un détour sur la Lune, il arrive sur l'Olympe. Zeus, d'abord furieux de son arrivée à l'improviste, l'interroge sur les affaires humaines et sur les raisons pour lesquelles les hommes semblent délaisser les autels divins.

Alors Zeus, vraiment terrible, me fixa d'un regard perçant et titanesque, et me dit : « Qui es-tu, toi ? Et d'où viens-tu parmi les hommes ? Où est donc ta cité ? Et qui sont tes parents ? » Quand j'entendis ces paroles, je faillis mourir de peur. Pourtant je demeurais debout, bouche bée, frappé par le tonnerre de sa grande voix. Je finis par reprendre mes esprits et fis un récit clair et complet en remontant au début. Comment j'avais eu le désir de connaître les phénomènes célestes, comment j'étais allé trouver les philosophes et les avais entendus se contredire, comment je m'étais lassé d'être tiraillé en tous sens par leurs discours. Puis mon projet, les ailes et tout le reste jusqu'à mon arrivée au ciel. [*Zeus, calmé, mène Icaroménippe au meilleur endroit pour entendre les prières et les supplications des hommes.*] Chemin faisant, il me posa des questions sur les affaires terrestres, en premier lieu celles-ci : à quel prix on achetait le blé en Grèce, si l'hiver dernier nous avait durement touchés, si les légumes avaient besoin de pluies plus abondantes. Ensuite il demanda s'il subsistait un descendant de Phidias ; pour quelles raisons les Athéniens délaissaient les Diasies depuis tant d'années ; s'ils songeaient à achever en son honneur l'*Olympieion* ; si l'on avait arrêté les pilliers de temple de Dodone. Quand j'eus répondu à ces questions, il me demanda : « Dis-moi Ménippe, quelle est l'opinion des hommes à mon sujet ? »<sup>22</sup>

Lucien, *Icaroménippe*, 23-24.

La deuxième partie de l'extrait, que les élèves ont dû traduire en autonomie (nous avons éclairé ensemble la première partie), permet de travailler le point grammatical de l'interrogation indirecte. Dans un premier temps, pour le mettre en évidence, avant même la

<sup>22</sup> Traduction par Jacques BOMPAIRE légèrement modifiée (LUCIEN, *Œuvres, III : Opuscules 21-25*, Paris, Les Belles Lettres, coll. CUF, 2003).

phase de mise en commun, j'ai demandé aux élèves de transformer en dialogue la traduction obtenue. De la sorte, d'une part, on faisait remarquer que la règle de la concordance des temps ne s'applique pas en grec, et d'autre part, les mots interrogatifs étaient mis en valeur. Toutefois, le discours direct fonctionne mal car le dialogue n'est alimenté que par un interlocuteur. En effet, si Lucien utilise ici l'interrogation indirecte, c'est pour donner l'idée d'un Zeus fébrile, empli du désir d'en savoir plus sur les affaires humaines, mettant ainsi à mal le principe de son omniscience, renversement comique de la situation puisque c'est Ménippe que la curiosité avide a mené à ce voyage dans l'Olympe pour sonder les choses célestes. Dans un deuxième temps, pour prolonger ce travail d'écriture, cette fois-ci dans une perspective d'imitation et de création littéraire, j'ai demandé aux élèves une variation autour de l'ensemble de l'extrait, en l'occurrence, une adaptation moderne : que se passerait-il si Ménippe était un homme du XXI<sup>e</sup> siècle ? Les questions de Zeus se prêtent en effet à une réponse qui ferait le bilan de ce qu'il est advenu sur terre depuis l'Antiquité. Cette piste diachronique avait été d'ailleurs ouverte par un extrait de *Mauvaise saison sur l'Olympe* d'Ismaïl Kadaré qui appartenait à un corpus sur le mythe de Prométhée au début de la séquence. L'intrigue de cette pièce de théâtre est une variation sur l'histoire tragique du titan, le vol du feu y est vu comme un acte aux conséquences graves qui nécessite la convocation d'urgence d'une assemblée olympienne, tandis que sur terre défilent les âges de l'humanité : pendant que les divinités mineures s'inquiètent devant les allées et venues des responsables, et des tractations avec Prométhée enchaîné sur le Caucase, les hommes évoluent comme le feu qui devient une arme nucléaire :

ZEUS

Hum... Question pertinente... D'après les données dont nous disposons et qui nous sont principalement fournies par Esculape, dieu de la Santé, le cerveau humain a en effet récemment évolué en mal. D'encéphale serein et harmonieux dominé par la paix, il s'est changé, à la suite de l'intervention de Prométhée, en méninges agitées.

APOLLON

Pouvez-vous vous montrer plus précis ?

ZEUS

Oui. La connaissance des nombres, des saisons, de la direction du temps, et jusqu'à la récente prise de possession du feu, et surtout le renforcement de la mémoire ont causé une véritable tornade à l'intérieur du cerveau étrié de l'homme. La pression y est devenue insoutenable ; aussi n'est-ce pas un hasard si, ces derniers temps, des milliers d'individus ont perdu la raison. C'est là un aspect du problème. L'autre, qui se rattache plus intimement au contenu de ta question, à la malfaisance de ce cerveau, apparaît encore comme plus préoccupant. Je désire porter à la connaissance de l'Olympe que j'ai adressé récemment à Hypnos, dieu du Sommeil, une

communication détaillée à propos des rêves humains. Comme vous ne l'ignorez pas, c'est dans les rêves, mieux que n'importe où ailleurs, que s'annoncent les périls futurs. Et ce que j'y ai vu m'est apparu vraiment inquiétant. Déjà, bien qu'étant encore mentalement plongé dans des semi-ténèbres, les humains rêvent de voler dans les airs, de voir dans un miroir tout ce qui se passe dans le moindre recoin du monde, bref, de faire des choses que, jusqu'ici, nous autres dieux sommes seuls en mesure d'accomplir.

#### POSÉIDON

C'est affreux ! Autrement dit, un jour viendra où ils demanderont à pouvoir accéder jusqu'ici, sur l'Olympe, et à s'asseoir pour manger à notre table !

#### ZEUS

Bien sûr, pourquoi pas, si nous les laissons faire... Mais attends, il y a davantage encore. Ils rêvent d'autres choses horribles. C'est allé si loin que l'un d'eux a même rêvé de la division de l'indivisible...

#### APOLLON et ATHÉNA (*d'une seule voix*)

La fission de l'atome ? Oh non...

#### ZEUS

Justement ! Et, comme vous savez, le rêve préfigure toujours un plan d'action pour l'avenir.

#### D'AUTRES VOIX

- Épouvantable !
- C'est un comble !
- Monde infortuné !

#### Ismail KADARÉ, *Mauvaise saison sur l'Olympe*, quatrième tableau<sup>23</sup>

L'inspiration des élèves a toutefois suivi une autre voie, pour la raison que le temps compté a cantonné leur réécriture au début de l'extrait. Ils ont réinterprété en particulier les pérégrinations du Ménippe de Lucien avant son arrivée sur l'Olympe. Ainsi, les philosophes qui l'avaient tant déçu sont devenus des « *twittos* », néologisme familier mais qui sonne « grec » grâce à cette finale -os (qu'on aurait pu imaginer avec un pluriel -oi). C'est cette veine amusante de faux ou vrais échos entre l'onomastique grecque et le monde moderne qui a alimenté l'invention. Ainsi Zeus se méprend-il sur la grande enseigne de vente par Internet sur laquelle ce moderne Ménippe a acheté ses ailes, en la confondant avec le peuple des Amazones. Puis c'est au tour du mortel de s'étonner de la population de l'Olympe ; en l'occurrence, les trois muses Euterpe, Clio et Érato (apparues dans le tableau pour donner un rôle à

<sup>23</sup> Paris, Fayard, 1996, p. 63-65 (traduction de Jusuf VRIONI).

chacun des membres du groupe) sont qualifiées d'« intermittentes du spectacle » « *has-been* ». Ces scènes ont été écrites assez vite, en une heure, d'abord en binômes, puis en plus larges groupes (six élèves) pour être jouées à la séance suivante. On le voit, ce qui a pris surtout chez les élèves, c'est la possibilité de jouer avec les codes du monde grec et du monde contemporain. C'est d'ailleurs cette association d'univers normalement étanches qui fait le sel des « récréations comiques » d'un auteur comme Lucien. De même, la puissance comique de ce mélange des genres, du *spoudogeloion* qui confronte par exemple des personnages nobles par excellence, tels les dieux olympiens, à des personnages ordinaires au langage familier, est très bien comprise dans cette version :

*Deux personnages, l'un jouant Zeus, l'autre Icaroménippe, se baladent sur le plateau. Le narrateur est Lucien.*

**Lucien** : S'étant ressaisi, Icaroménippe se mit à raconter comment il était arrivé là.

**Icaroménippe** : Je suis allé voir les *twittos* : je les ai entendus se troller et s'insulter, et face à leur bêtise, j'ai renoncé au débat.

**Lucien** : De temps en temps, Zeus l'interrompait de ses remarques « savantes ».

**Zeus** : *Twittos* ? Je ne savais pas que la langue grecque évoluait aussi vite.

**Icaroménippe** : Bref ! J'ai alors commandé mes ailes sur Amazon...

**Zeus** : Oh ! Arès va être déçu d'apprendre que les Amazones se sont reconverties.

**Icaroménippe** (*le coupant d'un geste de la main*) : D'ailleurs elles avaient deux jours de retard, vous vous rendez compte ? Deux jours ! Inadmissible...

**Zeus** : Je pense qu'Ulysse aurait été content de n'avoir que deux jours de retard.

**Lucien** : En discutant ainsi, ils arrivèrent dans un somptueux jardin.

**Icaroménippe** : Qui sont ces trois intermittentes du spectacle ?

**Zeus** (*outré*) : Ce sont mes filles, bien sûr : Euterpe, Clio et Érato.

**Euterpe** (*se levant fièrement*) : Je suis Euterpe, la muse de la danse ; je suis la joie, la gaieté, le mouvement, la grâce, la...

**Clio** (*en la coupant, elle se lève, un manuel à la main*) : Et moi je suis Clio, la muse de l'histoire, la connaissance du passé, notre héritage, la sagesse des Anciens, le...

**Érato** : Quant à moi, je suis Érato. La muse de la poésie lyrique, l'art le plus important, je chante ce que j'entends, je chante le plus petit grain de poussière, je chante l'immensité de la mer ...

**Ses deux sœurs** : Mais tais-toi !

*Elles se chamaillent.*

**Zeus** : Stop !

**Icaroménippe** : Dites donc, vous êtes un peu *has-been*. (*Les trois sœurs se retournent.*) Excusez-moi mais... Toi, Euterpe, de là où je viens, ça fait bien des années que l'on ne danse plus comme ça. Même la tectonique est plus à la mode. Et toi, Clio, depuis que Wikipédia existe, tu ne sers plus à rien... Ah si : tu es le nom de ma voiture. Quant à toi Érato, tu es ridicule : maintenant, la poésie, on la rappe, on la slame, mais on ne la déclame plus comme ça.

**Zeus** (*en colère*) : Qu'en est-il de moi ? Je ne veux même pas le savoir. Vous avez souillé l'art grec. Qu'en est-il de mon temple ? Et du prix du blé ?

**Icaroménippe** : Vous savez, avec le Covid...

**Zeus** (*à bout*) : Oh ! va-t'en !

**Lucien** : Et c'est ainsi qu'Icaroménippe descendit du ciel et alla rejoindre la horde des *twittos*.

#### Réécriture de l'*Icaroménippe* du groupe 1 (version 2)

Il est ensuite facile d'encourager cette veine lucianesque par la lecture complète de l'*Icaroménippe* en traduction, qui recoupe nombre de leurs intuitions. La satire des philosophes et des rhéteurs chez Lucien peut effectivement préfigurer certaines dérives des utilisateurs des réseaux sociaux. Ces spécialistes de la parole, même si c'est d'une parole aussi lapidaire et lacunaire que le tweet, envahissent le champ du débat et de la pensée commune, à l'image de ces Athéniens qui passaient leur temps à l'Agora à recueillir nouvelles et ragots. Ils ont aussi parfois en commun le caractère batailleur et une forme de vacuité. Aussi, les inconséquences que Lucien reproche aux philosophes (l'inculture, les fausses valeurs, la prétention à la célébrité, l'incompatibilité des actes avec les règles édictées<sup>24</sup>) pourraient être les balises d'une diatribe satirique dirigée contre les « parleurs » des réseaux sociaux. Un autre trait de l'écriture parodique de Lucien est le recours aux citations. L'effet est particulièrement sensible dans ses discours quand ils sont émaillés de vers célèbres de la poésie lyrique ou tragique (ce qui va jusqu'au centon par exemple au début de son autre dialogue *Zeus tragédien*), rappelant la forme mixte de la satire ménippée. De même, le prétexte des trois Muses apparues de manière inopinée dans l'histoire de Ménippe peut fournir l'occasion de rechercher des citations célèbres qui seraient appropriées à Clio (on peut penser aux premières lignes du premier livre des *Histoires* d'Hérodote qui lui est d'ailleurs dédié) ou des vers de poésie lyrique (peut-être dans la traduction de Marguerite Yourcenar, *La Couronne et la lyre*) pour Érato<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> Brigitte PÉREZ-JEAN, « Rire, parodie et philosophie chez Lucien de Samosate », *RursuSpicae*, vol. 1, 2018, mis en ligne le 15 octobre 2018, disponible en ligne sur <https://journals.openedition.org/rursuspicae/307> (consulté le 30 mars 2022).

<sup>25</sup> Quant à Euterpe, on peut imaginer une citation musicale jouée à la flûte (à défaut d'*aulos*) reproduisant le motif de l'*Hymne à la muse* par exemple.

Il a alors été décidé, d'un commun accord entre l'enseignant et les élèves, de mettre en place un atelier d'écriture hebdomadaire sur ce modèle, puisant dans les représentations et les aventures des dieux olympiens. Par binômes, les élèves ont rédigé de petites scènes comiques, reposant sur la rencontre des deux univers : celui du monde et de la culture de la Grèce antique, en particulier mythologique, et celui du monde contemporain ; par exemple, ils ont réalisé le scénario de publicités, où Poséidon, entre autres, vante les mérites d'une baignoire. Peu à peu, la destination de ce travail d'écriture s'est précisée : un spectacle pour le « grand public », les usagers du lycée, composé de ces « sketches ». Ce projet était déjà satisfaisant à ce stade, mais il s'est trouvé qu'un élève de la classe, acteur et amateur de théâtre, a pris l'initiative d'imaginer une intrigue qui permet de lier ces saynètes, et d'en écrire la matière, si bien que leur assemblage a acquis l'ampleur et la cohérence d'une véritable pièce de théâtre, qui a fait l'unanimité et l'enthousiasme des élèves (et, plus tard, des spectateurs). Le cadre trouvé rappelle également une autre fantaisie lucianesque que le groupe avait étudiée en classe de première : dans *Zeus tragédien*, le maître de l'Olympe convoque d'urgence une assemblée suite au risque imminent de reniement auquel les confronte l'épicurien Damis. La trame reprend cette situation de crise, mais cette fois-ci, c'est Zeus qui a disparu. Devant cette situation inédite, les Olympiens décident d'organiser des élections, dont on peut suivre les péripéties, avec Hypnos, le personnage principal, à la télévision (moyen par lequel les autres saynètes sont intégrées).

À partir du moment où la décision d'une représentation a été prise, l'écriture a changé de destination : il faut rendre désormais le discours audible au public. Cela inclut de faire des choix de mise en scène, de décor, de costumes, qui doivent rendre évidents ou perceptibles les allusions et les jeux de mots, tout en conservant la couleur de l'Antiquité grecque. Il était en effet important que le texte garde quelques idiomes et citations grecs, à commencer par le titre choisi, *Θεὸς ἀπὸ μηχανῆς*, accompagné de sa traduction latine qui est plus familière, *Deus ex machina* (Zeus arrive en effet *in extremis* à la fin de la pièce). Les élèves, interprètes en l'occurrence, se font donc les initiateurs de ce monde antique qu'ils côtoient depuis tant d'années d'enseignement au collègue et au lycée.

Au-delà de ce travail de réécriture en français, ces deux expériences très différentes ont en commun de modifier la posture qu'adoptent plus habituellement, peut-être, les élèves : ils ne se positionnent pas seulement comme les récepteurs des textes et de la culture antiques, mais s'en font aussi les transmetteurs, les passeurs, les interprètes, auprès d'un public de non-initiés. Cette perspective aurait probablement pu être mise davantage en évidence pour la traduction de Callistrate, qu'on aurait pu amener vers une production poétique ou artistique,

même si l'analyse du travail de l'écriture de Blaise de Vigenère reste très intéressante pour rendre visible la marque du style du traducteur. Mais le deuxième projet a parfaitement trouvé et sa destination et son public. Il est très gratifiant que ce statut de spécialistes, acquis par ces élèves pendant ces trois à quatre années d'apprentissage dans le secondaire, soit, au terme de leur parcours au lycée, ainsi mis en lumière sur la scène.

Rozenn MICHEL,  
membre associé au Cellam (EA 3206), laboratoire de l'Université de Rennes 2  
(rozenn.michel@univ-rennes2.fr)

## BIBLIOGRAPHIE

### Sources primaires

KADARÉ Ismail, *Mauvaise saison sur l'Olympe*, Paris, Fayard, 1996.

LUCIEN, *Œuvres, III : Opuscules 21-25*, édité et traduit par Jacques BOMPAIRE, Paris, Les Belles Lettres, CUF, 2003.

### Sources secondaires

BARDIAUX Alice & DEGAND Martin, « Dialoguer avec l'Antiquité. Cadre sociolinguistique et pragmatique pour la traduction des textes antiques », *Revue belge de Philologie et d'Histoire*, vol. 92, n°1, 2014, p. 131-153, disponible en ligne sur [https://www.persee.fr/doc/rbph\\_0035-0818\\_2014\\_num\\_92\\_1\\_8543](https://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_2014_num_92_1_8543) (consulté le 04/09/2022).

BLYWEERT Jean-Gabriel, BOULOGNE Jacques & GUYON Patrick, *Callistrate : Quatorze visions (statues et bas-relief)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2007.

DUBEL Sandrine, « Quatorze visions (statues et bas-relief) », *Revue de Philologie, de Littérature et d'Histoire Anciennes*, vol. 82, n°1, 2008, p. 160-165.

ECO Umberto, *Dire presque la même chose : expériences de traduction*, Paris, Grasset, 2010.

GARNIER Bruno, « La traduction dans l'enseignement des langues anciennes : les mots contre le sens ? », dans Jean DELISLE et Hannelore LEE-JAHNKE (dir.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1998, p. 7-23, disponible en ligne sur <https://books.openedition.org/uop/1837> (consulté le 04/09/2022).

MAGNIEN Aline, *Blaise de Vigenère, La Description de Callistrate de quelques statues antiques tant de marbre comme de bronze (1602)*, Paris, La Bibliothèque, 2010.

PÉREZ-JEAN Brigitte, « Rire, parodie et philosophie chez Lucien de Samosate », *Rursu-Spicae*, vol. 1, 2018, mis en ligne le 15 octobre 2018, disponible en ligne sur <https://journals.openedition.org/rursuspicae/307> (consulté le 30 mars 2022).

VIGENÈRE Blaise de, « La description de Callistrate », dans Michel COSTANTINI, Françoise GRAZIANI & Stéphane ROLET, « Le défi de l'art : Philostrate, Callistrate et l'image sophistique », *La Licorne*, 75, 2006, p. 261-279.

WEBB Ruth, « Ekphrasis Ancient and Modern: The invention of a genre », *Word & Image*, vol. 15, n°1, 1999, p. 7-18.

WEBB Ruth, *Ekphrasis, Imagination and Persuasion in Ancient Rhetorical Theory and Practice*, Farnham, Ashgate, 2009.



## DE PHÈDRE À QUENEAU, ENTRE ÉCRITURE DE LA RÉCEPTION ET ÉCRITURE DE LA VARIATION

Antje-Marianne KOLDE,  
Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne

Catherine FIDANZA,  
Lycée Denis-de-Rougemont, Neuchâtel,  
et Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel, Bienne

### Résumé :

*La traduction d'un texte d'une langue dans une autre se décomposant selon Jakobson en deux phases, la traduction interlinguale et la traduction intralinguale, nous nous intéressons dans cet article à la deuxième phase. Entre écriture de la réception et écriture de la variation d'un texte antique, elle offre une excellente occasion pour les élèves de construire et de mobiliser leurs compétences scripturales. Dans cet article, nous présentons un dispositif didactique que nous avons expérimenté avec des élèves de 15 à 17 ans dans le cadre d'un projet de lecture portant sur les Fables de Phèdre, à Neuchâtel, en Suisse.*

### INTRODUCTION

Même si de nombreuses activités à partir d'un texte autres que la traduction sont réalisées par les élèves en classe de latin, celle-ci n'en demeure pas moins la principale, constituant par ailleurs un des objectifs de l'enseignement de cette langue en Suisse romande, quel que soit le niveau scolaire considéré. Aussi notre communication traite-t-elle de cette activité, qui est devenue au fil du temps l'apanage de l'enseignement des deux langues anciennes enseignées à l'école, le latin et le grec. Nous ne considérerons cependant pas la traduction dans son intégralité, mais nous nous focaliserons sur ce que l'on peut considérer comme sa deuxième phase. Après avoir présenté le cadre théorique de la traduction, nous décrirons notre

dispositif didactique centré sur cette deuxième phase proposant une mise en pratique des constats préalablement dressés. Nous terminerons par un rapide bilan de ce dispositif.

## LA TRADUCTION, PRATIQUE DE LECTURE – ET D’ÉCRITURE ?

Quand on réfléchit sur la traduction, il est impossible de ne pas convoquer la distinction que Jakobson<sup>1</sup> établit entre la traduction interlinguale (on transpose un texte d’une langue source dans une langue cible), la traduction intralinguale (on reformule un texte dans la même langue, généralement en respectant davantage les particularités de cette langue) et la traduction intersémiotique (on reformule dans un autre système de signes que la langue, par exemple la musique ou le dessin). Même si dans le cadre de projets spécifiques, il arrive que les élèves réalisent des traductions intersémiotiques<sup>2</sup>, ils pratiquent (ou devraient pratiquer) généralement d’abord une traduction interlinguale passant du latin au français, puis une traduction intralinguale, adaptant leur première traduction au système linguistique français. Or, comme le souligne Jakobson, une équivalence complète entre une langue source et une langue cible dans le cadre d’une traduction interlinguale ne peut exister. Cela est dû au fait que toute « langue contient la société, on ne peut pas décrire la société ni les représentations qui la gouvernent hors des réalisations linguistiques » (Benveniste<sup>3</sup>) – autrement dit, aucune culture ou société ne peut traduire avec exactitude dans sa propre langue les réalités d’une autre société ou culture ; plus les deux sociétés ou cultures sont distantes l’une de l’autre dans l’espace ou dans le temps, plus ce manque d’exactitude s’accroît. C’est justement par là que la lecture de tout texte en langue étrangère, moderne ou ancienne, et surtout sa traduction permettent aux élèves de rencontrer l’Autre et de construire leur propre identité en explorant les possibilités de la langue cible – dans notre cas, le français, langue de scolarisation – à exprimer le message formulé dans la langue source – ici, le latin<sup>4</sup>. La traduction que les élèves donnent d’un texte latin, exprimant dans leur système linguistique ce qui a été pensé dans un autre système et revêtant des réalités antiques de termes désignant des réalités actuelles, appartient à la catégorie de textes désignée sous le terme d’« écriture de la réception [qui] réunit une grande diversité de productions écrites qui ont en commun de conserver

<sup>1</sup> Roman JAKOBSON, « On linguistic aspects of translation », dans R. A. BROWER (éd.), *On translation*, Cambridge, Harvard university press, 1959, p. 232.

<sup>2</sup> Voir Antje-Marianne KOLDE, « Réception de la littérature grecque ou latine en classe de langues anciennes : la question de la lecture-interprétation », *Pegasus-Onlinezeitschrift*, XVIII, 2019, p. 37-52.

<sup>3</sup> Émile BENVENISTE, *Dernières leçons : Collège de France, 1968 et 1969*, Paris, Le Seuil, 2012 p. 79.

<sup>4</sup> Voir notamment Valérie SPAËTH, *Le concept de « langue-culture » et ses enjeux contemporains dans l’enseignement/apprentissage des langues*, 2014a, et « La question de l’Autre en didactique des langues », *Glottopol : Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 23, 2014b, p. 160-171, ainsi que Antje-Marianne KOLDE, « L’autre antique et la construction de soi », dans A. SCHNEIDER et M. JEANNIN (éd.), *Littérature de l’altérité, altérités de la littérature : moi, nous, les autres, le monde*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2020, p. 133-148.

la mémoire d'une lecture de texte littéraire. Elle est la trace d'une lecture, la manifestation d'une rencontre avec un texte et de façon extensive avec toute création artistique, indifféremment du support » (Le Goff & Larrivé<sup>5</sup>).

L'écriture de la réception qu'est chaque traduction constitue une production unique propre à chaque élève, lui-même tributaire de nombreux facteurs tels, bien sûr, ses connaissances de la langue source et des faits de culture décrits et, plus largement, son univers référentiel, mais aussi ses compétences de lecture appliquées au texte antique en latin tout comme la nature de sa lecture – littéraire et/ou sensible par exemple – et ses compétences d'écriture. Pour réaliser l'écriture de la réception qu'est la traduction d'un texte, les élèves doivent donc adopter simultanément deux postures, celle de lecteurs du texte à traduire et celle de scripteurs du texte de la réception. L'une étant certes indissociable de l'autre – on lit un texte que l'on va réécrire – nous nous focaliserons néanmoins dans cet article sur l'écriture et non sur la lecture<sup>6</sup>. Plus précisément encore, nous nous intéresserons moins au passage de la langue source à la langue cible, en d'autres termes à la traduction interlinguale, qu'à la traduction intralinguale, qui vise « non plus la compréhension du sens, mais sa rédaction en français ; la finalité n'est plus la langue source, mais la langue cible » comme le rappelle Anne Armand<sup>7</sup>. Autrement dit, on se concentrera ici sur ce que l'on pourrait aussi désigner par le terme de « mise en français », ce processus au cours duquel les élèves, sujets-lecteurs du texte latin et sujets-scripteurs de leur traduction « mettent en langue française » le texte latin tel qu'ils le comprennent. On observera donc leur scription qui mobilise leurs compétences scripturales et convoque leur créativité.

Comment soutenir les élèves dans la construction de leurs compétences scripturales en traduction interlinguale ? Comment les pousser à oser la créativité et les rendre (un peu plus) autonomes ? Dans cette perspective, il nous a semblé prometteur de tenter avec eux des écritures de la variation, « un processus de réécriture d'un état textuel par son auteur » : « L'opération de réécriture, unique ou plurielle, est par définition articulée à un projet de

<sup>5</sup> François LE GOFF & Véronique LARRIVÉ 2018, *Le temps de l'écriture : Écritures de la variation, écritures de la réception*, Grenoble, UGA Éditions, 2018, p. 13.

<sup>6</sup> Pour une réflexion portant sur la lecture sensible de textes latins, voir Antje-Marianne KOLDE & Catherine FIDANZA « Comment (res)sentir un texte latin ? Le gore dans les tragédies de Sénèque », dans N. BRILLANT RANNOU, M. SAUVAIRE, & Fr. LE GOFF, (éd.), *Expérience et partage du sensible dans l'enseignement de la littérature : Actes des XX<sup>es</sup> Rencontres des chercheurs et chercheuses en didactique de la littérature*, 2021.

<sup>7</sup> Anne ARMAND, *Didactique des langues anciennes*, Paris, Bernard Lacoste, 1997, p. 76. Anne Armand établit une différence entre la traduction et la version : « Traduire, c'est exprimer dans la langue cible ce que l'on a compris de la langue source, en respectant le déroulement de la phrase latine. Rédiger une "version", c'est, de plus, tenter de restituer le mouvement de la phrase [...] et de respecter le système des deux langues [...] sans faire d'anachronisme ni d'erreur de registre dans le choix du vocabulaire » (p. 75-76). Dans la typologie de Jakobson, ce qu'Armand appelle la traduction se recouvre avec la traduction interlinguale et ce qu'elle appelle la version relève de la traduction intralinguale, en obéissant néanmoins à des règles très strictes laissant par là peu de place à la créativité des élèves.

connaissance littéraire et à des lectures de textes littéraires. Elle [...] s'inscrit dans une durée qui la distingue résolument d'une activité ponctuelle de correction d'une production écrite. » (Le Goff & Larrivé<sup>8</sup>).

## L'EXPÉRIENCE

### Le cadre

L'expérience a été réalisée au mois de décembre 2021 au Lycée Denis-de-Rougemont à Neuchâtel, en Suisse, avec dix-neuf élèves, appartenant à deux degrés scolaires différents : dix d'entre eux, âgés de 15 ou 16 ans, sont en première année du lycée ; neuf, âgés de 16 ou 17 ans, en deuxième année – ils obtiennent leur diplôme de maturité, l'équivalent du bac français, au terme de la troisième année. Au lycée, ils ont quatre périodes hebdomadaires de latin ; durant trois périodes, les élèves des deux degrés sont mélangés et durant une période, ils sont séparés par degrés. Pendant les trois années de l'école secondaire – qui équivaut au collège français – ils ont suivi une initiation au latin et au grec à raison d'une période hebdomadaire pendant deux ans, puis, durant la troisième année, un enseignement des deux langues anciennes de quatre périodes hebdomadaires : deux périodes pour chaque langue. Autrement dit, leurs connaissances et compétences sont encore assez faibles à l'entrée au lycée<sup>9</sup>.

L'enseignement dispensé à l'école secondaire suit le Plan d'études romand, le PER, qui indique que la visée prioritaire de l'enseignement du latin, à savoir « accéder aux principales sources de la pensée occidentale par l'étude de langues et de civilisations antiques dans une perspective d'enrichissement des références culturelles et de la langue française »<sup>10</sup>, doit être atteinte par le biais de six composantes : les deux premières se focalisent sur l'acquisition de la langue latine des points de vue du vocabulaire et de la morphosyntaxe, les deux suivantes sur la traduction et la lecture de textes antiques, les deux dernières sur l'utilisation de ressources documentaires de diverse nature et sur l'observation de l'héritage gréco-romain dans

<sup>8</sup> LE GOFF & LARRIVÉ 2018, p. 13.

<sup>9</sup> En Suisse, l'éducation est du ressort de chaque canton. Même si divers concordats visent à harmoniser de nombreux points dans les différentes régions linguistiques (Suisse romande, Suisse alémanique et Tessin) au niveau de l'école obligatoire, chaque canton conserve une part d'autonomie qui lui permet de gérer comme il l'entend les disciplines scolaires qui ne sont pas enseignées dans tous les cantons d'une même région linguistique au niveau de l'école obligatoire et qui constituent donc des spécificités cantonales – en Suisse romande, le latin et le grec en sont. Il s'ensuit que le nombre d'années de leur apprentissage et leur dotation horaire varient de canton en canton, à condition qu'ils y soient enseignés. Au niveau de l'école postobligatoire, correspondant au lycée français, d'une durée de trois ou quatre ans selon le canton, la dotation horaire d'une discipline scolaire est identique au sein d'une même région linguistique.

<sup>10</sup> *Plan d'études romand (2010-2016)*, 2010, p. 114.

le monde actuel et la vie quotidienne. La traduction apparaît donc dans la composante 3 : « [...] en traduisant des textes et en prenant les décisions nécessaires à une lecture cohérente ». Comment convient-il de comprendre ce verbe « traduire » ? Les attentes fondamentales précisent que l'élève « restitue le sens précis du texte 1. en respectant la cohérence des événements, des lieux, des personnages, 2. en respectant la concordance des modes et des temps français, 3. en choisissant, en fonction du contexte, un niveau de langue, des mots idoines et les déterminants corrects, 4. en s'affranchissant d'une traduction littérale, 5. en respectant l'orthographe et la ponctuation »<sup>11</sup>. Comme on le voit, si le « sens précis du texte » latin doit être restitué, les divers points énumérés, orientés sur la langue cible, relèvent de la traduction intralinguale. L'enseignement du latin au lycée se situe dans la continuité du PER et compte parmi ses objectifs la traduction et l'accroissement de la maîtrise du français.

Les élèves sont donc habitués aux deux activités que sont les traductions interlinguale et intralinguale. Celles-ci étant habituellement exercées à la suite l'une de l'autre, nous avons décidé, dans un souci de décomposition didactique, de construire un scénario qui les sépare.

Notre expérience prend place dans le cadre d'un projet de lecture commun aux dix-neuf élèves et traitant des fables de Phèdre. Les élèves découvrent cet auteur lors d'une première séquence de trois périodes, appuyée sur un diaporama. Leur enseignante, Catherine Fidanza, présente brièvement la vie du poète et le situe par rapport à d'autres fabulistes antiques, à savoir Ésope, Babrius et Avianus. Suivent des explications relatives à la forme des poèmes de Phèdre, des sénaires iambiques. Pour illustrer la pertinence de ces nouvelles connaissances et compétences procédurales, l'enseignante lit à haute voix le prologue du premier livre<sup>12</sup>, projeté en latin au vidéoprojecteur, en respectant tant le rythme du sénaire iambique que les accents des mots. Après une mise en commun des observations des uns et des autres suscitées par le jeu entre le rythme et les accents des mots, étayée par sur une diapositive sur laquelle les syllabes accentuées sont mises en évidence, et aboutissant au repérage de plusieurs mots que cette oralisation respectueuse de la scansion accentuée a soulignés, les élèves

<sup>11</sup> PER, p. 120-121.

<sup>12</sup> 1 *Æsopus auctor quam materiam repperit* / 2 *Hanc ego polivi versibus senariis.* / 3 *Duplex libelli dos est : quod risum movet,* / 4 *Et quod prudenti vitam consilio monet.* / 5 *Calumniari si quis autem voluerit,* / 6 *Quod arbores loquantur, non tantum feræ,* / 7 *Fictis jocari nos meminerit fabulis.* (Source : The Latin Library.) Traduction littérale (ou interlinguale) de Catherine Fidanza : « Cette matière qu'Ésope auteur a trouvée, je l'ai polie en vers sénaires. Le mérite de ce petit livre est double : en ce qu'il provoque le rire, en ce qu'il dirige la vie par un conseil prudent. Mais si quelqu'un veut m'accuser à tort, du fait que même les arbres parlent et non seulement les bêtes sauvages, qu'il se souvienne que nous plaisantons dans des histoires imaginées. » Traduction élégante (ou intralinguale) des Auteurs latins expliqués d'après une méthode nouvelle par deux traductions françaises, publiée en 1846 chez Hachette (Paris) : « J'ai prêté le charme du mètre iambique à la matière inventée par Ésope. Ce petit livre a un double avantage : il excite la gaieté et, par de sages conseils, apprend aux hommes à se conduire. Si un lecteur malveillant veut me reprocher d'avoir fait parler non seulement les animaux, mais même les arbres, qu'il se souvienne que c'est dans des fables que je me suis permis ces jeux. »

sont invités à procéder à plusieurs repérages : noms et mots transparents, verbes au présent et au parfait, éléments structurants. Ces diverses activités visent toutes le même but : permettre aux élèves d'appréhender petit à petit la thématique et la structure du texte. Vient alors la phase de la traduction interlinguale à laquelle les élèves procèdent par groupe de deux ou trois, à l'aide d'un vocabulaire affiché sur une diapositive à droite du texte. Sur la diapositive suivante, deux traductions se trouvent à la droite du texte latin. La première, intitulée « Traduction littérale », est réalisée par Catherine Fidanza : très proche du texte latin, elle permet aux élèves de corriger leur traduction. La seconde, intitulée « Traduction élégante », est celle des Auteurs latins expliqués d'après une méthode nouvelle par deux traductions françaises, publiée en 1846 chez Hachette (Paris) et extraite du site Gallica.bnf.fr. Les élèves lisent les deux traductions, les comparent sous la conduite de leur enseignante et arrivent aux conclusions suivantes : les deux traductions se distinguent par le choix du vocabulaire et la syntaxe ; alors que la première aide à la compréhension du texte latin, la seconde est plus créative et éloignée du texte original. C'est sur cette différence entre « traduction de travail », ou interlinguale, et traduction « élégante », ou intralinguale, que s'achève cette première séquence consacrée à Phèdre.

### Le cœur de l'expérience

C'est ici que se place notre dispositif didactique, en prolongement de cette première expérience de traduction et avant les exposés qui permettront aux élèves de présenter, en duos ou individuellement, des fables distribuées par thématiques. Ce dispositif occupe une séquence de six périodes ; les élèves sont répartis en groupes formés par l'enseignante, réunissant chaque fois au minimum un élève de première année et un élève de deuxième année ; trois groupes de trois élèves et cinq groupes de deux élèves sont ainsi formés.

Au début de la première période, les élèves reçoivent un petit dossier leur présentant dans un encadré d'une part les consignes pour la nouvelle activité, d'autre part le texte de base des exercices de style de Queneau. Voici les consignes :

1. Traduire le texte latin.
2. Comparer avec la traduction de travail.
3. Compléter (en français) les deux lacunes de texte de Phèdre.
4. Récrire le texte dans un des neuf styles proposés après l'encadré.

Durant la suite de cette première période, ils découvrent le texte, la fable 14 du premier livre<sup>13</sup>, affiché au vidéoprojecteur. Après l'avoir appréhendé en repérant un champ lexical, puis

<sup>13</sup> Voir l'annexe 1 p. 140.

d'autres mots transparents ou connus, ils en commencent la traduction interlinguale à l'aide du vocabulaire qui leur est fourni. Ils la finissent lors de la deuxième période, qui est également dévolue à la correction, consistant dans la mise en commun des diverses propositions sur la base du texte latin projeté : chaque groupe partage sa traduction à tour de rôle et les autres la discutent. À l'issue de cette phase, Catherine Fianza leur distribue une traduction de travail, de sa plume<sup>14</sup>. Lors de la troisième période, les élèves découvrent les textes de Queneau : le texte de base, situé sous les consignes dans l'encadré sur la première page du petit dossier distribué lors de la première période, et les textes de neuf styles différents : le récit, les onomatopées, l'analyse logique, les alexandrins, le style ampoulé, le style vulgaire, l'interrogatoire, le tanka et la comédie. Une diapositive leur livre, de plus, un poème de Queneau relatif à l'art poétique<sup>15</sup>. Après avoir complété en français les deux lacunes du texte de Phèdre<sup>16</sup> et choisi le style de Queneau dans lequel ils veulent réécrire le texte de Phèdre<sup>17</sup>, les élèves se mettent au travail, qu'ils poursuivent durant la quatrième période. Pendant la cinquième, ils finissent la rédaction de leur texte, procèdent aux corrections demandées par leur enseignante (orthographe, tournure française, mot manquant) et réagissent à ses propositions de reformulation ou d'ajout (concernant la logique du texte, un passage manquant ou découlant d'une incompréhension). Au début de la sixième et dernière période, les élèves reçoivent un petit fascicule relié contenant les diverses productions écrites. Les élèves de chaque groupe lisent leur(s) texte(s) à voix haute ; des consignes affichées au vidéoprojecteur invitent les autres à formuler « des commentaires (bienveillants) : dans quelle mesure le style choisi a-t-il été mis en œuvre et a-t-il mis en valeur le sens du texte latin ? ».

## BILAN CONCLUSIF

L'expérience est centrée sur ce que l'on peut considérer comme la seconde phase de la traduction telle qu'elle est pratiquée en cours de latin, c'est-à-dire la traduction intralinguale – ou reformulation de la traduction littérale du latin en français, qui correspond, elle, à la traduction interlinguale. Il nous semble, en effet, important d'un point de vue didactique de décomposer l'acte de traduction dans ces deux phases et de permettre aux élèves de

<sup>14</sup> Voir l'annexe 2 p. 140.

<sup>15</sup> « Bien placés bien choisis / quelques mots font une poésie / les mots il suffit qu'on les aime / pour écrire un poème / on sait pas toujours ce qu'on dit / lorsque naît la poésie / faut ensuite rechercher le thème / pour intituler le poème / mais d'autres fois on pleure on rit / en écrivant la poésie / ça a toujours kékchose d'extrême / un poème » in *Pour un art poétique* recueilli dans *L'instant fatal*, 1948.

<sup>16</sup> Comblent les lacunes en français aide les élèves à adopter la posture de sujets-scripteurs d'une fiction cohérente et leur permet d'oser la créativité.

<sup>17</sup> Les styles retenus par les élèves n'ont pas fait l'objet d'une analyse en classe : les élèves ont relevé des critères qui leur semblaient pertinents pour les appliquer ensuite. Il est par conséquent possible que leurs productions n'illustrent pas parfaitement un style. C'est le cas notamment des tankas ; voir l'annexe 4 p. 142.

construire et de stabiliser des compétences propres à chacune d'elles. La traduction intralinguale correspond à une écriture de la réception qui, par conséquent, mobilise des compétences scripturales. En pratiquant la reformulation de la traduction littérale du texte latin, sous la contrainte d'un type particulier d'écriture qui stimule leur créativité, les élèves expérimentent les écritures de la variation et développent de ce fait leurs compétences scripturales.

La réécriture d'un texte réalisée dans le cadre de cette approche « ne poursuit pas simplement un projet de perfectionnement du texte, mais vise à diversifier les modes d'expression d'un dire, lequel peut alors s'enrichir, se modifier, porter des significations nouvelles » (Le Goff & Larrivé<sup>18</sup>). Pour que les élèves diversifient leurs modes d'expression, ils sont invités à lire de nouveaux textes et « le ou les texte(s) qui [leur] sont proposés sont appelés à entrer en résonance avec [leur] écrit ; des indices de familiarité créent une passerelle entre [leur] texte et celui qu'il[s] découvre[nt]. Ou, à l'inverse, le ou les texte(s) se présentent sous une forme radicalement nouvelle, introduisant une propriété textuelle qui jusqu'alors n'avait pas été envisagée dans les productions écrites des élèves »<sup>19</sup>.

Comme texte déclencheur de l'écriture de la variation, le choix des *Exercices de style* de R. Queneau nous paraît pertinent en ce qu'il s'agit de textes courts, au contenu assez banal pour permettre au lecteur de se focaliser sur le style, illustrant de nombreux styles qui se distinguent par des marqueurs forts. Parmi la petite centaine des styles de Queneau, nous en avons choisi neuf dont nous pensons qu'ils sont suffisamment familiers aux élèves pour qu'ils puissent se les approprier facilement. À notre grande surprise, l'un, le plus fréquent sans doute, le récit, n'a pas trouvé preneur ; un autre, les alexandrins, a été illustré deux fois et un autre encore, le tanka<sup>20</sup>, trois fois. Un groupe d'élèves a même inventé un style qui n'existe pas chez Queneau, le « remplacement aléatoire d'adjectifs »<sup>21</sup>.

L'objectif de notre dispositif est de soutenir les élèves dans la construction de leurs compétences scripturales en traduction interlinguale, de les pousser à oser la créativité et les rendre (un peu plus) autonomes. À nos yeux, cet objectif est atteint, et cela pour trois raisons.

La première est la mobilisation de compétences scripturales et de la créativité dont font preuve les écrits des élèves. À titre d'exemple, et en plus du style inventé dont il a été question, on peut citer la façon dont a été rendue la péripétie, c'est-à-dire le moment où le roi décide de tester le cordonnier, et cela dans les trois écrits relevant du même style, le

<sup>18</sup> LE GOFF & LARRIVÉ 2018, p. 19.

<sup>19</sup> LE GOFF & LARRIVÉ 2018, p. 32.

<sup>20</sup> Voir l'annexe 4 p. 142.

<sup>21</sup> Voir l'annexe 3 p. 141.

tanka<sup>22</sup> ; tanka 1 : « un roi qui n'était pas dupe / le trompeur fut trompé », tanka 2 : « souverain malin / aveu du malheureux » ; tanka 3 : « le roi fait semblant de tester le faux remède / le cordonnier avoue sa faute ».

Ensuite, les commentaires formulés par les uns et les autres lors de l'évaluation par les pairs durant la dernière période vont dans le même sens. Les remarques, toutes bienveillantes, portant sur l'adéquation entre style illustré et vocabulaire, syntaxe, expressions employées et ton ainsi généré témoignent de la sédimentation des compétences scripturales : désormais, les élèves sont capables de les mobiliser non seulement pour écrire un texte, mais aussi sur un plan méta, pour évaluer les textes créés par leurs camarades<sup>23</sup>.

La motivation des élèves, finalement, qui se fait jour à travers leur engagement au fil des périodes, l'invention d'un nouveau style, l'illustration, par la plupart des groupes, de deux ou trois styles, le niveau des remarques lors de l'évaluation par les pairs, montre que lorsqu'ils sont soutenus par un dispositif qui leur laisse une certaine liberté, ils sont prêts à l'investir, se laissant gagner par « une dynamique qui fait de l'écriture une aventure, une aventure dans la langue et dans l'expérience du sujet qui écrit » (Le Goff & Larrivé<sup>24</sup>).

Voilà quelques remarques que l'on peut faire sur les écritures de la réception et de la variation, qui en appellent certainement d'autres. N'oublions cependant pas que cette séquence didactique a eu lieu en classe de latin. Et demandons-nous, pour finir, si l'activité proposée aux élèves se justifie ou si elle n'est pas trop déconnectée des objectifs premiers de l'enseignement du latin. Pour répondre à cette objection, rappelons tout simplement que lors de la scription des écritures de la variation aussi bien que lors de l'évaluation par les pairs, le retour sur le texte latin, son contenu, son ton et sa forme a été permanent, comme on peut le montrer par rapport à ces deux moments. Pour la scription des écritures de la variation, prenons l'exemple du texte illustrant le style ampoulé<sup>25</sup> et comparons le premier paragraphe aux vers 1-4 de la fable de Phèdre. La production des élèves se distingue certes du texte latin : elle est plus longue et rédigée en prose, elle modifie l'ordre des événements et en amplifie certains, comme l'installation du cordonnier dans un nouvel endroit et son nouveau métier. Mais une lecture attentive voit maintes fois le texte latin affleurer : au niveau de la construction de la première ligne<sup>26</sup>, de sons<sup>27</sup>, du sens précis de mots<sup>28</sup> ou encore de la composition de

<sup>22</sup> Voir l'annexe 4.

<sup>23</sup> Nous donnons un exemple à la fin de l'article.

<sup>24</sup> LE GOFF & LARRIVÉ 2018, p. 26.

<sup>25</sup> Voir l'annexe 5 p. 143.

<sup>26</sup> Annexe 5 : *Malus cum sutor inopia deperditus* // « Alors qu'un piètre savetier, éreinté par les affres de l'indigence » ; le groupe sujet augmenté d'une apposition reprend la forme latine.

<sup>27</sup> Annexe 5 : *Sutor* // « savetier » ; *inopia* // « indigence ».

<sup>28</sup> Annexe 5 : Le préfixe *de-* de *deperditus* marquant l'intensité est rendu par les deux termes « éreinté » et « affres ».

mots<sup>29</sup>. Ces exemples peuvent se répéter tout au long de cette production-là comme des autres textes. Quant à l'évaluation par les pairs, nous laissons la parole à deux élèves, qui synthétisent à propos du premier tanka<sup>30</sup> l'objectif de notre dispositif, à savoir la traduction intralinguale en tant qu'activité d'écriture : « l'expression moderne d'un "virage professionnel" est très bien trouvée car elle souligne le lien entre la modernité et l'Antiquité en rendant actuel ce que vit le cordonnier ».

Antje-Marianne KOLDE,  
professeure en didactique du latin et du grec,  
docteure en langue et littérature grecques  
(antje-marianne.kolde@hepl.ch)

Catherine FIDANZA,  
chargée d'enseignement de la didactique du latin et professeure en lycée  
(catherine.fidanza@hep-bejune.ch)

## BIBLIOGRAPHIE

ARMAND Anne, *Didactique des langues anciennes*, Paris, Bernard Lacoste, 1997.

BENVENISTE Émile, *Dernières leçons : Collège de France, 1968 et 1969*, Paris, Le Seuil, 2012.

JAKOBSON Roman, « On linguistic aspects of translation », dans R. A. BROWER (éd.), *On translation*, Cambridge, Harvard university press, 1959, p. 232-239.

KOLDE Antje-Marianne, « Réception de la littérature grecque ou latine en classe de langues anciennes : la question de la lecture-interprétation », *Pegasus-Onlinezeitschrift*, XVIII, 2019, p. 37-52 ; disponible en ligne sur <http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de>.

KOLDE Antje-Marianne, « L'autre antique et la construction de soi », dans A. SCHNEIDER et M. JEANNIN (éd.), *Littérature de l'altérité, altérités de la littérature : moi, nous, les autres, le monde*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2020, p. 133-148.

KOLDE Antje-Marianne & FIDANZA Catherine, « Comment (res)entir un texte latin ? Le gore dans les tragédies de Sénèque », dans N. BRILLANT RANNOU, M. SAUVAIRE, & Fr. LE GOFF, (éd.), *Expérience et partage du sensible dans l'enseignement de la littérature : Actes des XX<sup>es</sup> Rencontres des chercheurs et chercheuses en didactique de la littérature*, 2021, disponible en ligne sur <https://20rccdl.sciencesconf.org/370473> et <https://20rccdl.sciencesconf.org/376365/document> (consulté le 05/01/2022).

<sup>29</sup> Annexe 5 : Le terme *antidotum* est repris par « alexipharmaque », également un terme composé de deux mots, synonymes des termes formant *antidotum*.

<sup>30</sup> Annexe IV, 1.

LE GOFF François & et LARRIVÉ Véronique, *Le temps de l'écriture : Écritures de la variation, écritures de la réception*, Grenoble, UGA Éditions, 2018.

*Plan d'études romand (2010-2016)*, 2010, disponible en ligne sur <http://vwww.plan-detudes.ch/fr/latin> (consulté le 08/06/2022).

SPAËTH Valérie, *Le concept de « langue-culture » et ses enjeux contemporains dans l'enseignement/apprentissage des langues*, 2014a, disponible en ligne sur <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01423725/document> (consulté le 08/06/2022).

SPAËTH Valérie, « La question de l'Autre en didactique des langues », *Glottopol : Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 23, 2014b, p. 160-171, disponible en ligne sur [http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_23/gpl23\\_08spaeth.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_23/gpl23_08spaeth.pdf) (consulté le 08/06/2022).

## ANNEXE 1 : TEXTE LATIN (PHAEDRUS 1, 14)

- 1 *Malus cum sutor inopia deperditus*  
2 *medicinam ignoto facere coepisset loco*  
3 *et venditaret falso antidotum nomine,*  
4 *verbosis adquisivit sibi famam strophis.*  
5 *Hic cum iaceret morbo confectus gravi*  
...  
6 *rex urbis, eius experiendi gratia*  
7 *scyphum poposcit : fusa dein simulans aqua*  
8 *illius se miscere antidoto toxicum,*  
9 *combibere iussit ipsum, posito praemio.*  
10 *Timore mortis ille tum confessus est,*  
11 *non artis ulla medicum se prudentia,*  
12 *verum stupore vulgi, factum nobilem.*  
13 *Rex advocata contione ...*  
... haec edidit :  
14 *« Quantae putatis esse vos dementiae,*  
15 *qui capita vestra non dubitatis credere,*  
16 *cui calceandos nemo commisit pedes ? »*  
17 *Hoc pertinere vere ad illos dixerim,*  
18 *quorum stultitia quaestus impudentiae est.*

(Le texte contient deux lacunes ; source : The Latin Library.)

## ANNEXE 2 : TRADUCTION DE TRAVAIL, DE CATHERINE FIDANZA

Alors qu'un mauvais cordonnier, anéanti par le dénuement,  
avait commencé à faire une potion dans un lieu [où il était] inconnu  
et qu'il vendait cet antidote au nom trompeur,  
il acquit pour lui la renommée par des ruses verbeuses.  
Comme en ce lieu gisait, terrassé par une maladie grave,  
...  
le roi de la ville, pour le tester,  
réclama une coupe : ensuite, [y] ayant versé de l'eau, simulant  
qu'il [le roi] mélangeait un poison à l'antidote du cordonnier,

il ordonna qu'il boive tout lui-même, après avoir proposé une récompense.  
Celui-là [le cordonnier], par crainte de la mort, alors avoua  
que ce n'était pas par quelque savoir-faire de l'art des médecins,  
mais par la stupidité de la foule qu'il était devenu connu.  
Ayant convoqué une assemblée, ...

... le roi fit entendre ces paroles :

« De quelle grande folie pensez-vous être [atteints],  
vous qui n'hésitez pas à confier vos têtes  
[à un homme] auquel personne n'a confié ses pieds à chausser ? »  
Je dirais en vérité que ceci [= cette fable] concerne ceux  
dont la sottise est un profit pour l'impudence/profite aux impudents.

### ANNEXE 3 : REMPLACEMENT ALÉATOIRE D'ADJECTIFS, D'ÉLONORE, CLARA ET SAMUEL

Alors qu'un uniaxe cordonnier, anéanti par le dénuement, avait commencé à faire une potion dans un lieu [où il était] anachorétique et qu'il vendait cet antidote au nom lipidique, il acquit pour lui la renommée par des ruses pilosébacées. Comme en ce lieu gisait, terrassé par une maladie esthétisante, le fils du roi, ce dernier déclarant détenir l'antidote, le roi de la ville, pour le tester, réclama une coupe : ensuite, [y] ayant versé de l'eau, simulant qu'il [le roi] mélangeait un poison à l'antidote du cordonnier, il ordonna qu'il boive tout lui-même, après avoir proposé une récompense.

Celui-là [le cordonnier], par crainte de la mort, alors avoua que ce n'était pas par quelque savoir-faire de l'art des médecins, mais par la stupidité de la foule qu'il était devenu jurisprudentiel. Ayant convoqué une assemblée arboricole également qui avait réclamé l'antidote plasticien, le roi fit entendre ces paroles : « De quelle wisigothique folie pensez-vous être [atteints], vous qui n'hésitez pas à confier vos têtes [à un homme] auquel personne n'a confié ses pieds à chausser ? »

Je dirais en vérité que ceci [= cette fable] concerne ceux dont la sottise est un profit pour l'impudence / profite aux impudents.

## ANNEXE 4 : TANKAS

Comme nous l'avons précisé (voir la n. 17 p. 135), les styles retenus par les élèves n'ont pas fait l'objet d'une analyse en classe : les élèves ont relevé des critères qui leur semblaient pertinents pour les appliquer ensuite. Pour les tankas, ils ont retenu les points suivants : brièveté du texte, vers libres, observation et constatation de faits. La division classique en tercet et distique n'a été appliquée que dans le premier tanka, qui respecte aussi le nombre de syllabes (7-5-7-7-7) dans trois vers sur cinq. Le troisième tanka prend le plus de liberté avec la forme, puisqu'il introduit des verbes ; il devient certes moins percutant, mais conserve néanmoins le ton de l'observation et de la constatation.

### Tanka de Céline et Syria

Un virage professionnel  
Entre exécrales chaussures  
Et breuvage mensonger  
Un roi qui n'était pas dupe  
Le trompeur fut trompé

### Tanka de Charlotte et Matilde

Cordonnier pas chaussé  
Potion que de nom  
Rôle de l'architecte royal  
Souverain malin  
Aveu du malheureux  
Têtes tombées, pieds gardés

### Tanka d'Éléonore

Un mauvais cordonnier fait un faux antidote  
Le fils du roi est malade  
Le roi fait semblant de tester le faux remède  
Le cordonnier avoue sa faute  
Le roi gronde l'assemblée de sa stupidité  
La sottise de certains profite aux impudents

## ANNEXE 5 : AMPOULÉ, DE BAPTISTE ET LISA

Alors qu'un piètre savetier, éreinté par les affres de l'indigence, s'était attelé à concocter un obscur breuvage, il s'installa au sein d'une contrée où sa notoriété était encore méconnue. En ce lieu, il fit commerce de cet alexipharmaque à la désignation chimérique, couvrant Asclépios d'opprobre, et acquit ainsi pour son propre chef un considérable renom par des artifices rhétoriques et verbeux.

Comme en cette localité gisait le monarque de la cité, atterré par les assauts d'un virulent mal et ayant ouï l'éloge des remèdes de l'arpète de Crépin, ce souverain quémанда un calice de cette fameuse potion, puis, tout en y instillant de l'eau, feignit d'incorporer un venin mortifère digne des drogues de Circé au contrepoison du cordonnier. Il somma alors l'ancien bottier d'avalier l'entièreté de la coupe, une contribution ayant été promise au cabotin. Ce dernier, sous l'angoisse d'une épée de Damoclès fatale, confessa que ce n'était pas par quelques habiletés des arcanes de la science de la guérison, mais par la crédulité des badauds que sa réputation enfla aussi prestement.

Ayant réuni un congrès constitué de la clientèle du médocastre, le potentat proféra cette admonestation : « De quelle sévère démence estimez-vous être les martyrs, vous qui abandonnez votre santé sans barguigner à un homme auquel nul ne confiait ce que Jason avait égaré ? »

Je serai franc : cet apologue concerne ceux dont l'ineptie est le pain des escrocs.





## **MODO ANTIQUO SCRIBERE : PRATIQUES D'ÉCRITURE IMITATIVE EN COURS DE LATIN**

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

### **Résumé :**

*Comment permettre un engagement actif des élèves dans l'apprentissage des langues anciennes sans nécessairement recourir aux méthodes audio-orales ou au traditionnel thème grammatical ? Le présent article s'efforce d'apporter une réponse à travers la présentation de quatre activités d'écriture à contrainte proposées à des latinistes débutants ou confirmés. L'objectif poursuivi est triple : l'acquisition de nouvelles structures syntaxiques, la familiarisation avec les outils méthodologiques usuels (en particulier le dictionnaire de version latine), et enfin, l'appropriation d'œuvres littéraires et patrimoniales à travers l'imitation ou la transposition générique.*

On observe actuellement un regain d'intérêt de la part des professeurs de langues anciennes du collège jusqu'au supérieur pour les méthodes d'apprentissage audio-orales inspirées des travaux du professeur Hans H. Ørberg ou encore de Claude Fiévet à l'université de Pau et des Pays de l'Adour. Toutefois, en dépit de l'attrait indéniable qu'elles suscitent, la mise en œuvre de ces méthodes, dans l'enseignement secondaire comme en classes préparatoires, se heurte encore à un certain nombre de difficultés autant matérielles que psychologiques : horaires réduits empêchant une réelle immersion des élèves dans la langue étudiée, manque d'assurance des enseignants qui craignent de s'exposer à commettre des fautes de grammaire ou de prononciation, réticences des élèves formés à des méthodes plus traditionnelles à prendre la parole en classe... Mais si faire parler tous nos élèves en latin ou en grec ancien relève encore largement de l'utopie, faut-il s'interdire pour autant de les faire rédiger dans la langue

ancienne qu'ils étudient et dont ils s'efforcent patiemment d'assimiler la syntaxe et le lexique à travers la lecture de textes en V.O. ?

En effet, les activités d'écriture, s'inscrivant dans un temps plus long que l'échange oral spontané, favorisent le travail collectif, autorisent les repentirs, les rectifications voire l'enrichissement progressif de la production écrite et, par là même, peuvent permettre de libérer l'expression et la créativité des élèves tout en facilitant l'appropriation des textes, la mémorisation du lexique et l'assimilation des structures idiomatiques. Force est pourtant de constater qu'il s'agit là d'une piste pédagogique encore insuffisamment exploitée dans le cadre du cours de langues anciennes. En effet, comme l'a fait remarquer Pierre Chiron dans l'avant-propos de son *Manuel de rhétorique*, à l'inverse des pratiques éducatives en vigueur dans l'Antiquité, notamment les *progymnasmata*, centrées sur la *praxis* (en l'occurrence la production personnelle et l'interprétation orale de petits textes), l'enseignement français actuel « favorise » surtout « la réception, la lecture critique (l'explication de texte) au détriment de la production de messages »<sup>1</sup>. Ainsi, l'exercice de traduction assorti d'un commentaire plus ou moins détaillé du texte littéraire antique occupe une place centrale dans nos pratiques, à la fois moyen et finalité de tout apprentissage respectable du latin et du grec. Parallèlement, l'exercice de thème, longtemps considéré comme le complément naturel de la traduction – les deux étant souvent envisagés en diptyque à travers des « thèmes d'imitation » ou des « rétroversions » – a disparu de l'enseignement secondaire car jugé obsolète et trop « technique ». À l'université, il reste dorénavant le pré carré des *happy few* spécialisés dans les lettres classiques. Comment, dans ces conditions, rendre possible un engagement actif des élèves ainsi qu'un réinvestissement des acquis grammaticaux autant que lexicaux ? L'écriture personnelle « libre » – bien que soumise à diverses contraintes formelles préalablement fixées par le professeur – peut justement fournir cette alternative ludique et stimulante à l'exercice académique et formaté du thème grammatical, à condition de s'inscrire dans les objets d'étude au programme et d'être adossée aux textes littéraires étudiés dont elle constitue l'un des prolongements didactiques possibles.

Les activités décrites ici visent un triple objectif : l'acquisition de nouvelles structures syntaxiques, la familiarisation avec les outils méthodologiques usuels (en particulier le dictionnaire de version latine), et enfin, l'appropriation d'œuvres littéraires et patrimoniales à travers l'imitation ou la transposition générique (telle que la transformation d'un récit en dialogue). Ces objectifs sont bien entendu conjoints, mais pour les commodités de notre exposé, l'accent sera mis successivement sur chacune de ces trois finalités, illustrée à chaque fois par une expérimentation pédagogique conduite avec des groupes de latinistes grands

<sup>1</sup> CHIRON Pierre, *Manuel de rhétorique*, Paris, Les Belles Lettres, 2020, p. 55.

débutants de première année de classe préparatoire. Nous tâcherons au surplus de suggérer, au fil de notre développement, quelques pistes d'exploitation pour permettre l'adaptation éventuelle des activités proposées à d'autres niveaux de formation.

## ÉCRIRE POUR S'APPROPRIER DES STRUCTURES SYNTAXIQUES : REJOUER LA JOUTE POÉTIQUE ENTRE FLORUS ET HADRIEN

Dans le cadre du programme de culture antique 2020-2022 consacré à la thématique du « pouvoir », nous avons proposé l'an passé à une classe d'hypokhâgne LSH d'étudier un extrait de l'*Histoire auguste* (16.3-4) relatant la réponse spirituelle de l'empereur Hadrien à une épigramme du poète Florus dont il était la cible :

<i>Floro poetae scribenti ad se :</i>	Au poète Florus qui lui écrivait :
<i>ego nolo Caesar esse,</i>	Moi, je ne veux pas être César,
<i>ambulare per Brittanos,</i>	Errer parmi les Bretons,
<i>latitare per Germanos</i>	Me cacher parmi les Germains,
<i>Scythicas pati pruinas</i>	Endurer les frimas de la Scythie,
<i>&lt;Hadrianus&gt; rescripsit :</i>	Il répondit :
<i>ego nolo Florus esse,</i>	Moi, je ne veux pas être Florus
<i>ambulare per tabernas,</i>	Errer parmi les tavernes,
<i>latitare per popinas,</i>	Me cacher parmi les bobinards,
<i>culices pati rutundos.</i>	Endurer les moustiques bouffis.
—————	
- <i>ad</i> , inv., prép. + Acc. : vers, à, près de	- <i>patior, eris, i, passus sum</i> : supporter, souffrir, endurer
- <i>ambulo, as, are</i> : se promener, aller, marcher	- <i>popina, ae, f.</i> : taverne, cabaret
- <i>Brittani, orum, m.</i> : les Bretons	- <i>pruina, ae, f.</i> : gelée blanche, neige
- <i>Caesar, aris, m.</i> : César, empereur	- <i>rescribo, is, ere, scripsi, scriptum</i> : répondre par écrit
- <i>culex, icis, m.</i> : moustique	- <i>rotundus, a, um (rut-)</i> : rond, arrondi
- <i>Florus, i, m.</i> : Florus	- <i>scribo, is, ere, scripsi, scriptum</i> : écrire
- <i>Germanus, i, m.</i> : Germain	- <i>Scythicus, a, um</i> : Scythe
- <i>latito, as, are</i> : être caché, se cacher	- <i>taberna, ae, f.</i> : boutique, taverne
- <i>nolo, non uis, nolle, nolui</i> : ne pas vouloir, refuser	

L'extrait était fourni aux étudiants assorti d'une liste de vocabulaire, mais sans la traduction. Après une brève contextualisation historique, nous nous sommes d'abord livrés à

certaines observations grammaticales sur le texte latin (identification du cas du groupe *Floro poetae scribenti*, repérage des verbes conjugués et des infinitifs actifs et déponents, de la disjonction adjectif/nom : *Scythicas... pruinas ; culices... rotundos*) puis à quelques hypothèses sur le sens et la tonalité de ces deux pièces poétiques : la reprise exacte des verbes et prépositions du premier poème illustre le sens de l'humour et de la répartie d'Hadrien, tandis que la substitution des lieux de plaisir (*tabernas, popinas*) au vocabulaire géographique des confins (*Britannos, Germanos, Scythicas*) – écho aux nombreux voyages de l'empereur – produit un renversement comique et prépare la chute de l'épigramme, le seul danger auquel sa vie de débauche expose le citadin et sédentaire Florus se trouvant être les piqûres de moustiques ! L'anecdote illustre ainsi la complicité et la familiarité taquine entre les deux hommes malgré leur différence de condition. Une fois ces observations faites, le texte, qui ne présente pas de difficulté syntaxique majeure en dehors des phénomènes de disjonction déjà repérés, est rapidement traduit par les étudiants.

Cette phase d'étude du texte-support occupe la première demi-heure du cours. L'étape suivante, à laquelle est dévolu le reste de la séance (30 minutes environ), peut alors commencer. La consigne donnée aux étudiants est libellée comme suit : « À la manière de l'empereur Hadrien (mais en changeant les verbes à l'infinitif et leurs compléments), proposez une réécriture personnelle du poème de Florus. Vous remplacerez le nom *Caesar/Florus* par celui d'une personne de votre choix tout en ayant soin de respecter la construction directe de l'infinitif avec *nolo*. Le travail peut être réalisé individuellement ou bien en binôme sur le mode du duel poétique ».

L'objectif était non seulement de s'appropriier la construction des verbes de volonté avec l'infinitif (actif, déponent et passif) mais également de réinvestir le vocabulaire vu au cours du premier semestre que cette séance venait clore. L'expérience a cependant révélé qu'il était préférable de prévoir une banque de mots<sup>2</sup> afin d'éviter que les étudiants ne restent trop longtemps bloqués ou encore ne soient tentés d'utiliser des traductions fautives trouvées sur internet. De surcroît, le choix du lexique en amont permet au professeur d'orienter discrètement le travail des élèves en mettant l'accent sur les notions grammaticales qu'il souhaite voir réinvesties dans la production écrite (on peut par exemple privilégier les verbes déponents, les noms appartenant à la troisième déclinaison, etc.).

<sup>2</sup> Pour cela, on peut par exemple s'inspirer des fiches de vocabulaire latin thématiques proposées par R. Delord sur le site « Arrête ton char » : <https://www.arretetonchar.fr/02-vocabulaire-th%C3%A9matique/>.

Ce sont les travaux effectués en binôme qui ont donné les meilleurs résultats. Les deux amies Jeanne et Lucile se sont ainsi prêtées au jeu des poèmes croisés et ont composé ce facétieux diptyque, dont elles ont fourni elles-mêmes une traduction :

<p><i>Lucilae scribenti ad se :</i></p> <p><i>Ego nolo Ioanna esse, esse nuda et sine amicis, iocum narrare et sola ridere, Lucilae pati fabulas.</i></p>	<p>À Lucile qui lui écrivait :</p> <p>Moi je ne veux pas être Jeanne, être nue et sans amis, raconter une blague et rire toute seule, supporter les histoires de Lucile.</p>
<p><i>Rescripsit :</i></p> <p><i>Ego nolo Lucila esse, semper cadere, esse fatua in ludo, aegra esse sicut canis.</i></p>	<p>Elle répondit :</p> <p>Moi je refuse d'être Lucile, de tomber tout le temps, de faire l'idiote à l'école, d'être malade comme un chien.</p>

Si jamais l'on craint que l'exercice de réécriture ne vire par trop au règlement de compte littéraire entre camarades de classe (même si c'est là l'esprit de l'épigramme satirique !), il est tout à fait possible pour le professeur d'en modifier le cadrage. L'extrême simplicité de la forme et de la syntaxe confère en effet au poème de Florus une grande plasticité qui lui permet de s'insérer dans toutes sortes de thématiques d'étude. On peut ainsi imaginer, dans le cadre d'une séquence sur la vie quotidienne, de remplacer les noms Florus et Caesar par des noms de métiers (*gladiator/auriga, athleta/philosophus, medicus/mercator, nauta/agricola, augur/haruspex, magister/discipulus...*) ou encore des catégories sociales (*dominus/servus, paterfamilias/matrona, senex/puer...*). Dans le cadre d'une séquence consacrée aux voyages ou bien au monde méditerranéen, la cible du poème peut être cette fois non un individu précis mais un peuple (*Gallus, Germanus, Romanus, Poenus, Graecus, Persa...*), ce qui permet de jouer en même temps sur les stéréotypes ethniques en vogue dans l'Antiquité : la barbarie germanique, la perfidie carthaginoise, le raffinement des Grecs, l'opulence des Perses, etc. Enfin, on peut transformer l'exercice en occasion de revisiter l'histoire de Rome à travers ses couples antinomiques les plus célèbres : Énée et Didon, Romulus et Rémus, Scipion et Hannibal, Cicéron et Catilina, César et Pompée, Antoine et Auguste, Néron et Sénèque... Le travail de réécriture sur le texte de Florus permet ainsi de mobiliser et de réinvestir non seulement des acquis grammaticaux et lexicaux mais également de synthétiser des connaissances historiques et culturelles. À ce titre, il trouve naturellement sa place en fin de séquence ou de période scolaire.

## ÉCRIRE POUR S'APPROPRIER DES OUTILS MÉTHODOLOGIQUES : QUAND PHÈDRE, VIRGILE ET CÉSAR RENCONTRENT FÉLIX GAFFIOT !

L'activité suivante a été proposée à des étudiants de première année de classe préparatoire à l'École Nationale des Chartes dans le cadre d'un cours de thème latin du premier semestre. Elle poursuivait un double objectif : d'une part la consolidation de certains réflexes linguistiques (en particulier, l'attention portée aux accords grammaticaux en thème) et d'autre part la familiarisation des étudiants – pour la majorité grands débutants – avec le dictionnaire de version latine. Elle s'inspire de la règle « S + 7 » inventée par les membres de l'OULIPO<sup>3</sup>, qui consiste à réécrire un texte littéraire (par exemple « la Cigale et la Fourmi » de Jean de la Fontaine, devenue « La Cimaise et la Fraction », ou encore « L'étreinte » d'après « L'étranger » de Baudelaire) en changeant tous les substantifs et en les remplaçant par ceux que l'on trouve sept substantifs plus loin dans le dictionnaire. Ce même principe est appliqué ici à des textes bien connus des latinistes : l'incipit de l'*Énéide* (vers 1-7), celui de la *Guerre des Gaules*, ainsi qu'une fable de Phèdre, « *Vulpes et Coruus* », et le dictionnaire latin-français de Félix Gaffiot dans sa version révisée de 2000 vient remplacer *Le petit Larousse* ou *Le Robert*.

Les trois extraits littéraires proposés sont accompagnés d'une traduction française, mais il est préférable, pour faciliter l'entrée des étudiants dans l'activité, de les avoir préalablement traduits en classe. Cela permet en effet de leur faire gagner un temps précieux dans l'étape préliminaire qui consiste à repérer et à surligner dans le texte de leur choix tous les substantifs à remplacer. Le travail de recherche dans le dictionnaire s'effectue par petits groupes de deux ou trois, ce qui permet l'entraide et l'échange d'hypothèses lorsque survient une difficulté : ainsi, dans le poème de Virgile, le nom *oris* du vers 1 suscite le débat : faut-il le faire venir du neutre *os*, *oris* ? Mais comme le fait remarquer un autre étudiant, la préposition *ab* réclame l'emploi de l'ablatif, donc il ne peut s'agir que du pluriel du nom féminin *ora*, *ae*. Où chercher la forme *litora* (v. 3) ? Puisque cette entrée n'existe pas dans le dictionnaire, il faut donc abandonner l'hypothèse d'un nom de première déclinaison et opter pour un neutre pluriel plus probable étant donné qu'il s'agit d'un complément circonstanciel de lieu exprimant la direction. Mais alors, quel sera le radical ? L'un des étudiants pense alors à la déclinaison de *corpus*, *oris* et fait immédiatement le rapprochement entre *litora* et la forme *corpora*, ce qui lui permet de remonter à *litus*.

Une fois les substantifs identifiés dans le dictionnaire, reste à trouver le nom qui leur sera substitué, ce qui suppose d'être capable non seulement de compter jusqu'à 7 mais surtout

<sup>3</sup> Voir le site officiel <https://www.ouliipo.net/fr/contraintes/s7>.

de distinguer la nature des mots présents dans le dictionnaire ! Chaque S+7 est dûment relevé, ainsi que son genre et sa traduction. La réécriture peut alors commencer, en tenant bien compte du genre des nouveaux termes qui peut imposer de modifier l'accord des adjectifs ou participes passés (par exemple, dans l'*Énéide*, *Lavinia* au vers 2), et du changement éventuel de déclinaison. Cette étape doit permettre d'ancrer chez les étudiants qui se destinent au thème grammatical des habitudes de relecture et d'autocorrection, mais elle permet également de vérifier leur compréhension en profondeur de la syntaxe latine. Une fois le texte latin récrit, on procède alors la réécriture de sa traduction en effectuant les changements qui s'imposent, ce qui constitue de loin l'étape la plus ludique du travail puisqu'elle fait apparaître, avec une poésie et une érudition parfois inattendues, toute la loufoquerie de ces variations sémantiques. Voici deux exemples de réalisations :

Exemple 1 :

*Arma virumque cano, Troiae qui primus ab oris  
 Italiam, fato profugus, Laviniaque venit  
 litora, multum ille et terris iactatus et alto  
 vi superum saevae memorem Iunonis ob iram ;  
 multa quoque et bello passus, dum conderet urbem,  
 inferretque deos Latium, genus unde Latinum,  
 Albanique patres, atque altae moenia Romae.*

VIRGILE, *Énéide*, chant I, vers 1 à 7

Je chante les armes et l'homme qui, premier entre tous, chassé par le destin des bords de Troie, vint en Italie, aux rivages où s'élevait Lavinium. Longtemps, et sur terre et sur mer, la puissance des Dieux d'en haut se joua de lui, à cause du ressentiment de la cruelle Junon ; et longtemps aussi la guerre l'éprouva en attendant qu'il eût fondé sa cité et transporté ses dieux dans le Latium : ce fut là l'origine de la race latine, des Albains nos pères, et, sur les hauteurs, des remparts de Rome.

Traduction d'André BELLESSERT (1959)



*Armatores Virbiumque cano, Troiae qui primus ab oraculorum  
 Italiam, faventia profugus, Laviniosque venit  
 livores, multum ille et terriculamentis iactatus et aluminario  
 viscello superum saevae memorem Iunonis ob irceum ;*

*multa quoque et belua passus, dum conderet urciolam,  
inferretque deuastatores Latio, geographus unde Latinum,  
Albanique paternitates, atque altae moliae Romae.*

Je chante ceux qui arment et Virbius qui, premier entre tous, chassé par le recueillement des oracles de Troie, vint en Italie, aux taches livides de Lavinium. Longtemps, et sur les épouvantails et sur les marchands d'alun, le farci de viande des Dieux d'en haut se joua de lui, à cause du boudin rancunier de la cruelle Junon ; et longtemps aussi la bête sauvage l'éprouva en attendant qu'il eût fondé sa cruche et transporté ses dévastateurs dans le Latium : ce fut là l'origine du géographe latin, des paternités des Albains, et, sur les hauteurs, des meules de Rome.

**Auxence et Noé**

Exemple 2 :

*Vulpes et Corvus*

*Qui se laudari gaudet verbis subdolis,  
sera dat poenas turpes paenitentia.  
Cum de fenestra corvus raptum caseum  
comesse vellet, celsa residens arbore,  
vulpes invidit, deinde sic coepit loqui :  
« O qui tuarum, corve, pinnarum est nitor !  
Quantum decoris corpore et vultu geris !  
Si vocem haberes, nulla prior ales foret. » [...]*

**PHÈDRE, I, 13**

Le corbeau et le renard

Celui qui aime être loué par des paroles rusées  
subit un châtement honteux par un repentir tardif.  
Comme un corbeau avait pris sur une fenêtre  
un fromage et se disposait à le manger perché sur le haut d'un arbre,  
un renard l'aperçut et se mit à lui parler ainsi :  
« Que ton plumage, ô corbeau, a d'éclat !  
Que de beauté sur ta personne et dans ton air !  
Si tu avais de la voix, nul oiseau ne te serait supérieur. »

**Traduction personnelle**



*Vulturius et corymbion*

*Qui se laudari gaudet vergiliocentonibus subdolis  
sera dat poleam turpem paenuria.*

*Cum de fenisice corymbion raptam cassidem  
comesse vellet, celsa residens arbusta,*

*Vulturius invidit, deinde sic cœpit loqui :*

*« O quae tuarum, corymbion, pensitationum est nobilitas !*

*Quantum dedecoratorem corregionalibus et xeniolo geris !*

*Si vulneratorem haberes, nullum prius aliatum foret. » [...]*

Le vautour et la perruque

Celui qui aime être loué par des centons de Virgile rusés  
donne un fumier d'ânon honteux par une disette tardive.

Comme une perruque avait pris sur un faucheur un casque en métal  
et se disposait à le manger, perché sur le haut d'un arbuste,  
un vautour l'aperçut et se mit à lui parler ainsi :

« Que tes dépenses, ô perruque, ont de noblesse !

Que d'indignité sur les habitants des contrées voisines et dans le petit cadeau !

Si tu avais quelqu'un pour te blesser, nul ragoût d'ail ne te serait supérieur. »

**Martin et Alexandre**

À noter que certaines différences peuvent apparaître dans le décompte des substantifs suivant que l'on choisit ou non de prendre en compte les noms propres et les adjectifs substantivés. Il convient donc de se mettre préalablement d'accord, à l'échelle de la classe ou bien du groupe de travail, sur le *modus operandi*.

Enfin, il faut prévoir une plage suffisante (deux heures environ) pour mener à bien cette activité relativement chronophage, surtout si les élèves sont peu familiers de la manipulation du dictionnaire. Il est préférable également de ne pas donner un texte trop long à réécrire (une dizaine de lignes au maximum) pour éviter toute forme de lassitude.

## ÉCRIRE POUR S'APPROPRIER DES ŒUVRES LITTÉRAIRES OU DES DOCUMENTS ÉPIGRAPHIQUES

### A. Réécrire sous forme de saynète un extrait du *de Signis* (le candélabre d'Antiochus)

Cette activité a été proposée à un groupe d'étudiants de première année de classe préparatoire à l'École Nationale des Chartes dans le cadre d'un cours de thème latin à la fin du premier semestre de cette année. Le texte de Cicéron avait été préalablement étudié sous forme de lecture suivie en cours de version latine et son caractère dramatique et enlevé avait fait naître l'envie chez les étudiants d'en proposer une représentation théâtrale avant les congés de Noël. Par souci d'efficacité, nous avons choisi de diviser le récit cicéronien en cinq sections, correspondant chacune à une scène de la future pièce, et de le répartir entre différents groupes de travail en prenant soin de mixer les niveaux pour éviter les groupes composés uniquement de débutants. Les consignes d'écriture étaient les suivantes : « transformer en dialogue les éléments du récit correspondant en reprenant au maximum le vocabulaire du texte original ». L'objectif linguistique était de travailler le passage du style indirect au style direct, mais sans pratiquer la transposition mécanique propre à certains exercices grammaticaux. Les étudiants avaient en effet une certaine latitude pour broder, inventer les répliques des personnages, à condition de penser bien entendu à adapter les marqueurs d'énonciation (utilisation de la première et de la deuxième personne, recours au présent de l'indicatif et du subjonctif, emploi de l'impératif, des particules interrogatives...).

Le système des groupes a permis de réaliser un gain significatif de temps, puisque deux séances de deux heures ont suffi à mener l'activité jusqu'à son terme. La première séance a été consacrée tout d'abord à bâtir une trame en français afin de guider le travail d'écriture. Les étudiants ont commencé par se poser les questions suivantes : qui sont les personnages présents dans la scène ? Où sont-ils ? Comment la parole est-elle répartie entre eux ? Quelles informations essentielles doivent-ils donner aux spectateurs ? À partir de là, le travail d'écriture en latin peut commencer, en prenant appui sur le texte de Cicéron et sur les dictionnaires de version et de thème. Une première ébauche est rendue au terme de ces deux premières heures.

La deuxième séance consiste tout d'abord en la relecture et la correction du premier jet selon les indications données par le professeur. Dans un second temps, on procède à l'enrichissement du texte en ajoutant des didascalies et des éléments verbaux caractéristiques du style oral : interjections et jurons (*Age, Hercle, esto*), formules de salutation et de politesse (*Saluete, aue, sis, obsecro*). Enfin, après d'ultimes vérifications grammaticales (la plus grande

attention étant portée aux formes verbales, notamment les impératifs déponents), le texte est lu à haute voix afin d'éprouver sa fluidité puis mis au propre par écrit. Le professeur centralise alors l'ensemble des productions des groupes afin d'élaborer le document final qui est distribué aux futurs acteurs.

**Le candelabre d'Antiochus, pièce en un acte et cinq scènes  
d'après le *De Signis* de Cicéron,**

par les étudiants de première année de classe préparatoire  
à l'École Nationale des Chartes du Lycée Pierre-de-Fermat (Toulouse)

**XXVIII.** *Candelabrum e gemmis clarissimis opere mirabili perfectum reges ii, quos dico, Romam cum attulissent, ut in Capitolio ponerent, quod nondum perfectum templum offenderant, neque ponere potuerunt neque uulgo ostendere ac proferre uoluerunt, ut et magnificentius uideretur cum suo tempore in cella Iouis Optimi Maximi poneretur, et clarius cum pulchritudo eius recens ad oculos hominum atque integra perueniret : statuerunt id secum in Syriam reportare ut, cum audissent simulacrum Iouis Optimi Maximi dedicatum, legatos mitterent qui cum ceteris rebus illud quoque eximium ac pulcherrimum donum in Capitolium adferrent.*

**SCAENA 1 :**

**in foro Romano ;  
Antiochus cum fratre ambulat.**

**ANTIOCHUS :** *Age, mi frater, in Capitolium festinemus. Nam hodie nostrum donum in templo Iouis Optimi Maximi deponere uolo.*

**FRATER :** *De candelabrone loqueris ?*

**ANT. :** *Ita plane, hoc candelabrum e gemmis clarissimis opere mirabili perfectum sane senatum populumque Romanum delectabit !*

**FR. :** *Ecce Iouis templum ! Hercle ! Quid uideo ?*

**ANT. :** *Templum... clausum ? Id credere non possum !*

**FR. :** *Quid faciamus ?*

**ANT. :** *In Syriam cum candelabro redeamus. Post legatum mittemus qui, templo dedicato, id efferat.*

**FR. :** *Vide, mi frater ! Vir obuiam nobis prodit. Quis est ille ?*

*Peruenit res ad istius auris nescio quo modo ; nam rex id celatum uoluerat, non quo quicquam metueret aut suspicaretur, sed ut ne multi illud ante praeciperent oculis quam populus Romanus. Iste petit a rege et eum pluribus uerbis rogat ut id ad se mittat ; cupere se dicit inspicere neque se aliis uidendi potestatem esse facturum. Antiochus, qui animo et puerili esset et regio, nihil de istius improbitate suspicatus est ; imperat suis ut id in praetorium inuolutum quam occultissime deferrent.*

*Quo posteaquam attulerunt inuolucrisque reiectis constituerunt, clamare iste coepit dignam rem esse regno Syriae, dignam regionem, dignam Capitolio. Etenim erat eo splendore qui ex clarissimis et pulcherrimis gemmis esse debebat, ea uarietate operum ut ars certare uideretur cum copia, ea magnitudine ut intellegi posset non ad hominum apparatus sed ad amplissimi templi ornatum esse factum.*

*Cum satis iam perspexisse uideretur, tollere incipiunt ut referrent. Iste ait se uelle illud etiam atque etiam considerare ; nequaquam se esse satiatum ; iubet illos discedere et candelabrum relinquere. Sic illi tum inanes ad Antiochum reuertuntur. **XXIX.** Rex primo nihil metuere, nihil suspicari ; dies unus, alter, plures ; non referri. Tum*

#### SCAENA 2 :

##### **Antiochus, frater eius, Verres**

*VERRES : Saluete, iuvenes principes ! Verres propraetor sum. Candelabrum magno pretio uobis esse audii. Licetne id mihi uidere ?*

*ANT. : Non licet ! Nolo quemquam ante populum Romanum id uidere posse !*

*VER. : Neminem praeter me id uidere sinam. Tibi iuro !*

*ANT. : Iuras ? Esto ! Extemplo seruum ad te mitto ut candelabrum tradat.*

#### SCAENA 3 :

##### **in praetorio ; Antiochi seruus, Verres**

*SERVUS, fores percutiens : Ave, hoc a rege Antiocho te affero.*

*VER. : Gratias tibi ago. Pone id hic !  
Servus abit.*

*Et nunc, illud miraculum uideamus !  
Candelabrum explicat.*

*Quam pulchrum, quam magnificum,  
quam splendidum ! Hoc profecto rege,  
populo Romano, Deo dignum est ! Quin  
etiam, meo triclinio dignum !*

#### SCAENA 4 :

##### **in praetorio ; Antiochi legatus, Verris famulus, Verres**

*FAM., ad Verrem ueniens : Domine,  
quidam legatus a rege Antiocho tecum  
loqui uult.*

*LEG. : Aue propraetor, rex Antiochus me  
candelabrum reportare iubet.*

*mittit, si uideatur, ut reddat. Iubet iste posterius ad se reuerti. Mirum illi uideri ; mittit iterum ; non redditur.*

*Ipse hominem appellat, rogat ut reddat. Os hominis insignemque impudentiam cognoscite. Quod sciret, quod ex ipso rege audisset in Capitolio esse ponendum, quod Ioui Optimo Maximo, quod populo Romano seruari uideret, id sibi ut donaret rogare et uehementissime petere coepit. Cum ille se et religione Iouis Capitolini et hominum existimatione impediri diceret, quod multae nationes testes essent illius operis ac muneris, iste homini minari acerrime coepit. Vbi uidet eum nihilo magis minis quam precibus permoueri, repente hominem de prouincia iubet ante noctem decedere; ait se comperisse ex eius regno piratas ad Siciliam esse uenturos. [...] XXX. [...] Rex Antiochus, qui Romæ ante oculos omnium nostrum, biennium fere, comitatu regio atque ornatu fuisset, is quum amicus et socius populi romani esset, amicissimo patre, avo, maioribus, antiquissimis et clarissimis regibus, opulentissimo et maximo regno, præceps e provincia populi romani exturbatus est.*

*VER. : Non satis illud considerauit, cras reuertimini ! Legatus exit.*

*Postero die.*

*LEG. : Aue propraetor, candelabrum, sis, recipere uolo.*

*VER. : Nolo. Postea reuertimini !*

*Legatus iterum exit.*

#### **SCAENA 5 :**

#### **in praetorio ; Antiochus, Verres, custodes**

*ANT. : Aue, propraetor, candelabrum redde, si uis ! Id in Capitolio ponendum est.*

*VER., precans : Ac potius istud in triclinio meo manere uelim. Nonne amicus meus es ? Da mihi candelabrum, obsecro !*

*ANT. : Id non fieri potest. Nam omnes sciunt illud Ioui Optimo Maximo seruari.*

*VER., minans : Nihil ad me ! In triclinio meo manebit ! Tibi primum ex manibus meis eripiendum erit, si audebis ! Candelabrum complectatur.*

*ANT., irascens : Verres, uir scelestissime, candelabrum mihi restitue !*

*VER. : Custodes, istum pessimum piratam apprehendite et e Sicilia expellite !*

*ANT., ad custodes uertens : Nolite me tangere, ego rex potentissimus sum ! Ad Verrem reuertens : Verres, perfide fur, istam iniuriam persequar !*

*Custodes Antiochum apprehendunt eumque e praetorio extrahunt.*

*VER., alacris : Et nunc, candelabrum est MEUM !*

Ce travail d'adaptation dramatique a été l'occasion pour les étudiants de mettre en application leurs connaissances sur la syntaxe de la proposition infinitive ou encore sur les particules interrogatives (on reconnaîtra d'ailleurs, au détour du dialogue, un exemple-type du *Précis de grammaire des lettres latines* lorsque Verrès tente d'amadouer Antiochus : *Nonne amicus meus es ?*). Il leur a également permis de se familiariser avec des temps et modes verbaux qu'ils n'étaient pas encore accoutumés à manipuler, tels que le futur de l'indicatif, le présent du subjonctif et l'impératif, même si ce fut parfois au prix de quelques barbarismes... Enfin, l'emploi de l'adjectif verbal et du système conditionnel avec le futur de l'indicatif dans la scène 5 a nécessité une aide ciblée de la part du professeur puisque ces points n'avaient pas encore été abordés à ce stade de l'année. Loin de la transposition mécanique du discours rapporté en discours direct, les étudiants ont su habilement se couler dans les blancs du récit cicéronien pour imaginer les répliques des personnages tout en respectant la vraisemblance psychologique. Ainsi, le groupe qui a pris en charge la rédaction de la scène 5 a dû imaginer le contenu explicite des menaces adressées par Verrès à Antiochus, là où l'orateur se contentait d'un discours narrativisé : « *iste homini minari acerrime coepit* ».

Mais au-delà de l'aspect purement linguistique et littéraire, l'un des intérêts majeurs de cette activité réside dans le passage de la production écrite à la performance orale : quel plaisir en effet, après plusieurs mois consacrés à l'étude du *De Signis*, de voir ainsi s'animer dans la classe le naïf Antiochus flanqué de son frère bien falot ou encore le fourbe Verrès que nos acteurs amateurs ont pris un réel plaisir à incarner ! Cette modeste représentation venait opportunément conclure, dans une bonne humeur communicative, notre lecture au long cours du réquisitoire de Cicéron.

## **B. De la lecture de l'épithaphe de la chienne Myia à l'édification (virtuelle !) d'une nécropole canine**

L'activité suivante a été proposée à une classe de grands débutants d'hypokhâgne qui étudiaient le latin depuis près de quatre mois. Elle s'inscrivait dans le cadre du programme de culture antique 2021-2023 « L'homme et l'animal » et faisait suite à une séance consacrée au déchiffrement et à la traduction d'une inscription funéraire (CIL XIII, 488) retrouvée à Auch sur le site d'une villa romaine et dont la reproduction, accompagnée de précieuses informations, est accessible sur le site Odysseum<sup>4</sup>. Le caractère local de l'artefact (plusieurs élèves de la classe sont originaires du Gers), autant que la modernité du sentiment qui s'y exprime envers l'animal défunt, avaient particulièrement retenu l'attention des étudiants. J'ai

<sup>4</sup> Voir <https://eduscol.education.fr/odysseum/le-chien-un-gardien-muet-qui-lhomme-peut-donner-un-nom>.

donc choisi de prolonger cette séance d'initiation à l'épigraphie par un travail d'écriture imitative permettant de réinvestir les connaissances nouvellement acquises : sur le plan grammatical, l'enjeu était de s'exercer à manier le parfait de l'indicatif et la troisième déclinaison à côté de l'indicatif présent et des deux premières déclinaisons, déjà bien connues. Sur le plan culturel, l'objectif était de mettre à profit les observations réalisées sur l'épithaphe de Myia concernant le caractère régulier de l'inscription, le chevauchement de certaines lettres, l'absence fréquente de séparation entre les mots, la présence de signes non linguistiques comme l'*hedera* (ornement en forme de feuille de lierre servant à remplir un espace vide) à la fin de la ligne 6, pour nourrir ensuite les productions écrites et graphiques des étudiants.

La consigne donnée aux étudiants était celle-ci : « Vous êtes un riche patricien/une riche patricienne romaine et votre chien de compagnie vient de vous quitter. Offrez-lui un monument funéraire à la hauteur de votre affliction et de votre affection pour lui. » Elle était complétée par une série de contraintes et d'indications pour orienter le travail de manière efficace : « Vous aurez soin d'utiliser le présent et le parfait de l'indicatif, les trois premières déclinaisons des noms, le vocabulaire donné et/ou celui du cours. Vous pourrez vous inspirer de l'épithaphe de Myia voire en reprendre certains passages (pas trop longs). Dans le contenu de l'inscription, vous mettrez l'accent sur l'opposition entre ce que fut le chien de son vivant et ce qu'il est/ne peut plus faire désormais, ainsi que sur la tristesse de son/sa propriétaire. Quand l'épithaphe sera rédigée et dûment relue, recopiez-la au propre sur la stèle en utilisant des majuscules romaines et en centrant bien le texte. »

Afin de faciliter la projection et l'entrée des élèves dans l'activité, nous avons fourni une galerie de chiens pourvus d'authentiques noms latins, comme le suivants (même si leurs races n'étaient pas toutes « archéocompatibles ») :



*Margarita, ae, f.*

*Spina, ae, f.*

*Lydia, ae, f.*

*Tigris, is, f.*

Les étudiants, répartis par binômes, devaient élire l'un des personnages canins présentés ci-dessus, puis s'entendre sur le choix d'un monument funéraire. Là encore, plusieurs modèles (inspirés de véritables découvertes archéologiques) sont proposés<sup>5</sup>.

Le travail de rédaction proprement dit peut alors commencer. Par souci d'efficacité, pour canaliser l'inspiration des étudiants et éviter qu'ils ne perdent du temps en recherches hasardeuses sur internet, une banque de mots est fournie et ponctuellement enrichie au cours de la séance au fil des demandes. Elle vient s'ajouter au lexique du texte de l'épithaphe de Myia :

#### Adjectifs :

- |  |  |
|--|--|
| - <i>bene merentissimus, a, um</i> : bien méritant       | - <i>flavus, a, um</i> : blond, jaune                |
| - <i>benignus, a, um</i> : gentil                        | - <i>fuscus, a, um</i> : brun                        |
| - <i>blandus, a, um</i> : caressant, câlin               | - <i>lascivus, a, um</i> : espiègle, folâtre, coquin |
| - <i>candidus, a, um</i> : blanc                         | - <i>maestus, a, um</i> : profondément affligé       |
| - <i>carissimus, a, um</i> : bien cher, chéri            | - <i>niger, nigra, nigrum</i> : noir                 |
| - <i>consciens, a, um</i> : complice, qui partage (+ G.) | - <i>obsequentissimus, a, um</i> : très obéissant    |
| - <i>dulcissimus, a, um</i> : très doux                  | - <i>rufus, a, um</i> : roux                         |
| - <i>fidelissimus, a, um</i> : très fidèle               | - <i>tristis, e</i> : triste                         |

#### Noms :

- |   |  |
|---|--|
| - <i>anima, ae, f.</i> : âme (terme affectueux) | - <i>dominus, i, m.</i> : maître                       |
| - <i>canis, is, m. ou f.</i> : chien            | - <i>ludus, i, m.</i> : jeu, amusement                 |
| - <i>catella, ae, f.</i> : petite chienne       | - <i>memoria, ae, f.</i> : souvenir, mémoire           |
| - <i>catellus, i, m.</i> : petit chien          | - <i>mensa, ae, f.</i> : la table                      |
| - <i>cauda, ae, f.</i> : la queue               | - <i>ocellus, i, m.</i> : petit œil (terme affectueux) |
| - <i>comes, comitis, m. ou f.</i> : compagnon   | - <i>osculum, i, n.</i> : baiser                       |
| - <i>corculum, i, n.</i> : petit cœur           | - <i>torus, i, m.</i> : coussin, couche, lit           |
| - <i>deliciae, arum, f.</i> : amour, délices    | - <i>vita, ae, f.</i> : vie                            |
| - <i>domina, ae, f.</i> : maîtresse             |  |

#### Verbes :

- |  |   |
|--|---|
| - <i>cubo, as, are, cubui, cubitum</i> : être couché | - <i>fremo, is, ere, fremui, fremitum</i> : grogner           |
| - <i>curro, is, ere, cucurri, cursum</i> : courir    | - <i>jaceo, es, ere, jacui</i> : être couché, étendu          |
| - <i>do, das, dare, dedi, datum</i> : donner         | - <i>jacto, as, are, avi, atum</i> : jeter, remuer (la queue) |
| - <i>doleo, es, ere, dolui</i> : souffrir            | - <i>possum, potes, posse, potui</i> : pouvoir (+ inf.)       |
| - <i>lambo, is, ere, lambi</i> : lécher, laper       | - <i>requiesco, is, ere, quieui, quietum</i> : reposer        |
| - <i>latro, as, are, avi, atum</i> : aboyer          | - <i>salio, is, ire, salui, saltum</i> : sauter               |
| - <i>ludo, is, ere, lusi, lusum</i> : jouer          | - <i>sileo, es, ere, silui</i> : rester silencieux            |
| - <i>mordeo, es, ere, momordi, morsum</i> : mordre   | - <i>vivo, is, ere, vixi, victum</i> : vivre                  |
| - <i>pereo, is, ire, ii, itum</i> : mourir           |   |

<sup>5</sup> Ces modèles ont été empruntés à ceux que l'on trouve sur différentes pages du site Alienor.org (association Conseil des musées de Poitou-Charentes) :

- [http://www.alienor.org/publications/epigraphie/fiche\\_lapicide.htm](http://www.alienor.org/publications/epigraphie/fiche_lapicide.htm)

- [http://www.alienor.org/publications/epigraphie/fiche\\_autius.htm](http://www.alienor.org/publications/epigraphie/fiche_autius.htm)

- [http://www.alienor.org/publications/epigraphie/fiche\\_enfant.htm](http://www.alienor.org/publications/epigraphie/fiche_enfant.htm)

Ce premier volet de l'activité mettait principalement en jeu des compétences linguistiques, même s'il faisait également une petite place à l'imagination et à la subjectivité. Les binômes les plus efficaces ont réussi à produire un texte complet au bout d'une heure environ, qui a été ensuite relu et retravaillé avec le professeur. D'autres binômes ont rencontré des difficultés faute d'avoir suivi la recommandation professorale de privilégier des phrases simples (en dehors de la tournure *doleo quod* présente dans l'épithaphe de Myia, les différents types de propositions subordonnées n'avaient pas encore été vus à ce stade de l'année). Étant donné que l'imparfait de l'indicatif – que les étudiants avaient croisé dans le texte précédent – n'avait pas encore fait l'objet d'une étude à part entière, j'avais également décidé de l'exclure de l'exercice, mais il s'est avéré à l'usage que ce choix a pu quelquefois embarrasser certains groupes, qui souhaitaient évoquer les rituels de vie commune du chien et de son maître.

Si ce premier volet conduisait les étudiants à épouser le point de vue du propriétaire de l'animal, la deuxième partie du travail, moins facile qu'il n'y paraît au premier abord, les amenait à se mettre à la place du lapicide, obligé d'adapter le lettrage à l'espace dont il dispose sur la stèle. De fait, l'effort de centrage du texte a été inégalement effectué selon les groupes. En revanche, tous se sont prêtés de bon cœur au jeu de la personnalisation du tombeau, même si certains choix ornementaux et chromatiques se sont révélés assez discutables tant du point de vue archéologique qu'esthétique ! Il est toutefois regrettable que les étudiants n'aient pas toujours accordé le même soin à la qualité du latin de leur inscription.



Voilà deux exemples de réalisations parmi les plus réussies, alliant compétences grammaticales, inventivité et sens esthétique (sur le deuxième dessin, les auteurs se sont même autoreprésentés en compagnie de leur fidèle Spina, signe qu'elles ont su s'approprier l'activité sans difficultés majeures).

Une fois le travail des étudiants achevé, commence celui du professeur. Afin de tenir compte, dans l'évaluation des productions écrites, des différents aspects (linguistiques, culturels, esthétiques) que nous avons évoqués, j'ai établi une grille de notation dont les items reprennent les principaux éléments de la consigne : respect des contraintes grammaticales, qualité de la rédaction du texte, respect du contenu, présentation de l'inscription.

**Respect des consignes grammaticales : /3**

- Utilisation des trois premières déclinaisons
- Utilisation du présent et du parfait de l'indicatif
- Utilisation du vocabulaire fourni

**Qualité de la rédaction du texte : /10**

Utilisation de mots latins attestés, noms et adjectifs mis au bon cas, respect des accords grammaticaux...

**Respect du contenu du texte : /3**

- Ce que le chien fut/fit de son vivant
- Ce qu'il est aujourd'hui/ne peut plus faire désormais
- Expression de la tristesse

**Présentation de l'inscription : /4**

- Alignement et centrage de l'inscription
- Emploi des capitales romaines
- Originalité de la décoration

L'écriture libre mais guidée par des consignes précises et détaillées, comme ici, nous apparaît donc comme une alternative très prometteuse à l'exercice académique et formaté du thème grammatical. Elle présente en effet de multiples avantages : stimulante pour les élèves en ce qu'elle fait appel à leurs capacités créatives et imaginatives, elle permet cependant de maintenir de réelles exigences linguistiques tout en modulant le niveau de difficulté par le

biais des contraintes d'écriture (on peut par exemple exclure de la banque de mots des noms des quatrième et cinquième déclinaisons, ne pas inclure de verbes déponents, etc.) en fonction de l'objectif visé par le professeur. Parfaitement adaptée à des latinistes ou hellénistes non spécialistes, elle peut tout autant trouver sa place à des niveaux d'enseignement plus élevés, notamment en complément de l'étude d'œuvres littéraires classiques, et par là même elle contribue à redonner une ambition à l'enseignement des langues anciennes, qui, dans le secondaire, a pu être parfois tenté de renoncer à l'apprentissage de la langue au profit de l'étude de textes traduits.

Marie PLATON  
(platon.marie@orange.fr)

## BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

CHIRON Pierre, *Manuel de rhétorique*, Les Belles Lettres, Paris, 2020, p. 55.

CARADEC François, « S+7 : Jean Lescure, 1961 », disponible en ligne sur <https://www.ou-lipo.net/fr/contraintes/s7> (consulté le 11/03/2021).

GALLEGO Julie, « Le chien : un “gardien muet” à qui l'homme peut donner un nom », disponible en ligne sur <https://eduscol.education.fr/odysseum/le-chien-un-gardien-muet-qui-lhomme-peut-donner-un-nom> (consulté le 11/03/2021).



***VARIA***





## UN PROJET INTERDISCIPLINAIRE LCA / CIT : LA MODÉLISATION 3D DU MOULIN DE BARBEGAL À FONTVIEILLE (13)

David LOAEC,  
Lycée de l'Élorn, Landerneau

Gilbert SIMON,  
Lycée de l'Élorn, Landerneau

### Résumé :

*Cet article présente les étapes qui mènent, grâce à une collaboration interdisciplinaire entre les Langues et Cultures de l'Antiquité (LCA) et l'enseignement de Création et Innovation Technologiques (CIT), à la modélisation d'un site archéologique romain peu médiatisé : les moulins de Barbegal, situés à quelques kilomètres d'Arles. Fondé sur la collaboration entre deux disciplines, technique et générale, le projet met en activité les élèves des deux sections dans le but de réaliser une maquette virtuelle en 3D. Les élèves de LCA s'occupent des éléments géographiques, historiques, archéologiques et architecturaux, qui permettent à ceux de CIT d'élaborer la maquette. Le travail entre les deux groupes se fait sous forme de mini-conférences, qui assurent une circulation efficace des informations. Le résultat, une maquette visitable de grande qualité, montre que les élèves s'approprient le matériel scientifique, et savent rendre visible un patrimoine antique arasé par le temps. Ils se sont en outre rendu compte de la somme de travail nécessaire à ce type de réalisation.*

Les nouveaux programmes de LCA au lycée intègrent l'objet d'étude « Méditerranée », qui traite de thèmes allant de la géographie générale aux échanges internationaux en passant par les conflits majeurs opposant Rome à ses rivaux. En Terminale, l'étude s'infléchit quelque peu pour faire la part belle à l'archéologie sous l'entrée « Présence des mondes antiques / grands sites archéologiques », qu'il est possible de croiser avec l'entrée « Inventer, créer, fabriquer, produire : Grandes réalisations techniques ». En effet, certains sites romains,

comme ceux de Provence, se prêtent à merveille à ce genre de perspective. Autour d'Arles notamment se trouve un terrain favorable à l'étude en contexte des moulins hydrauliques de Barbegal, à Fontvieille, de leur structure, de leur architecture ou de leurs relations avec la ville voisine. Il s'agit d'un établissement proto-industriel construit à flanc de colline, sous la forme de seize chambres de mouture réparties en cascade sur sept étages, symétriquement par rapport à un escalier central, et alimentées par un aqueduc qui lui est dédié. L'eau apportée par une canalisation creusée directement dans la roche coule de part et d'autre des chambres de mouture, faisant tourner sur son parcours seize roues à augets avant d'être évacuée par deux égouts souterrains<sup>1</sup>. La farine ainsi obtenue est destinée à nourrir l'agglomération d'Arles, à environ 10 km du site, qui fonctionne vraisemblablement entre les règnes de Trajan et de Constantin<sup>2</sup>. D'un point de vue interdisciplinaire, les ruines de Barbegal à Fontvieille, pour lisibles qu'elles soient sur place ou sur photographie, n'offrent pas directement à l'esprit une image concrète, qu'il faut donc faire surgir via le travail interdisciplinaire des élèves, en les mettant tour à tour à la place de l'archéologue, de l'architecte et du médiateur culturel.

## 1. LE CADRE DU PROJET

Mis en place au lycée de l'Élorn, à Landerneau, durant l'année scolaire 2015-2016, ce projet a concerné un groupe d'une vingtaine d'élèves de Seconde LCA-Latin et deux groupes à peu près identiques de Création et Innovation Technologiques (CIT). Le lycée de l'Élorn est un établissement composé d'un lycée général et technologique, et d'une section professionnelle, qui regroupent en tout environ 1500 élèves. L'objectif était au départ de motiver les latinistes et de leur offrir l'occasion de réfléchir aux aspects techniques de la civilisation romaine, domaine souvent peu représenté dans les études de Lettres classiques, orientées principalement vers des considérations littéraires et linguistiques. Cependant, la redéfinition de l'« option latin » en « Langue et Culture de l'Antiquité » a rendu possible son ouverture vers des représentations plus techniques. Il s'agissait aussi de proposer à des élèves intéressés par le Latin plus dans sa dimension historique et technique que linguistique et littéraire, des projets plus proches de leurs ambitions professionnelles et de ce à quoi les porte leur curiosité naturelle. En effet, une grande proportion des latinistes en lycée sont de futurs scientifiques

<sup>1</sup> LEVEAU Philippe, WALSH Kevin, BERTUCCHI Guy, BRUNETON Hélène, BOST Jean-Pierre & TREMMEL B., « Le troisième siècle dans la Vallée des Baux : les fouilles de la partie basse et de l'émissaire oriental des moulins de Barbegal », *Revue archéologique de Narbonnaise*, tome 33, 2000, p. 393.

<sup>2</sup> LEVEAU Philippe, « Les moulins de Barbegal, les ponts-aqueducs du vallon des Arcs et l'histoire naturelle de la vallée des Baux (bilan de six ans de fouilles programmées) », *Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 139<sup>e</sup> année, n°1, 1995, p. 138-139.

et techniciens : il faut donc leur proposer des parcours qui soient à la croisée des mondes antiques et de la propédeutique aux études auxquelles ils se destinent. C'est pourquoi il semble essentiel de structurer les années de Première et de Terminale autour de projets interdisciplinaires touchant les domaines d'étude les plus fréquents auxquels ils se destinent, de sorte qu'ils se trouvent en position d'expérimenter de façon pratique les apports de l'Antiquité aux disciplines qu'ils rencontreront par la suite : droit, physique et mathématiques, sciences de la vie et de la terre, génie civil, ingénierie générale...

Côté CIT, les collègues étaient en demande de projets qui puissent ouvrir leurs élèves sur des représentations plus variées et surprenantes que les réalisations modernes, et qui puissent également déboucher sur une pratique aussi réflexive qu'enrichissante des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC), tout en y incluant un échange qui brise l'isolement relatif des disciplines, parfois vécues dans un strict cloisonnement. À l'époque de la mise en place de ce travail, les CIT faisaient partie depuis 2011 des « enseignements d'exploration », au même titre que les LCA d'ailleurs, à côté de l'option. Les enseignants y proposent des projets de pure création ou bien répondant à des besoins techniques, et qui utilisent les outils technologiques les plus en pointe : découpeuses laser, imprimantes 3D, logiciels de CAO (Création Assistée par Ordinateur, comme Sketchup, développé à l'origine par Google, ou Solidworks, logiciel dépendant de Dassault Systèmes). Une consigne typique de Création et Innovation Technologiques pourrait être la suivante : « concevoir une lampe comme un designer sur Solidworks », c'est-à-dire à partir d'une modélisation 3D d'un objet suivant des formes géométriques simples qui, imbriquées et disposées d'une façon esthétique et pratique, produisent un objet élégant et utile.

Les élèves impliqués dans cet enseignement avaient donc l'occasion de manipuler des outils modernes, de se les approprier autant que possible pendant l'heure et demie hebdomadaire consacrée aux CIT, et de se mettre dans la peau d'un designer ou d'un ingénieur, par exemple. À l'heure actuelle, depuis la réforme du lycée de 2019, la CIT est couplée avec les Sciences de l'Ingénieur (SI) pour former un enseignement optionnel uniquement accessible en classe de Seconde. Cette option se trouve majoritairement dans les lycées qui disposent de séries technologiques et d'une spécialité orientée SI, comme la filière STI2D (Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable). Cependant, la pédagogie de projet permet la mutualisation de ressources en réseau dans un bassin d'éducation, et il n'est pas difficile de concevoir un échange de lycée général à lycée technologique, si les deux entités sont séparées. Par mail, par visioconférence, en présentiel pour la transmission des conclusions, les solutions sont nombreuses.

Le projet Barbegal fournissait donc un point de départ idéal. Non seulement les élèves de LCA et de CIT pourraient partager leurs expériences en tant que concepteurs et réalisateurs, mais pourraient se mettre en position active face à un problème à résoudre. Cela entre par conséquent dans les modalités de l'enseignement par projet, fondement de la pédagogie actionnelle<sup>3</sup>, que l'on retrouve notamment en Langues Vivantes, où chaque séquence se termine par une tâche finale : en l'occurrence, construire une maquette virtuelle visitable en trois dimensions.

## 2. MODALITÉS

Le projet s'est déroulé en plusieurs étapes, réparties tour à tour entre LCA et CIT, de façon à ce que les élèves fassent par eux-mêmes des recherches dans une bibliographie adaptée, et présentent leur travail au deuxième groupe sous forme d'exposés suivis de questions. Engagé après les vacances de fin d'année 2015, il s'est déroulé jusqu'aux vacances de printemps 2016, dans le but de présenter un « produit fini » acceptable aux journées portes ouvertes du lycée. Cependant, dans les faits, il a fallu prolonger presque jusqu'en juin pour que tous les éléments demandés dans le projet soient bien en place, à raison d'une heure par semaine en LCA, sur les trois de l'horaire normal, et d'une heure et demie par semaine en CIT, c'est-à-dire l'horaire complet alloué à cet enseignement d'exploration.

### Étape 1 : contextualisation du site

Il s'agissait dès le départ de contextualiser le site dans son environnement géographique et historique, afin de permettre une visualisation du paysage dans lequel devait s'inscrire le moulin, et une compréhension globale de ses interactions avec la ville d'Arles. Les élèves de LCA ont pour ce faire produit une série d'exposés sur les thèmes suivants :

- 1 – Les techniques de l'archéologie
- 2 – Arles dans l'Antiquité
- 3 – La force hydraulique dans l'Antiquité
- 4 – Le site de la meunerie antique de Barbegal
- 5 – Les hypothèses d'élévation du site
- 6 – L'aspect des bâtiments

<sup>3</sup> PROULX Jean, *Apprentissage par projet*, Québec, Presses universitaires de Québec, 2004.

Ces exposés présentaient un empan intéressant dans la mesure où ils abordaient non seulement le contexte historique et géographique du bâtiment à restituer, mais mettaient aussi en place des connaissances archéologiques mises à jour et susceptibles de renseigner les élèves sur une éventuelle filière « Histoire de l'art et Archéologie » dont la représentation la plus proche de Landerneau se trouve à Quimper. Ils permettaient de faire travailler tous les profils d'élèves sans distribuer de tâches redondantes : puisque la reconstitution des plans ne nécessitait pas énormément de travail, puisque les chambres de meunerie adoptaient plus ou moins le même modèle malgré leur nombre, on ne pouvait pas faire travailler tous les groupes sur cet aspect, même si chaque exposé donnait lieu à une réception critique de la part des élèves, et parfois à une refonte partielle des éléments proposés.

Les groupes ont ensuite été répartis selon les souhaits d'orientation post-bac des élèves et leurs affinités particulières, certains préférant se projeter dans un rôle d'architecte (exposé n°5), d'autres d'archéologue (n°1), d'historien (n°2), d'ingénieur (n°3). Les linguistes et les littéraires n'ont eu aucun mal à s'inscrire dans la démarche, d'autant qu'elle complétait les textes et documents étudiés dans l'année. Par ailleurs, la singularité du projet, l'inclusion des TICE et la sensation de sortir d'un enseignement de LCA fondé sur une dualité grammaire-traduction menaient les élèves à s'impliquer fortement.

Chaque groupe disposait par ailleurs d'une série de documents triés par les professeurs et mis à leur disposition : clichés du site, relevés topographiques, magazines, ainsi qu'un accès libre à internet en salle informatique. En plus de ces documents textuels et iconographiques, ils se sont vu remettre un « conducteur » d'exposé où se trouvait résumé un cahier des charges de ce type<sup>4</sup> :

**Ce que l'exposé « Techniques de l'archéologie » doit contenir :**

- Une définition de l'archéologie.
- Une présentation des circonstances où on l'utilise.
- Une présentation des différents problèmes à résoudre par l'archéologie.
- Une explication des techniques de terrain de l'archéologie.
- Une explication des techniques utilisées pour résoudre les problèmes posés.

Le groupe « Techniques de l'archéologie » disposait donc comme les autres d'un accès à internet, et de ressources documentaires spécifiques, en l'occurrence deux magazines spécialisés : le numéro 27 d'*Archéothéma* intitulé « Police scientifique et archéologie »<sup>5</sup> et le

<sup>4</sup> Pour les autres exposés, se reporter à l'annexe 1 (p. 185).

<sup>5</sup> COLLECTIF, « Les métiers de l'archéologie » (2012, juin-juillet), *Archéothéma, histoire et archéologie*, HS n°05 (numéro spécial), Chaponnay, Archéodunum, p. 4-64.

hors-série n°5 d'*Archéothéma* intitulé « Les métiers de l'archéologie »<sup>6</sup>, dans lesquels ils pouvaient puiser à la fois les connaissances techniques et les illustrations qu'ils pourraient juger pertinentes pour comprendre et expliquer comment fonctionne, d'une façon générale, le monde de l'archéologie. Les ressources en ligne pointaient aussi vers le site de l'INRAP<sup>7</sup>, très facile d'usage, et qui résume de façon accessible à la fois l'histoire de l'archéologie et ses méthodes. Ainsi, ils étaient armés pour entreprendre la première phase de recherche.

Cette phase de recherche a fini par déboucher sur des exposés d'abord rôdés en classe de LCA, puis transmis au groupe de CIT sous forme de mini-conférences. Le recours aux images ainsi que les explications succinctes mais précises des élèves ont permis au groupe d'informaticiens en herbe de s'appuyer sur des éléments concrets. Bien évidemment, les sources données aux élèves tant de LCA que de CIT ne devaient pas inclure de précédentes réalisations de maquettes physiques, dessinées ou en 3D, que l'on peut trouver au musée d'Arles ou dans un article de *Scientific American*<sup>8</sup> : il avait donc été nécessaire de sélectionner une sitographie érudant ces éléments pour ne pas polluer les représentations auxquelles pouvaient penser les participants au projet.

## Étape 2 : reconstitution en cours de LCA

Les groupes de LCA chargés de reconstituer le paysage du site de Barbegal et de formuler des hypothèses d'élévation ont dû travailler sur des relevés simplifiés et des schémas muets afin qu'ils fassent l'effort de se projeter eux-mêmes dans le rôle d'ingénieur et d'architecte. Leur ont donc été fournis une version adaptée et simplifiée de l'article fondateur de Fernand Benoît<sup>9</sup>, de même que les schémas des sommes rédigées par Philippe Leveau<sup>10</sup>, ainsi qu'une partie des schémas parus dans *Scientific American* (une coupe de la pente, un schéma des roues des moulins). Ces sources ont été dénichées un peu partout en ligne, notamment sur les agrégateurs de publications scientifiques *Persee.fr*, ou *Jstor.org*, qui constituent des mines d'or : l'article de F. Benoît par exemple, très ancien, est très difficile à trouver en version papier, mais se trouve sur *Jstor.org*, à condition de créer un compte. Le site *Traianvs.net* est également précieux car il regroupe beaucoup de publications sur l'archéologie et la

<sup>6</sup> COLLECTIF, « Police scientifique et archéologie » (2012, mars-avril) (dossier), *Archéothéma, histoire et archéologie*, n°27, Chaponnay, Archéodunum, 103 pages.

<sup>7</sup> <https://www.inrap.fr>

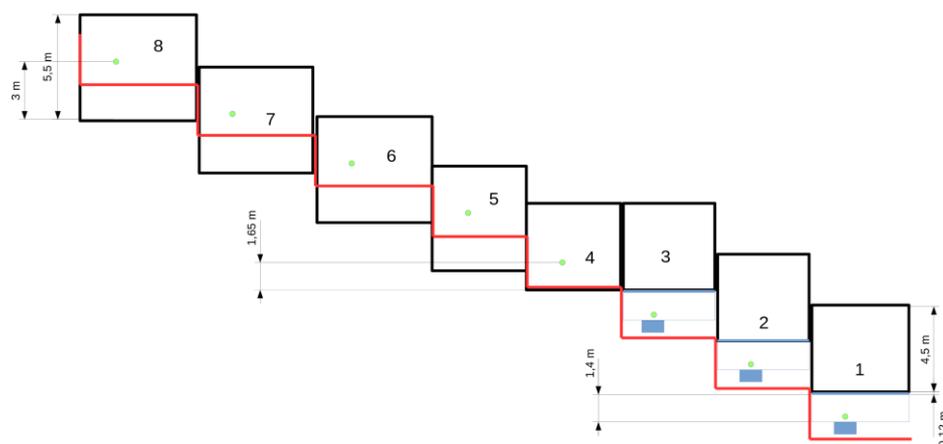
<sup>8</sup> TREVOR HODGE Alfred, « A Roman factory », *Scientific American*, vol. 263, no 5, 1990, p. 58-64.

<sup>9</sup> BENOÎT Fernand, « L'usine de meunerie hydraulique de Barbegal (Arles) », *Revue Archéologique*, sixième série 15.1, 1940, p. 19-80.

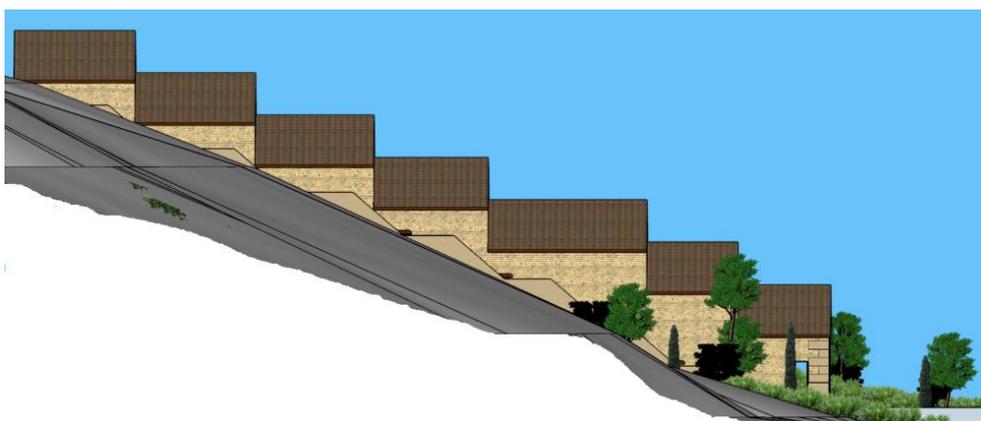
<sup>10</sup> LEVEAU Philippe, « Les moulins de Barbegal 1986-2006 », dans J.-P. BRUN et J.-L. FICHES (éd.), *Énergie hydraulique et machines élévatrices d'eau dans l'Antiquité*, Naples, Publications du Centre Jean Bérard, 2007, p. 185-199.

technologie romaines, notamment l'usage de la force hydraulique. Enfin, le site *OpenE-ditions.org* propose de lire beaucoup d'articles scientifiques en ligne, et parfois d'en télécharger des versions pdf.

Les schémas produits à la suite par les élèves sur LibreOffice Draw, de grande qualité, permettaient de reconstituer chaque étage avec précision, c'est-à-dire chaque paire symétrique de chambres de meunerie (**Figure 1**). Les autres groupes, une fois leur tâche terminée, ont pu participer à la reconstitution des étages qui n'avaient pas encore été traités, et de l'escalier central, et donc ainsi pleinement s'impliquer dans le projet.



**Figure 1** : Représentation de l'élévation latérale de la meunerie. Les trois premières chambres, à gauche, disposent d'un sous-sol où est installée la meule. Les trous de passage de l'axe de transmission sont figurés par des pastilles bleues.  
Crédit : David Loaec (licence Creative Commons : CC0).



**Figure 2** : Le groupe de CIT utilise le plan d'élévation latérale pour créer les chambres et les positionner sur une pente virtuelle. La vue présente l'aspect final, avec les roues et le mur extérieur en place.  
Crédit : Gilbert Simon (licence Creative Commons : CC0).

Un débat a particulièrement animé les séances programmées à raison d'une heure par semaine sur trois mois environ, puisque les plans au sol et les restes d'élévation montraient des éléments intéressants, mais ne donnaient aucun indice sur lequel s'appuyer pour estimer

la hauteur des bâtiments. L'ingéniosité de la classe en tant que collectif a su proposer une solution : exploitant la hauteur de la roue, celle de son axe (donnée par les orifices encore en place sur les murs en ruine) et la hauteur totale de la meule, ils ont proposé d'estimer la hauteur sous toiture d'après la taille des hommes de l'époque. En effet, selon leur hypothèse, pour pouvoir soigneusement entretenir le mécanisme, les ouvriers devaient pouvoir se tenir debout au-dessus de lui. Il suffisait donc de calculer une hauteur comprenant le mécanisme, un homme debout ainsi qu'un dégagement confortable, mais qui ne soit pas excessif, au-dessus de lui. De cette manière, le groupe a évité une décision arbitraire qui aurait attribué une hauteur fantaisiste au bâtiment. D'autres ont pensé qu'il fallait calculer les hauteurs non seulement en fonction de l'entretien et de la taille des esclaves ou des ouvriers, mais aussi en fonction du coût de revient du bâtiment. Les formes, hauteurs et dimensions des fenêtres ont quant à elles reposé sur la nécessité de ventiler les locaux et de les illuminer sans nuire au travail par une prise excessive au vent ou à la pluie. Cet aspect a par ailleurs été le prétexte à des recherches sur la volatilité de la farine de blé et le phénomène d'explosion de poussières<sup>11</sup>, notamment les particules de blé en suspension dans les minoteries.

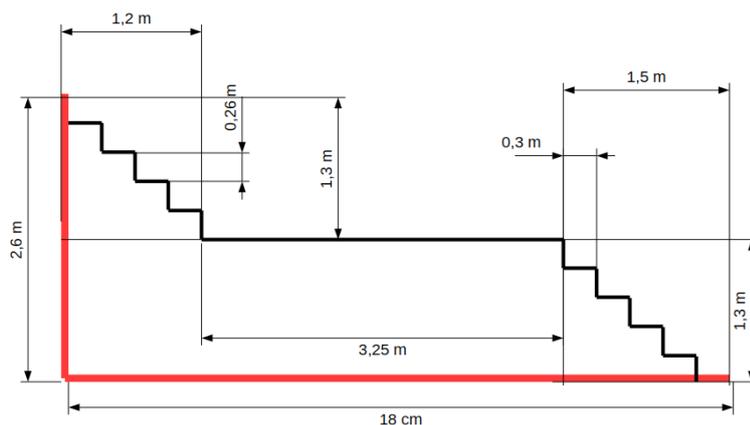
Concrètement, voici deux autres exemples de documents produits en classe à partir de sources scientifiques, qui permettent de mieux comprendre la démarche appliquée en LCA. La **Figure 3** montre comment les élèves ont réussi à conceptualiser et à réaliser un modèle d'escalier de service à partir de photographies du site. En rouge est figuré le bief, c'est-à-dire le bassin où se trouve plongée la roue à augets. Les dimensions sont accessibles sur les plans au sol et les estimations données dans la littérature scientifique. L'escalier de service, qui permettait l'entretien des roues, est représenté en noir : il est constitué de deux volées de marches encadrant un palier où reposait une semelle, qui supportait l'axe de la roue. Cet escalier de service longeait le bief à l'extérieur des chambres de mouture. Les dimensions sont tirées de la partie suivante de l'article de F. Benoît<sup>12</sup> :

« La hauteur de chute (2 m 60) est constante ainsi que la largeur (2 m 20) ; chaque coursier est recoupé dans le sens longitudinal, par une banquette de circulation, avec escalier de communication adossé au mur goutterot, qui formait un dégagement latéral du haut en bas de la fabrique : le coursier proprement dit n'a donc que 1 m 10 de largeur sur 2 m 60 de hauteur. La longueur des biefs, par contre, est variable selon les étages, cette différence étant destinée à procurer une plus grande longueur aux chambres de meunerie supérieures : le bief inférieur qui sert également à l'évacuation de l'eau, a une longueur de 5 m 20 ; les suivants (n° 2, 3, 4 et 5) mesurent uniformément 4 m 75, tandis que le 6<sup>ème</sup> atteint 6 mètres. »

<sup>11</sup> JANÈS Agnès & CHAINEAUX Jacques, « Explosions de poussières dans les lieux de travail, recensement et analyse », *Hygiène et sécurité au travail*, INRS, Paris, 2010, p. 3-13.

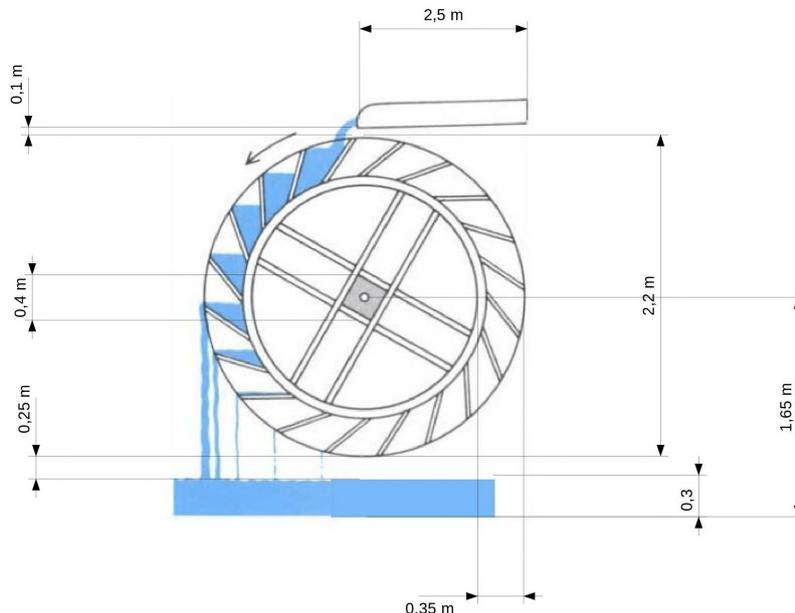
<sup>12</sup> BENOÎT, *op. cit.*, p. 46-47.

L'article comprenait par ailleurs une illustration qui permettait de déduire la hauteur des marches et leur disposition<sup>13</sup>. Le travail du groupe a donc consisté à retirer les informations utiles de l'article (texte et image) et de les transformer en dessin technique (**Figure 3**) susceptible d'être utilisé en CIT. Ils ont procédé de la même manière, c'est-à-dire par comparaison et extrapolation, pour exprimer les cotes des roues à augets, ce qui donne le résultat ci-après (**Figure 4**).



**Figure 3** : Escalier de service sur le plan fourni par les élèves, avec une erreur dans une longueur (18 cm au lieu de 4,75 m).

*Crédit : David Loaec (licence Creative Commons : CC0).*



**Figure 4** : Cotes de la roue à augets, d'après un schéma paru dans *Scientific American* et l'article de F. Benoît.

*Crédit : composée par David Loaec d'après une image sous © Scientific American.*

<sup>13</sup> Pour se faire une idée de cet espace, en particulier de la disposition de l'escalier de service, de la hauteur des marches et de leur largeur par rapport au bief proprement dit, se reporter à l'illustration 11 de l'article de F. Benoît, légendée « "train" de biefs oriental » (Benoît, 1940, p. 46).

### Étape 3 : restitution

Les élèves de LCA ont transmis leurs conclusions à ceux de CIT sous forme de mini-conférences composées à l'aide de diaporamas et se sont entraînés en cours de latin en vue d'expliquer oralement leur travail et leurs conclusions à leurs camarades. Les deux groupes se sont donc réunis dans une salle, les élèves de latin expliquant sous forme d'exposés-questions les étapes de leur raisonnement et la vision qu'ils ont du travail à accomplir. Cela fait, les élèves de CIT se sont répartis par équipes dans quatre groupes distincts, chacune étant chargée de modéliser séparément, via le logiciel Sketchup, un module du bâtiment : escalier de service, roues, transmissions hautes et basses, façade et chambres de mouture, escalier central, charpente, toiture et tuiles.

Chaque groupe disposait d'une fiche de travail comprenant si besoin un schéma et les indications nécessaires au travail. Par exemple, le groupe qui travaillait sur les roues à augets disposait de ces éléments :

#### Vous disposez :

- du **diaporama** réalisé par vos camarades de l'option **Latin**, explicatif des différentes solutions techniques mises en œuvre au cours de l'ère romaine permettant de récupérer ou de créer de l'**énergie hydraulique** ;
- de **représentations planes ou perspectives cotées** du modèle de roue à augets que vous avez à maquetter ;
- du **diaporama** réalisé par vos camarades de l'option **Latin**, indicatif des **différentes teintes et couleurs** que vous appliquerez à votre **roue à augets**.

#### Le travail que vous avez à réaliser :

- Le **travail** que vous avez à réaliser dans le **premier temps** du projet est la réalisation de la **maquette virtuelle** de la **roue à augets** qui équipa les moulins de Barbegal. Le temps alloué à cette tâche est de **4 semaines**.
- Cette maquette doit **respecter les dimensions** indiquées sur les plans mis à disposition.
- Cette maquette doit **respecter l'architecture générale** telle qu'indiquée sur les plans mis à votre disposition.
- Cette maquette doit **respecter les couleurs et teintes** indiquées dans le diaporama réalisé par vos camarades de l'option Latin.

Cette répartition a donc permis d'avancer rapidement dans la restitution d'une base modulaire de l'édifice, mais n'apportait encore aucun rendu global.

Ainsi, après un mois de travail à raison d'une séance d'une heure et demie par semaine, une première compilation des travaux d'équipe est tentée. Chaque équipe travaille durant cette étape sur une maquette globale propre à partir des modules déjà conçus. Il existe donc autant de maquettes que de groupes, mais dont l'aspect est encore rudimentaire, car les finitions et le texturage ne sont pas encore dessinés : il s'agit d'un rendu proche d'une maquette « fil de fer » où seuls les volumes globaux sont en place, mais qui donne une bonne idée de la structure générale du bâtiment. Ainsi, cette première version permet de corriger des défauts facilement repérables à l'œil nu. En effet, les plans fournis par les groupes de LCA aboutissaient à une maquette où les sols se trouvaient décalés les uns par rapport aux autres (**Figure 5**) : les pentes proposées ne correspondaient pas à la topographie des lieux et l'escalier central aboutissait à une maquette aberrante dans laquelle il fallait monter puis redescendre abruptement. Le groupe de CIT a donc proposé une correction de l'escalier au niveau de la troisième chambre de mouture, qui permet à la fois d'accéder aux portes d'entrée et de conserver une pente normale. En fait, la première maquette ne tenait pas compte du fait que les chambres 3 et 4 partageaient un même niveau et une même toiture.

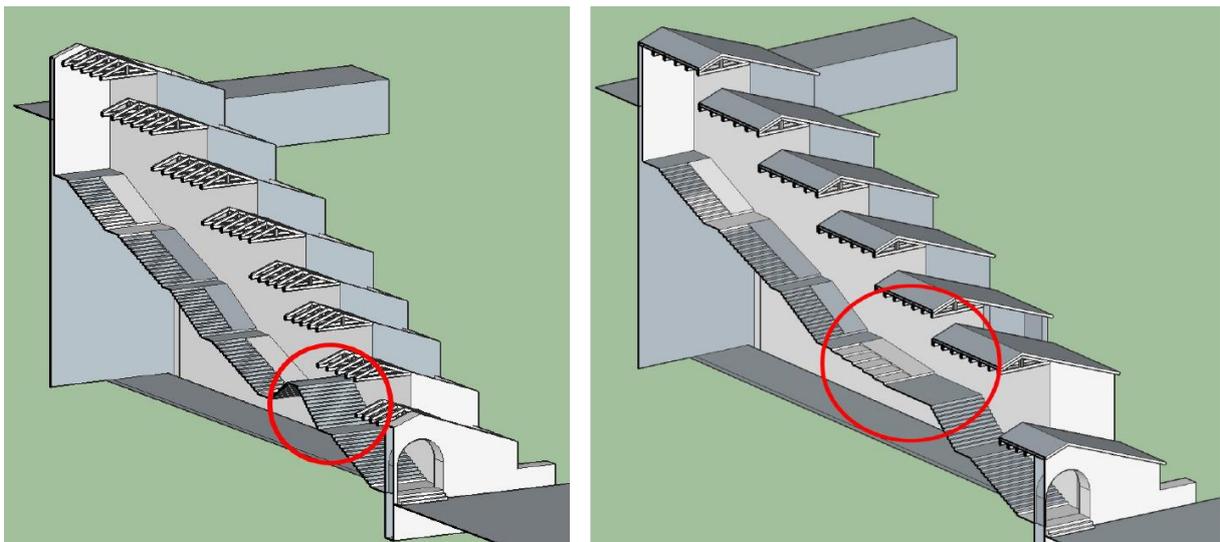


Figure 5 : Un exemple de problème structurel de l'escalier central et sa solution.  
Crédit : Gilbert Simon (licence Creative Commons : CC0).

Le texturage et la mise en couleurs se font deux mois de travail plus tard, d'après des photographies du site actuel de Barbegal trouvées sur internet ou fournies par le groupe de LCA, afin de respecter la taille et l'aspect des matériaux réels, surtout ceux des blocs de pierre, tels qu'on peut les voir *in situ*. À la suite de ce travail, une fois la première maquette habillée de façon plus réaliste et attractive, l'objectif change. Il s'agit en effet maintenant d'élaborer une maquette dynamique du site, c'est-à-dire de produire une image en 3D que l'on peut observer sous tous les angles et tous les points de vue, et que le spectateur peut visiter selon un parcours décidé à l'avance, comme un film sauvegardé sous forme de fichier vidéo,

réalisation que l'on peut ensuite exporter sur n'importe quel média numérique, comme YouTube par exemple. Ce dernier travail occupe presque trois semaines à la fin de l'année.



**Figure 6** : Exemple de rendu final avant visite dynamique. Cette version propose un bâtiment en pierres apparentes, sans enduit. Il manque encore quelques détails (texture et couleurs des escaliers, écoulement de l'eau).

*Crédit : Gilbert Simon (licence Creative Commons : CC0).*

Toutefois, les problèmes restent nombreux. En effet, des correctifs arrivent régulièrement du groupe de LCA, qui ne consacre qu'une heure par semaine au projet et a tendance à prendre du retard : les correctifs concernent l'aspect du bâtiment, la taille et la hauteur des ouvertures, la nature des portes à insérer, ce qui témoigne d'une part de l'implication du groupe dans l'accomplissement de la tâche collective, et d'autre part de la difficulté à prendre en compte à la fois la globalité du site et les menus détails en si peu de temps. Par ailleurs, les élèves de CIT conçoivent avec difficulté un scénario de visite tenant compte de toutes les possibilités d'un logiciel qu'ils découvrent au fur et à mesure de leur travail. Ils ont souvent du mal à raisonner du point de vue de la mise en scène et à se mettre à la place du visiteur, d'où leurs hésitations : où placer le soleil de façon à mettre en valeur le bâtiment ? Par où faire entrer le visiteur dans les chambres de mouture ? Comment survoler le bâtiment ? Quelles stations choisir devant les éléments clés pour en tirer le meilleur effet ? À ce stade, chaque groupe a été laissé libre de son parcours, l'essentiel étant qu'ils soient tous arrivés à un résultat final cohérent. La **Figure 6** donne une idée du rendu final de la maquette dynamique : les textures sont en place (murs en pierres apparentes, chaînages, tuiles, bois de charpente), les couleurs aussi (notamment le rouge de l'enduit étanche des biefs), mais le décor

n'est pas abouti. Si les lignes topographiques sont fidèlement rendues, la végétation n'est pas convaincante, et la colline reste blanche. Cependant, le contraste des couleurs avec le blanc du paysage a le mérite, dans une perspective de médiation culturelle, de mettre en valeur le bâtiment lui-même en supprimant des détails accessoires qui pourraient en brouiller la compréhension.

#### Étape 4 : retours d'expérience

Signalons que les élèves ont tous été très studieux, tant en LCA qu'en CIT, et surtout soucieux d'aller au bout du projet malgré de nombreuses difficultés imprévues en chemin. Cependant, ils ont souffert du manque de temps pour figoler leur maquette. En effet, faire travailler quatre groupes d'une quinzaine d'élèves pendant cinq mois à raison d'1h30 par semaine n'a malheureusement pas permis d'ajouter toutes les finitions souhaitables : couleur des sols et de l'escalier de service, support des meules, place du soleil, mécanismes souterrains, décor, accessoires intérieurs, personnages... En revanche, les participants au projet se sont rendu compte du travail nécessaire à la restitution professionnelle d'un site archéologique et de tout ce que cela implique, notamment la restitution d'éléments qui ne laissent aucune trace archéologique et que l'on doit extrapoler en s'inspirant d'autres bâtiments, d'autres habitudes de construction, d'autres concepts esthétiques, etc.

Pour terminer, le travail effectué en CIT a fait l'objet d'une transmission au groupe de LCA, de façon symétrique au premier passage de relais sous forme de mini-conférences avec questions, ce qui a valorisé le travail technique et permis de corriger les hypothèses que les apprentis archéologues avaient faites mais qui se heurtaient à une impossibilité technique. Les retours d'expérience interdisciplinaires ont donc été très fructueux, et ont permis aux deux groupes de mieux se connaître, de comprendre les contraintes qui s'appliquent d'un côté comme de l'autre de la collaboration sur un projet de médiation culturelle.

Enfin, pour valoriser le travail fini, deux articles ont été publiés dans les médias locaux, et les vidéos des visites scénarisées envoyées à Philippe Fleury, spécialiste des maquettes en 3D du « Plan de Rome » à l'Université de Caen<sup>14</sup>, qui les a félicités de leur travail, ainsi qu'au conservateur du Musée de l'Arles antique.

<sup>14</sup> <https://rome.unicaen.fr>

### 3. L'OBJET D'ÉTUDE « MÉDITERRANÉE » EN TERMINALE

Ce travail interdisciplinaire a été mené il y a déjà quelques années, mais présente à l'heure actuelle, dans la perspective des nouveaux programmes, des avantages considérables. En effet, il peut faire l'objet d'un travail sur le site même, à l'occasion d'une sortie ou d'un voyage scolaire, surtout maintenant que des moyens techniques devenus abordables, comme des drones munis de caméras, permettent de faire très facilement des clichés aériens. La visite du site, qui n'avait pas été possible à l'époque parce que le projet avait été programmé sans planification des activités extrascolaires possibles, serait un réel atout dans la compréhension de la configuration et de l'interconnexion avec le site voisin d'Arles. Cela permettrait de travailler un autre aspect du travail de l'archéologue ou du technicien à son service : le travail sur le terrain, et le contact avec la réalité des matières, leur rendu, leur poids, leurs dimensions. Cela permettrait aussi la visite du Musée départemental de l'Arles antique, malgré le risque d'interférence avec le projet dans la mesure où il contient déjà une maquette physique du moulin.

Du point de vue des professeurs, le travail interdisciplinaire a le mérite de faire émerger des projets qui ne peuvent naître que de la confrontation des besoins (médiation culturelle, nécessité de faire revivre l'Antiquité) et des moyens techniques. C'est d'ailleurs au cours de journées portes ouvertes qu'est né le projet, c'est-à-dire à un moment où se brise l'isolement pédagogique et où chacun peut se rendre compte des possibilités que recèlent les autres matières. En somme, le projet Barbegal est un échange de bons procédés, mais surtout un échange où tout le monde est gagnant : un professeur de CIT peut penser des projets en dehors de sa « boîte » pédagogique peuplée de robotique et de codage, et faire émerger des solutions techniques auxquelles il n'aurait pas pensé seul. De son côté, un professeur de LCA trouve à sa disposition des compétences qu'il n'a pas, ou qu'il ne peut pas construire seul, si ce n'est contraint, souvent, à utiliser des outils rudimentaires. Les compétences se complètent donc d'un point de vue professionnel, ce qui augmente le capital confiance que chaque discipline peut engager dans une autre, efface des a priori malvenus sur les LCA (discipline poussiéreuse, ringarde et hermétique au progrès) ou sur la CIT (techniciens sans lien avec l'histoire), et chamboule de manière positive les habitudes que l'on peut prendre dans une classe.

En outre, un tel projet permet de faire connaître un site majeur (quoiqu'un peu négligé en termes de médiation culturelle) de la Méditerranée et de mettre en évidence l'aspect industriel de la production de blé et de farine, puisque les sources donnent une estimation du

tonnage de farine produit quotidiennement<sup>15</sup>. Dans l'optique de l'entrée « Inventer, créer, fabriquer, produire : Grandes réalisations techniques », les moulins de Barbegal sont sans doute un des sites français les plus favorables à la réflexion. Par ailleurs, l'objet d'étude « Méditerranée : grands sites archéologiques » met en valeur la problématique non seulement de la sauvegarde du patrimoine antique, mais aussi de sa mise en valeur à des fins touristiques ou de médiation culturelle. Enfin, travailler soi-même sur une modélisation en 3D permet de donner des outils méthodologiques à des élèves en quête d'esprit critique. En effet, il suffit de comparer les restitutions auxquelles ils aboutissent et les restitutions professionnelles du musée d'Arles, très proches dans son architecture et ses dimensions, avec celles du magazine *Scientific American*, de Jean-Claude Golvin<sup>16</sup> ou du documentaire diffusé sur *Planète* intitulé « Les grandes découvertes de l'Antiquité : les inventions technologiques » (à partir de 00:15:18) pour se rendre compte que les interprétations divergent radicalement sur des aspects majeurs de la structure : hauteur des roues et des murs, couverture des chambres, couverture ou non de l'escalier central, évacuation des eaux (clairement souterraine sur les relevés, mais représentée en cascade chez Jean-Claude Golvin par exemple), etc.

## CONCLUSION

Le site des moulins de Barbegal semble donc être une source d'inspiration intéressante pour les professeurs de LCA soucieux de faire partager à tous leur passion du monde antique par un travail interdisciplinaire fructueux, et par les professeurs de CIT désireux d'élargir leur panel de problèmes techniques à résoudre. Cependant, comme dans tout apprentissage par projet, il tend des pièges non négligeables qui barrent la route des élèves dans l'acquisition de nouvelles compétences ou de nouveaux savoirs. D'un point de vue personnel, il a parfois été difficile, en LCA, d'éviter les dérives technicistes, où c'est finalement l'enseignant qui réalise le projet, et productivistes, où les élèves sont dépassés par des ambitions démesurées, ce qui aurait ruiné les gains en termes de motivation ou d'estime de soi, qui sont pourtant des objectifs primordiaux dans ce type de dispositif. Ce n'est pas une mince affaire, surtout au début du projet, quand le professeur craint qu'il ne dérape ou qu'il n'arrive pas à son terme. En s'inscrivant dans la lignée des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) pratiqués au collège, le projet interdisciplinaire LCA-CIT sollicite autant la responsabilité des élèves que celle des enseignants, qui doivent baliser le parcours de façon à ce qu'il ne soit pas

<sup>15</sup> LEVEAU, 2007, p. 3 : « Dans l'enthousiasme de la découverte, un ingénieur avait évalué à 28 t de farine par jour la production de l'usine. En fait, elle devait être bien inférieure, et ne pas dépasser les 4,5 t, ce qui est déjà considérable et assure la fourniture journalière de 350 g de farine à 12 500 personnes, la population d'un centre urbain romain comme Arles. »

<sup>16</sup> <https://www.jeanclaudegolvin.com/barbegal>

trop difficile, en évitant également de ne laisser aux élèves que des exercices d'application qui excluent toute créativité ou toute prise de risque. Après coup, en cherchant le moyen de transmettre ce projet à d'autres collègues, nous nous sommes aperçus que cela s'inscrivait dans la lignée de ce que recommande le projet Erasmus+ Crosscut<sup>17</sup> (pour *Cross Curricular Teaching* : enseignement interdisciplinaire), dont le but est de favoriser l'apprentissage par projet dans l'Union Européenne. En effet, au terme d'une mise en pratique de projets interdisciplinaires dans plusieurs pays, Erasmus+ Crosscut a abouti à des recommandations, des méthodes et des marches à suivre pour mener à bien ce genre de projet, mais aussi à un module de formation destiné aux enseignants des pays de l'Union Européenne.

Pour finir, au cas où des collègues motivés par cet article voudraient mettre en œuvre un projet similaire, nous tenons à leur disposition le matériel de départ pour mettre en place cette collaboration.

David LOAEC, agrégé de Lettres classiques  
& Gilbert SIMON, certifié de Sciences de l'Ingénieur et de l'Industrie  
(david.loaec@ac-rennes.fr et gilbert.simon@ac-rennes.fr)

## BIBLIOGRAPHIE

- ADAM Jean-Pierre, *La construction romaine : matériaux et techniques*, Paris, Picard, 2005.
- AMOURETTI Marie-Claire, « Barbegal. De l'histoire des fouilles à l'histoire des moulins », *Provence historique*, 42, fasc. 167/168, 1992, p. 135-150.
- BENOÎT Fernand, « L'usine de meunerie hydraulique de Barbegal (Arles) », *Revue Archéologique*, sixième série 15.1, 1940, p. 19-80.
- COLLECTIF, « Les métiers de l'archéologie » (2012, juin-juillet), *Archéothéma, histoire et archéologie*, HS n°05 (numéro spécial), Chaponnay, Archéodunum, 99 pages.
- COLLECTIF, « Police scientifique et archéologie » (2012, mars-avril) (dossier), *Archéothéma, histoire et archéologie*, n°27, Chaponnay, Archéodunum, 103 pages.
- GROS Pierre, *L'architecture romaine 2 : maisons, palais, villas et tombeaux*, coll. Les manuels d'Art et d'Archéologie antique, Paris, Picard, 2001.
- JANÈS Agnès & CHAINEAUX Jacques, « Explosions de poussières dans les lieux de travail, recensement et analyse », *Hygiène et sécurité au travail*, INRS, Paris, 2010, p. 3-13, disponible en ligne sur <https://www.inrs.fr/media.html?refINRS=ND%202331> (consulté le 15/12/2021).

<sup>17</sup> <https://agence.erasmusplus.fr/resultats-de-projets/crosscut-pour-developper-les-pratiques-interdisciplinaires-des-enseignants/>

- LEBAHAR Jean-Charles, « Approche didactique de l'enseignement du projet en architecture : étude comparative de deux cas », *Didaskalia*, Paris, 2001, n°19, p. 39-77, disponible en ligne sur [http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/2042/23908/1/DIDASKALIA\\_2001\\_19\\_39.pdf](http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/2042/23908/1/DIDASKALIA_2001_19_39.pdf) (consulté le 15/12/2021).
- LEVEAU Philippe, « Les moulins de Barbegal 1986-2006 », dans J.-P. BRUN et J.-L. FICHES (éd.), *Énergie hydraulique et machines élévatrices d'eau dans l'Antiquité*, Naples, Publications du Centre Jean Bérard, 2007, p. 185-199, disponible en ligne sur <http://books.openedition.org/pcjb/434> (consulté le 15/12/2021) et sur <http://www.traianvs.net/>.
- LEVEAU Philippe, « Les moulins de Barbegal, les ponts-aqueducs du vallon des Arcs et l'histoire naturelle de la vallée des Baux (bilan de six ans de fouilles programmées) », *Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 139<sup>e</sup> année, n°1, 1995, p. 115-144, disponible en ligne sur [https://www.persee.fr/doc/crai\\_0065\\_0536\\_1995\\_num\\_139\\_1\\_15445](https://www.persee.fr/doc/crai_0065_0536_1995_num_139_1_15445) (consulté le 15/12/2021).
- LEVEAU Philippe, WALSH Kevin, BERTUCCHI Guy, BRUNETON Hélène, BOST Jean-Pierre & TREMEL B., « Le troisième siècle dans la Vallée des Baux : les fouilles de la partie basse et de l'émissaire oriental des moulins de Barbegal », *Revue archéologique de Narbonnaise*, tome 33, 2000, p. 387-439, disponible en ligne sur [https://www.persee.fr/doc/ran\\_0557-7705\\_2000\\_num\\_33\\_1\\_1573](https://www.persee.fr/doc/ran_0557-7705_2000_num_33_1_1573) (consulté le 15/12/2021).
- PROULX Jean, *Apprentissage par projet*, Québec, Presses universitaires de Québec, 2004.
- REVERDY Catherine, « Des projets pour mieux apprendre ? », *Dossier d'actualité Veille & Analyses*, n°82, février 2013, Lyon, ENS de Lyon, disponible en ligne sur <https://edupass.hypotheses.org/296> (consulté le 15/12/2021).
- TREVOR HODGE Alfred, « A Roman factory », *Scientific American*, vol. 263, n°5, 1990, p. 58-64.

## SITOGRAPHIE

- AGENCE ERASMUS+ FRANCE, « Résultat de projet Erasmus+, "Crosscut" pour développer les pratiques interdisciplinaires des enseignants », disponible en ligne sur <https://www.agence.erasmusplus.fr/resultats-de-projets/crosscut-pour-developper-les-pratiques-interdisciplinaires-des-enseignants> (consulté le 16/12/2021).
- ARCHÉODYSSÉE, *Archéologie et Culture historique*, « Les moulins romains de Barbegal, génie technique et industrie », 05 min 42 s (vidéo), 18/04/2021, disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/watch?v=aELTFjgAVjg> (consulté le 16/12/2021).
- GOLVIN Jean-Claude, « Barbegal », disponible en ligne sur <https://www.jeanclaudegolvin.com/barbegal> (consulté le 16/12/2021).
- INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET D'ARCHÉOLOGIE PRÉVENTIVE (INRAP), disponible en ligne sur <https://www.inrap.fr> (consulté le 16/12/2021).

PIGERON Bernard (réal.), « Film roue du moulin de Barbegal », 15 min 37 s (vidéo), 11/04/2020, disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/watch?v=6TBtwTagjzE> (consulté le 16/12/2021).

UNIVERSITÉ de CAEN, « Le plan de Rome, restituer la Rome antique », disponible en ligne sur <https://rome.unicaen.fr> (consulté le 16/12/2021).

## ANNEXE 1 : CONDUCTEURS DES EXPOSÉS

### Les sujets

#### 1- Les techniques de l'archéologie

##### **Ce que l'exposé doit contenir :**

- Une définition de l'archéologie.
- Une présentation des circonstances où on l'utilise.
- Une présentation des différents problèmes à résoudre par l'archéologie.
- Une explication des techniques de terrain de l'archéologie.
- Une explication des techniques scientifiques utilisées pour résoudre les problèmes posés.

#### 2- Arles dans l'Antiquité

##### **Ce que l'exposé doit contenir :**

- Une situation géographique dans l'empire romain : province, distance avec Rome...
- Une situation historique : date de création, événements majeurs et leurs répercussions sur la ville.
- Une explication des raisons pour lesquelles cette ville est spécialement intéressante pour les archéologues à l'heure actuelle.
- Une explication du rôle du moulin dans l'économie et l'approvisionnement de la ville.
- Une présentation des ressources utiles pour ceux qui voudraient en connaître plus.

#### 3- La force hydraulique dans l'Antiquité

##### **Ce que l'exposé doit contenir :**

- Une présentation des objets ou des constructions qui utilisent l'eau dans l'Antiquité : adduction, force hydraulique, pression...
- Une explication de l'un de ces systèmes, au choix, en s'appuyant sur des schémas, des illustrations, des vidéos.
- Une localisation des systèmes sur une carte, leur fréquence dans l'empire romain.

#### 4- *Le site de la meunerie antique de Barbegal*

**Ce que l'exposé doit contenir :**

- Une localisation précise de l'endroit où elle est située.
- Une explication du choix de cet emplacement.
- Une présentation des ruines du site.
- Une présentation générale du plan du site.
- Une présentation chiffrée et cotée du plan du site : calcul de la pente, des épaisseurs de murs, des surfaces des chambres...
- Une datation du bâtiment.
- Une explication du raisonnement que vous avez utilisé pour arriver à ces données.

#### 5- *Les hypothèses d'élévation du site*

**Ce que l'exposé doit contenir :**

- Une présentation en coupe longitudinale de ce qui reste du site.
- Une présentation des différentes hypothèses de reconstruction.
- Le raisonnement qui vous a menés à faire ces hypothèses.
- La conclusion que vous avez faite : quelle hypothèse retenez-vous ?

#### 6- *L'aspect des bâtiments*

**Ce que l'exposé doit contenir :**

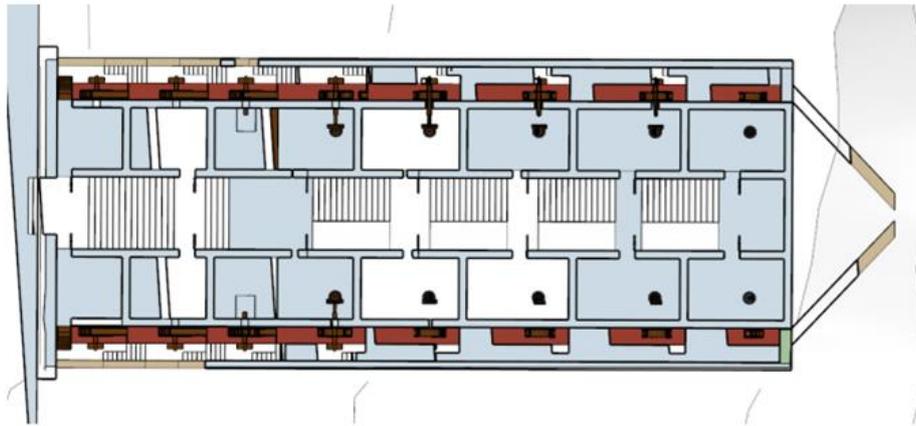
- Une présentation générale de l'élévation.
- Une explication de l'aspect général du site :
  - quel type de mur,
  - quelles couleurs,
  - quelles ouvertures,
  - quelles roues.
- Une explication des raisons qui vous ont poussés à privilégier ces explications.

### **La présentation et l'oral**

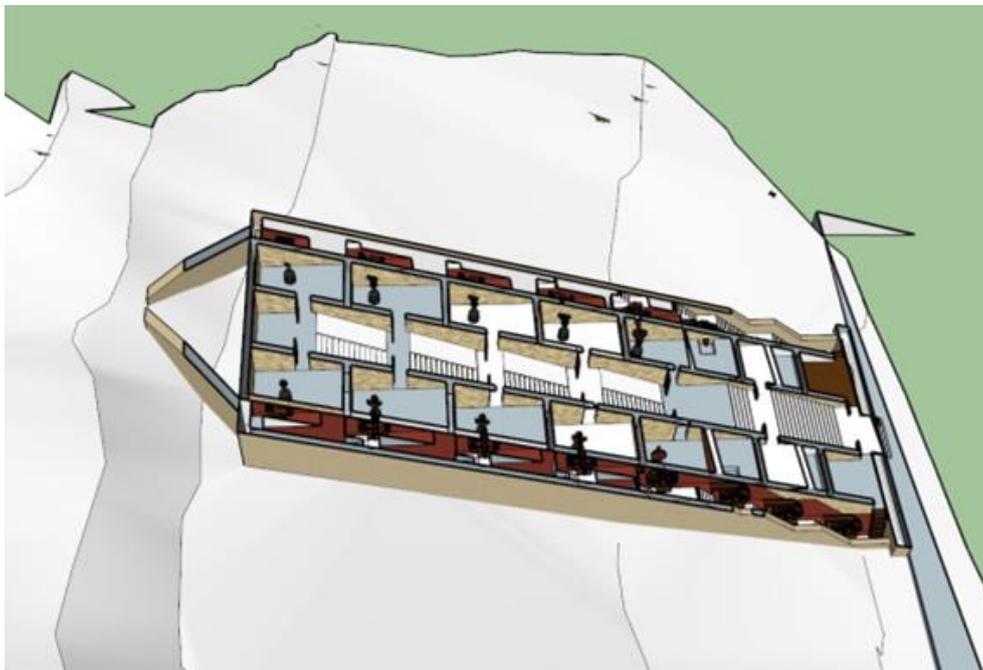
- Chaque diapositive doit s'appuyer soit sur une image, soit sur un texte de synthèse.
- Les diapositives doivent être lisibles.
- La présentation orale doit commenter l'illustration choisie, sans redite : il faut aller plus loin que ce que l'on voit.

- La présentation doit se faire à temps égal par tous les membres du groupe.
- Elle doit durer entre 5 et 10 minutes.

## ANNEXE 2 : PLANCHES INTERMÉDIAIRES DE LA MAQUETTE



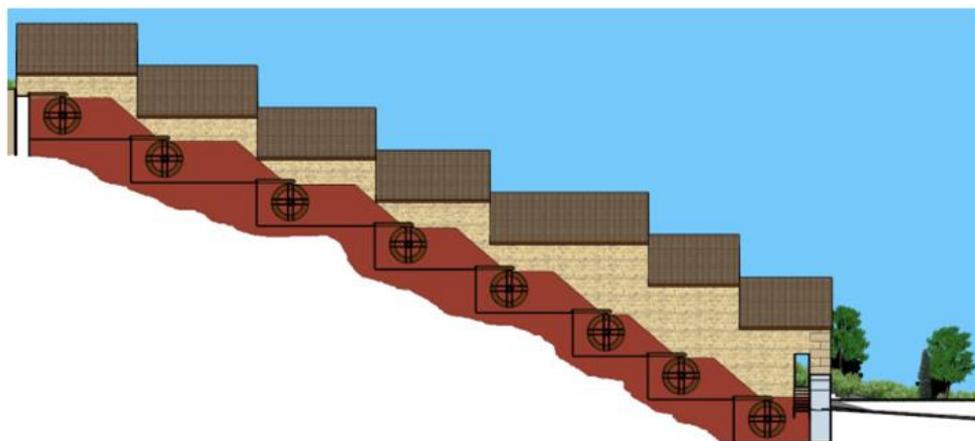
**Figure 7 :** Plan virtuel du site.  
*Crédit : Gilbert Simon (licence Creative Commons : CC0).*



**Figure 8 :** Photographie oblique obtenue avec la maquette.  
*Crédit : Gilbert Simon (licence Creative Commons : CC0).*



**Figure 9** : Vue de la façade sud.  
*Crédit : Gilbert Simon (licence Creative Commons : CC0).*



**Figure 10** : Vue de la façade ouest – chutes du bief.  
*Crédit : Gilbert Simon (licence Creative Commons : CC0).*



## UNE DIFFICULTÉ PÉDAGOGIQUE DU LATIN : L'ORDRE DES MOTS. COMMENT FAIRE TRADUIRE LE LATIN EN FRANÇAIS AU XVIII<sup>E</sup> SIÈCLE ?

### LA QUERELLE DES INVERSIONS DANS L'ENCYCLOPÉDIE

Marielle PAUL-BARBA  
lycée Lucie Aubrac de Bollène, Vaucluse

#### Résumé :

*Des études de Lettres classiques et l'exercice du métier d'enseignant m'ont amenée à m'interroger sur les raisons qui ont causé la séparation du cursus de Lettres classiques de celui de Lettres modernes, dans un climat d'opposition et non de complémentarité. En effet, depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement des langues anciennes n'était pas lié à celui du français puisque les enseignants du primaire n'avaient pas de formation en langues anciennes et que la filiation entre le latin et le français ne faisait pas l'objet d'une réflexion ni sur le vocabulaire ni sur la syntaxe, mais restait une pratique marginale. La controverse, qui oppose les classiques et les modernes au sujet de la création de l'agrégation de Lettres modernes en 1959, fait clairement apparaître cette scission dans l'enseignement alors que nous savons que le français vient du latin. Ce questionnement m'a incitée à écrire une histoire de l'enseignement du latin et du français dans l'enseignement secondaire en France, du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours. J'ai été amenée pour cela à interroger les rapports entre les deux langues et à mettre en évidence des moments de confrontation comme celui que je propose de présenter dans cet article.*

L'enseignement du latin a été longtemps un enseignement dispensé par des congrégations religieuses. La principale était celle des jésuites qui, dans le cadre de la Contre-Réforme, à la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, avaient développé des Collèges d'enseignement en Europe et en France, en particulier. Le latin y était la base de l'enseignement, on enseignait en latin les œuvres expurgées des grands auteurs classiques. Ces œuvres étaient lues, apprises, et

servaient de modèles pour les discours en latin que devaient composer les écoliers. La littérature latine classique était donc un objet d'admiration. Or, au XVIII<sup>e</sup> siècle, cet enseignement est remis en question, en particulier par les classes sociales les plus aisées qui voulaient, pour leurs enfants, une instruction avec davantage de sciences et moins de latin que ne le proposaient les collèges jésuites. L'enseignement des collèges faisait, de plus, l'objet de critiques affirmées de la part des philosophes, comme le réquisitoire écrit par d'Alembert dans son article « Collège ». Il n'y avait pas d'instruction publique à cette époque-là ni même d'instruction obligatoire. Si les familles aisées n'envoyaient pas leurs garçons dans les collèges, elles pouvaient avoir recours au préceptorat. C'est ainsi que le grammairien encyclopédiste Dumarsais a été amené à enseigner le latin en tant que précepteur et a développé une méthode particulière qu'il a appelée sa « routine ». Constatant que ses élèves avaient de la peine à se familiariser avec l'ordre des mots en latin, il a cherché les moyens de faciliter leur entrée dans cette langue dite transpositive, dont l'ordre des mots est si différent de celui du français, qui est une langue analytique (c'est-à-dire dont l'ordre des mots suit le mouvement de la pensée). Il décide, pour cela, de leur présenter les textes latins dans l'ordre analytique du français. Il les récrit dans l'ordre français, ce qui permet aux élèves de traduire plus vite et de se familiariser avec le vocabulaire et les formes latines. Une fois que ses élèves possèdent un bagage suffisant en vocabulaire et en conjugaison, il leur fait retraduire les textes dans leur ordre originel pour qu'ils puissent en apprécier les effets de style.

Mais cette méthode est fortement critiquée par des professeurs, des abbés principalement, qui défendent la méthode traditionnelle d'approche des textes, telle qu'elle est appliquée dans les collèges, et s'insurgent de ce changement opéré sur des textes qui sont admirés. Toucher à la place des mots, c'est nier les effets stylistiques et la spécificité littéraire des textes hérités de l'Antiquité et donc la supériorité du latin sur le français. Cette opposition devient une querelle, la querelle des inversions, dont l'*Encyclopédie* se fait l'écho. Les articles de l'*Encyclopédie* sont, en effet, bien souvent des tribunes d'expression et ne s'en tiennent pas seulement à des données objectives et scientifiques, telles que nous les recherchons à l'heure actuelle. C'est pourquoi il est courant qu'un article serve à réfuter un adversaire. Dumarsais décède en 1756 et c'est le grammairien Nicolas Beauzée qui prend sa suite et défend sa routine. Il faut voir, derrière cette querelle, le parti pris des grammairiens de l'*Encyclopédie* pour le français, langue des sciences, langue de la philosophie et de la réflexion, langue des modernes, contre les traditionalistes qui sont dans l'admiration des œuvres de l'Antiquité en latin. Si Beauzée estime lui aussi les auteurs antiques, il ne juge pas utile d'enseigner à parler et à écrire en latin, car la pratique de la version suffit pour accéder à la pensée des auteurs antiques. C'est donc la rivalité entre le latin et le français qui rend la querelle si vive ; elle s'étend entre 1747 et 1767, c'est-à-dire sur près de vingt ans.

L'intérêt pour nous, enseignants du XXI<sup>e</sup> siècle, de connaître cette querelle, est de voir que les précepteurs de l'époque, comme Dumarsais, connaissaient les mêmes difficultés que nous à enseigner le latin. Les enfants des classes sociales aisées n'étaient pas forcément un public facile car il fallait les faire progresser sans les rebuter, sans qu'ils se plaignent à leurs parents. Le précepteur se devait d'être pédagogiquement efficace, il était payé pour cela. Le latin n'était pas forcément connu des parents, les femmes n'avaient pas accès en général au latin, et les hommes qui avaient des enfants, n'étaient pas ceux qu'on destinait à la prêtrise donc à la maîtrise du latin. L'accès au latin permettait de savoir orthographier le français, qui n'était pas encore codifié grammaticalement, et de développer une éloquence dans l'expression en français sur le modèle des textes traduits. Le niveau des élèves en latin pouvait donc être très variable selon l'intérêt qu'ils lui portaient. Ce n'est qu'au XIX<sup>e</sup> siècle, avec l'instauration des lycées napoléoniens, que les langues anciennes vont devenir le pilier de l'instruction qui deviendra publique, permettant une renaissance du grec qui était très peu enseigné jusqu'alors.

La situation de Dumarsais et de Beauzée présente pour nous des analogies dans la pédagogie, car les élèves auxquels s'adresse la routine ne sont pas issus de familles où la pratique du latin est développée, et les enseignants recherchent des moyens pour faire connaître cette langue déconcertante avec un ordre des mots qui n'est pas analytique. Beauzée ne s'en tient pas à la défense de la méthode de Dumarsais, mais préconise aussi la création de manuels adaptés où le français devient la référence. Nous sommes donc à un tournant historique où la langue française est en train de s'imposer comme langue d'enseignement et bientôt comme langue à enseigner. Beauzée est le grammairien qui crée la notion de complément pour le français, concept grammatical qui deviendra si important pour l'enseignement de notre langue au XIX<sup>e</sup> siècle. Dans cette querelle, qui marque un tournant historique dans la rivalité du latin et du français, à l'avantage du second, nous pourrions aussi découvrir que les interrogations pédagogiques des précepteurs, si proches des nôtres, impliquent une réflexion sur le rapport que nous entretenons à la langue que nous enseignons. Nous reviendrons en conclusion sur cette notion de rapport à la langue et ce qu'elle implique.

## LA QUERELLE DES INVERSIONS DANS L'*ENCYCLOPÉDIE*

### Les adversaires de la querelle

D'un côté, nous trouvons ceux qui estiment le latin supérieur au français parce que l'inversion lui donne des possibilités expressives supérieures. Influencés par leur instruction

en latin, fondée sur l'admiration des œuvres de l'Antiquité, ils défendent un enseignement qui vise la maîtrise du latin par l'imitation des grands auteurs dont il n'est pas question de toucher aux phrases, à cet ordre inversé, qui fait leur valeur esthétique. Ce sont des professeurs qui ne font pas partie des encyclopédistes : Charles Batteux, traducteur, latiniste, professeur de philosophie grecque et latine au Collège Royal (le Collège de France actuel), Pierre Chompré (1698-1760) qui est un maître de pension français, auteur d'ouvrages pédagogiques tels que *l'Introduction à la langue latine par la voie de la traduction* (1751) ou les *Moyens sûrs d'apprendre facilement les langues et principalement la latine* (1757), l'abbé Pluche (1788-1761), professeur de rhétorique, il fut l'auteur d'un livre qui eut du succès et suscita des vocations de naturalistes, le *Spéctacle de la nature, ou Entretiens sur les particularités de l'histoire naturelle qui ont paru les plus propres à rendre les jeunes gens curieux et à leur former l'esprit* (1732).

De l'autre, les encyclopédistes et grammairiens, Dumarsais et Beauzée, qui lui succède en 1756. Ce dernier rédige, dans *l'Encyclopédie*, la plupart des articles consacrés à la grammaire et à la langue, et prend la défense de la méthode d'enseignement du latin mise au point par Dumarsais qui l'appelle sa « routine ». Mon propos est ici d'exposer la position de Beauzée dans ce qu'elle a de nouveau. Il se positionne, comme ses adversaires, en tant qu'enseignant de latin. Cette posture pédagogique l'amène à rechercher des solutions pour faciliter l'apprentissage et à proposer une méthode qui montre un parti pris novateur. En effet, alors que ses adversaires restent sur l'idée d'enseigner le latin pour qu'il soit parlé et écrit, même s'ils ont recours à des traductions, comme Chompré le préconise, Beauzée estime que c'est la pensée des auteurs qu'il faut atteindre, qu'ils doivent être lus et compris, mais qu'il n'est pas besoin pour cela ni de parler ni d'écrire en latin (comme d'Alembert le pense également : voir son article « Collège » déjà donné en référence). Beauzée estime, en particulier, que la pratique du thème est inutile.

Les échos de la querelle sur l'inversion, au sujet de l'enseignement du latin, se trouvent dans un certain nombre d'articles de *l'Encyclopédie*, mais nous nous concentrerons sur ceux qui se distinguent par leur longueur et leur richesse : l'article « Inversion » et l'article « Méthode », tous les deux de Beauzée<sup>1</sup>.

Beauzée pense que l'ordre analytique (celui du français) est l'ordre naturel y compris pour les langues transpositives (les langues à déclinaisons comme le latin, le grec ou l'allemand) et qu'il est justifié de ramener la phrase latine à cet ordre-là pour mieux l'enseigner.

<sup>1</sup> En ce qui concerne l'article « Inversion » qui figure dans le tome VIII de *l'Encyclopédie* qui paraît en 1766, il semble que Beauzée se soit contenté de le remanier et de le compléter pour rédiger les chapitres de sa grammaire consacrés à l'inversion. Il serait donc l'expression directe de sa pensée en la matière. Pour toutes les citations qui suivent, j'ai choisi de conserver l'orthographe initiale telle qu'elle est donnée par le site du projet ARTLF de l'Université de Chicago, <http://portail.atilf.fr/encyclopedie/>, pour que les citations puissent être bien identifiées, dans leur orthographe originale.

L'article est long – trente-trois pages – car Beauzée veut prouver que l'ordre analytique est l'ordre naturel de la pensée : il est essentiel, pour les modernes comme lui, de montrer que le français n'est en rien inférieur au latin. Il va pour cela dissocier la forme du fond et prouver, par sa remarquable érudition, que les auteurs mêmes de l'Antiquité avaient conscience que le latin, pourtant langue transpositive, était soumis à la logique de l'ordre analytique. Il démontre que l'inversion n'est qu'une figure de style et que même les langues transpositives (latin et grec) ont une logique analytique : « la succession analytique des idées est en conséquence le prototype qui décide toutes les lois de la syntaxe dans toutes les langues imaginables »<sup>22</sup>.

Il donne cette définition de l'inversion :

Qu'est-ce que l'inversion ? C'est une construction où les mots se succèdent dans un ordre renversé, relativement à l'ordre analytique de la succession des idées. Ainsi *Alexandre vainquit Darius*, est en français une construction directe ; il en est de même quand on dit en latin, *Alexander vicit Darium* : mais si l'on dit, *Darium vicit Alexander*, alors il y a inversion.

**Beauzée, « Inversion », 19**

Pour Beauzée, l'inversion fait partie des ornements du discours. L'effet qu'elle produit nous échappe. En effet, pour lui, le latin parlé par ses contemporains est une langue factice, qui ne permet pas d'accéder aux subtilités de l'inversion. Quant au latin originel, celui des auteurs classiques, il n'est plus complètement accessible :

J'avoue que, comme la langue latine n'est pas aujourd'hui une langue vivante, & que nous ne la connoissons que dans les livres, par l'étude & par de fréquentes lectures des bons auteurs, nous ne sommes pas toujours en état de sentir la différence délicate qu'il y a entre une expression & une autre ; nous pouvons nous tromper dans le choix & dans l'assortiment des mots ; bien des finesses sans doute nous échappent ; & n'ayant plus sur la vraie prononciation du latin que des conjectures peu certaines, comment serions-nous assurés des lois de cette harmonie merveilleuse dont les ouvrages de Cicéron, de Quintilien & autres, nous donnent une si grande idée ? comment en suivrions-nous les vûes dans la construction de notre latin factice ? comment les démêlerions-nous dans celui des meilleurs auteurs ?

<sup>22</sup> Beauzée, « Inversion », 9.

Les repères indiqués (ici, « 9 »), qui permettent de retrouver la citation, correspondent aux numéros des paragraphes. Pour accéder aux textes de Beauzée en ligne, plus facilement que depuis le site de l'université de Chicago, on pourra utiliser les deux liens suivants, qui renvoient au site de l'Édition Numérique Collaborative et Critique de l'*Encyclopédie* :

- pour l'article « Inversion » : <http://enccre.academie-sciences.fr/encyclopedie/article/v8-2688-0/>
- pour l'article « Méthode » : <http://enccre.academie-sciences.fr/encyclopedie/article/v10-1193-2/>

Mais ces finesses d'élocution, ces délicatesses d'expressions, ces agréments harmoniques, sont toutes choses indifférentes au but que se propose la Grammaire, qui n'envisage que l'énonciation de la pensée.

« Inversion », 25-26

Conscient du trop grand nombre de finesses qui nous échappent dans l'expression de la pensée des auteurs antiques, Beauzée considère que c'est l'énonciation de la pensée qui est primordiale, car elle est accessible grammaticalement. Il affirme que la pensée de tous les auteurs est fondamentalement analytique, donc accessible par la grammaire à l'entendement, alors que « bien des finesses nous échappent » et que nous ne savons rien sur la « vraie prononciation du latin ». Ce jugement amène à considérer le latin comme une langue morte. Il dissocie donc la forme du fond par la force des choses. C'est la pensée des auteurs qu'il importe de comprendre suivant la logique donnée par la grammaire. La forme, elle, relève d'une autre compétence : « Ces finesses d'élocution, ces délicatesses d'expression, ces agréments harmoniques, sont toutes choses indifférentes au but que se propose la Grammaire. » Il assume cette dissociation de la forme et du fond et va même très loin dans son affirmation, puisque, selon lui, les auteurs de l'Antiquité eux-mêmes avaient conscience que l'inversion n'est qu'un ornement :

La raison est de tous les tems, de tous les climats & de toutes les langues. Aussi ce que pensent les Grammairiens modernes de toutes les langues sur l'inversion, est exactement la même chose que ce qu'en ont pensé les Latins mêmes, que l'habitude d'aucune langue analogue n'avoit séduits.

« Inversion », 26

Il cite un extrait de Virgile (qu'il reprend ensuite dans l'article « Méthode ») tiré du chant II de l'*Énéide*, avec les commentaires successifs de grammairiens de l'Antiquité tardive qui, pour comprendre Virgile, avaient besoin d'en passer par un ordre analytique : il cite Servius, grammairien du IV<sup>e</sup> siècle, auteur de commentaires sur Virgile ; Isidore de Séville qui vécut entre la fin du VI<sup>e</sup> et le début du VII<sup>e</sup> siècle ; Priscien, qui vivait au début du VI<sup>e</sup> siècle et a fait un ouvrage sur la construction du latin et sur les premiers vers de chaque chant de l'*Énéide* où l'on voit un disciple interroger son maître et avoir besoin de l'ordre analytique pour comprendre les vers. Il cite pour finir, remontant encore plus loin dans le temps, Quintilien qui « avoit sans doute raison de se plaindre de la scrupuleuse & rampante exactitude des écrivains de son temps, qui suivoient servilement l'ordre analytique de la syntaxe latine », mais cette plainte même révèle que l'ordre analytique est bien celui de la pensée y compris en latin :

Dans une langue qui avoit admis des cas, pour être les symboles des diverses relations à cet ordre successif des idées, c'étoit aller contre le génie de la langue même, que de placer toujours les mots selon cette succession ; l'usage ne les avoit soumis à ces inflexions, que pour donner à ceux qui les employoient, la liberté de les arranger au gré d'une oreille intelligente, ou d'un goût exquis ; & c'étoit manquer de l'un & de l'autre, que de suivre invariablement la marche monotone de la froide analyse ; mais en condamnant ce défaut, notre rhéteur reconnoît très-clairement l'existence & les effets de l'ordre analytique & fondamental ; & quand il parle d'inversion, de changement d'ordre, c'est relativement à celui-là même.

« Inversion », 48

Tous ces éléments confirment Beauzée dans son idée de séparer la forme du fond et de considérer l'ordre analytique comme l'ordre naturel :

C'est donc l'analyse abstraite de la pensée, qui est l'objet immédiat de la parole ; & c'est la succession analytique des idées partielles, qui est le prototype de la succession grammaticale des mots représentatifs de ces idées. **Cette conséquence se vérifie par la conformité de toutes les syntaxes avec cet ordre analytique<sup>3</sup>**, les langues analogues<sup>4</sup> le suivent pié-à-pié ; on ne s'en écarte que pour en atteindre le but encore plus sûrement ; les langues transpositives n'ont pu se procurer la liberté de ne pas le suivre scrupuleusement qu'en donnant à leurs mots des inflexions qui y fussent relatives ; de manière qu'à parler exactement, elles ne l'ont abandonné que dans la forme, & y sont restées assujetties dans le fait ; cette influence nécessaire de l'ordre analytique a non-seulement réglé la syntaxe de toutes les langues ; elle a encore déterminé le langage des Grammairiens de tous les tems : c'est uniquement à cet ordre qu'ils ont rapporté leurs observations, lorsqu'ils ont envisagé la parole simplement comme énonciative de la pensée, c'est-à-dire, lorsqu'ils n'ont eu en vûe que le grammatical de l'élocution ; **l'ordre analytique est donc, par rapport à la Grammaire, l'ordre naturel ; & c'est par rapport à cet ordre que les langues ont admis ou proscrit l'inversion.**

« Inversion », 49

Dans ces conditions, le français, langue analytique, fait figure de langue à l'ordre naturel et logique qui n'a rien à envier au latin au niveau de la clarté. C'en est fait de la supériorité du latin par rapport au français. Le français avait déjà acquis ses lettres de noblesse par les œuvres produites au XVII<sup>e</sup> siècle mais ici Beauzée affirme grammaticalement sa caractéristique analytique et le place à l'égal du latin.

Beauzée ne méconnaît pas pour autant cet autre aspect de la langue qui est d'exprimer des émotions. Comme il ne relève pas, selon lui, de la Grammaire générale mais des

<sup>3</sup> C'est moi qui prends la liberté de mettre en gras cette phrase fondamentale.

<sup>4</sup> Langues analogues ou langues analytiques : les deux expressions sont synonymes.

grammaires particulières à chaque langue, il se réfère à la tradition de la rhétorique qui enseigne l'art de l'élocution. C'est là qu'il trouve une justification à l'inversion :

Vous y voilà, permettez que je vous le dise ; vous voilà au vrai principe de l'élocution oratoire dans la langue latine & dans la langue grecque ; & vous tenez la principale cause qui a déterminé le génie de ces deux langues à autoriser les variations des cas, afin de faciliter les inversions qui pourroient faire plus de plaisir à l'oreille par la variété & par l'harmonie, que la marche monotone de la construction naturelle & analytique.

« Inversion », 56

Cette élocution « est du ressort du goût ; c'est la sensibilité pour le plaisir qui doit en décider ; & ces décisions varieront en conséquence au gré des caprices de l'organe & des conjonctures. » Le goût, indéfinissable, est du côté du caprice individuel, du variable et de l'instable et ne peut servir de référence stable, c'est-à-dire qu'il ne s'enseigne pas rationnellement. La rhétorique, qui permet d'enseigner l'éloquence en latin, se trouve ainsi discréditée car elle n'est pas au service de la raison mais de l'expression des passions : elle ne permet pas d'atteindre le vrai. L'exercice de la raison s'oppose donc à celui des passions, qui sont le moteur d'une élocution qui ne semble pas maîtrisable :

Ce n'est pourtant pas que je veuille dire que l'intérêt des passions ne puisse influencer sur l'élocution même, & qu'il ne puisse en résulter des expressions pleines de noblesse, de graces, ou d'énergie. Je prétends seulement que le principe de l'intérêt est effectivement d'une application trop incertaine & trop changeante, pour être le fondement de l'élocution oratoire.

« Inversion », 59

L'expression des passions, la poésie, reste donc en dehors de l'enseignement et de la maîtrise par la raison<sup>5</sup>.

Beauzée a donc un rapport à la langue qui est essentiellement rationnel car l'ordre analytique est l'ordre naturel de la pensée, ce qui fait du français une langue adaptée aux sciences et au raisonnement logique. Les variations poétiques que permettent les cas dans les langues transpositives sont considérées comme de simples ornements. Nous comprenons mieux dans ces conditions pourquoi le XVIII<sup>e</sup> siècle ne fut pas un siècle poétique mais plutôt argumentatif.

---

<sup>5</sup> Beauzée exprime ici un point de vue dont l'enseignement du XIX<sup>e</sup> siècle va hériter : la séparation entre les lettres et les sciences mais sans que la différence de rapport théorique à la langue ait été clairement identifiée, car tous les élèves du secondaire vont continuer à assimiler l'enseignement classique de la rhétorique.

## Le parti pris de ses deux opposants : Pierre Chompré et l'abbé Pluche

Beauzée cite ses deux opposants, Pluche et Chompré qui veulent, eux, respecter l'inversion comme expression poétique :

Cet avantage réel & incontestable des inversions, joint à celui de rendre plus harmonieuses les langues qui ont adopté des inflexions propres à cette fin, sont les principaux motifs qui semblent avoir déterminé MM. Pluche & Chompré à défendre aux maîtres qui enseignent la langue latine, de jamais toucher à l'ordre général de la phrase latine. « Car toutes les langues, dit M. Pluche (Méth. p. 115. édit. 1751.) & surtout les anciennes, ont une marche différente de celle de la nôtre. C'est une autre méthode de ranger les mots & de présenter les choses : dérangez-vous cet ordre, vous vous privez du plaisir d'entendre un vrai concert. Vous rompez un assortiment de sons très agréables: vous affoiblissez d'ailleurs l'énergie de l'expression & la force de l'image. »

« **Inversion** », 62

Il cite ensuite son autre adversaire :

M. Chompré est de même avis, & en parle d'une manière aussi vive & aussi décidée [...] : « Une phrase latine d'un auteur ancien est un petit monument d'Antiquité. Si vous décomposez ce petit monument pour le faire entendre, au lieu de le construire vous le détruisez : ainsi ce que nous appelons construction, est réellement une destruction. »

*Ibid.*

Cette différence dans la considération des langues est la cause fondamentale de leur différend. Pluche et Chompré placent les langues anciennes, le latin et le grec, sur un piédestal : ils parlent de « monument de l'Antiquité », de « vrai concert », « d'énergie de l'expression » et de « force de l'image ». Ils sont admiratifs des possibilités expressives qu'offre l'inversion et déplorent que les langues vulgaires, qui n'offrent pas toutes ces variations, soient pauvres en effets. Leur admiration est toute rhétorique, c'est-à-dire qu'elle est générale et ne prend pas en compte les spécificités stylistiques des auteurs. Ils parlent en général du latin – « une phrase latine d'un auteur ancien est un petit monument d'Antiquité »<sup>6</sup> – comme si tous les auteurs anciens étaient comparables du moment qu'ils écrivaient en latin. Beauzée applique la méthode de Pluche, et montre que c'est le mot *traduire* qui pose problème :

Ce mot *traduire* imprimé en italique me fait soupçonner quelque mystère, & j'avoue que je n'avois jamais bien compris la pensée de M. Pluche, avant que j'eusse

<sup>6</sup> *Ibid.*

vu la pratique de M. Chompré dans l'avertissement de son introduction ; mais avec ce secours, je crois que m'y voici.

« Inversion », 69

Il donne la traduction suivante du passage de Cicéron :

*Quin* pourquoi ne pas, *prodis* tu parois, *mi* mon, *Spuri Spurius*, *ut* que, *quoties-cumque* combien de fois, *gradum* un pas, *facies* tu feras, *toties* autant de fois, *tibi* à toi, *tuarum* tiennes, *virtutum* des vertus, *veniat* vienne, *in* dans, *mentem* l'esprit.

« Inversion », 70

Il s'agit d'une traduction littérale qui conserve l'ordre latin que ni Pluche ni Chompré ne veulent toucher. Or c'est cette traduction que doivent lire à voix haute les élèves, et Beauzée s'en insurge : « Peut-on entendre quelque chose de plus extraordinaire que ce prétendu françois ? Il n'y a ni suite raisonnée, ni usage connu, ni sens décidé. »<sup>7</sup> Chompré assure dans l'introduction que les élèves d'eux-mêmes proposeront un ordre plus satisfaisant en français. Ce que conteste Beauzée car pour bien comprendre une phrase qui comporte des ellipses et une inversion, il faut la ramener à l'ordre analytique, l'ordre pour lui naturel, conforme à la raison :

Vous voulez que je conserve ici le littéral de la première traduction, & que je le dispose seulement selon l'ordre analytique, ou si vous l'aimez mieux, que je le rapproche de l'arrangement de notre langue ? A la bonne heure, je puis le faire, mais votre jeune élève ne le fera jamais qu'avec beaucoup d'aide.

« Inversion », 72

## Il faut séparer la forme du fond

Le débat est vraiment un débat sur l'approche de l'apprentissage du latin pour qu'il permette le développement de la compréhension. Cette exigence de clarté didactique conduit Beauzée à séparer la forme du fond.

Ainsi l'étude d'une langue se réduit à deux points qui sont, pour ne pas quitter le langage figuré, la connaissance des couleurs qu'elle emploie, & la manière dont elle les distribue : en termes propres, ce sont le vocabulaire & la syntaxe. Il ne s'agit point ici de ce qui concerne le vocabulaire ; c'est une affaire d'exercice & de mémoire. Mais la syntaxe mérite une attention particulière de la part de quiconque veut avancer dans

<sup>7</sup>« Inversion », 72.

cette étude, ou y diriger les commençans. Il faut observer tout ce qui appartient à l'ordre analytique, dont la connoissance seule peut rendre la langue intelligible.

« **Inversion** », 73

Le nœud du débat est là : Beauzée n'hésite pas à privilégier la compréhension et donc à replacer l'ordre des mots latins dans celui qui est analytique, c'est-à-dire selon l'ordre de la phrase française, tandis que Pluche et Chompré s'y refusent pour ne pas détruire la beauté de la langue originale. Beauzée : « C'est un principe incontestable de la didactique, qu'il faut mettre dans la méthode d'enseigner le plus de facilité qu'il est possible. C'est donc contredire ce principe que de faire traduire aux jeunes gens le latin tel qu'il est sorti des mains des auteurs qui écrivoient pour des hommes à qui cette langue étoit naturelle ; c'est le contredire que de n'en pas préparer la traduction par tout ce qui peut y rendre bien sensible la succession analytique. »<sup>8</sup> Beauzée se place en pédagogue qui a souci de faciliter la progression des élèves, mais ne tient pas compte, au début du moins, de la fonction expressive de la phrase, ce qui choque ses opposants. Il ne s'intéresse pas à ce que nous appellerions la stylistique.

## Deux attitudes différentes vis-à-vis des langues

Les deux postures des deux partis, Beauzée défendant la grammaire générale d'un côté et Pluche et Chompré héritiers de la tradition rhétorique de l'autre, se révèlent dans le vocabulaire employé. Beauzée se place en professeur, parle de didactique, il faut « préparer la traduction par tout ce qui peut y rendre bien sensible la succession analytique » et adopte aussi la posture de l'apprenant qui ne connaît rien au latin et qui a besoin de l'appréhender par le biais de sa langue maternelle : « il faut mettre dans la méthode d'enseigner le plus de facilité qu'il est possible ». Le principe est d'aller du connu, l'ordre analytique, à l'inconnu, les inversions et les ellipses, tandis que Pluche et Chompré, enseignants eux aussi, n'acceptent pas ce bouleversement de la phrase initiale qui détruit la supériorité de la langue latine littéraire. Instruits dans l'admiration pour les œuvres de l'Antiquité, ils ne peuvent admettre qu'on les touche (Beauzée les cite de nouveau) : « c'est empêcher l'oreille d'en sentir le caractère, dépouiller la belle latinité de ses vraies parures, la réduire à la pauvreté des langues modernes, & accoutumer l'esprit à se familiariser avec la rusticité ». <sup>9</sup> Ce respect sacré du texte leur fait tenir des propos élogieux : « harmonie de la phrase latine », « la belle latinité » avec « ses vraies parures » tandis qu'ils n'ont que mépris pour les langues modernes : « la pauvreté des langues modernes », et leur « rusticité », c'est-à-dire leur manque de raffinement – elles viennent du peuple des campagnes. Cette différence d'approche peut se comprendre par la

<sup>8</sup> « Inversion », 74.

<sup>9</sup> Beauzée (« Inversion », 74) cite l'ouvrage de Chompré, *La Mécanique des langues*, p. 128.

différence de leurs objectifs : Pluche est professeur de rhétorique, son objectif est la maîtrise de la langue source, le latin ou le grec, et non pas celle de la langue cible, le français.

Pluche et Chompré veulent faire connaître à leurs élèves les beautés des œuvres antiques selon l'idée qu'il existe une perfection dans la langue latine atteinte au I<sup>er</sup> siècle av. J.-C. Ils considèrent la langue d'un point de vue esthétique, celui du goût et du beau langage auquel ils veulent faire accéder leurs élèves. La traduction maladroite en français leur importe peu, puisqu'elle n'est pas leur objectif : c'est bien la maîtrise de la compréhension du latin qu'ils visent, non pas celle du français. D'ailleurs, ils enseignent les éléments grammaticaux du latin une fois la traduction faite. Le français n'est qu'un tremplin pour accéder au latin. C'est cette façon de procéder qui choque Beauzée :

Messieurs Pluche & Chompré me répondront qu'ils ne prétendent point que l'on renonce à l'étude des principes grammaticaux fondés sur l'analyse de la pensée. Le sixième exercice consiste, selon M. Pluche, (Méch. page 155) à rappeler fidèlement aux définitions, aux inflexions, & aux petites règles élémentaires, les parties qui composent chaque phrase latine. Fort bien : mais cet exercice ne vient qu'après que la traduction est entièrement faite ; & vous conviendrez apparemment que vos remarques grammaticales ne peuvent plus alors y être d'aucun secours. Je sais bien que vous me repliquerez que ces observations prépareront toujours les esprits pour entreprendre avec plus d'aisance une autre traduction dans un autre tems. Cela est vrai, mais si vous en aviez fait un exercice préliminaire à la traduction de la phrase même qui y donne lieu, vous en auriez tiré un profit & plus prompt, & plus grand.

« **Inversion** », 77

Pluche et Chompré semblent donc vouloir que l'on entre dans la langue latine telle qu'elle se présente et estiment que l'habitude et l'intuition peuvent aider aussi à la maîtrise de la grammaire. L'habitude de traduire et une fréquentation assidue des œuvres peuvent y conduire. Mais Beauzée ne peut pas l'entendre, il en reste à une approche résolument grammaticale et logique des phrases latines.

Nous voyons là deux méthodes pédagogiques différentes qui sont toujours en vigueur : un apprentissage par immersion dans la langue ou bien un apprentissage par paliers fondé sur la grammaire.

Beauzée reconnaît que sa méthode se heurte au déficit de formation des enseignants dans ce domaine, puisqu'ils considèrent mal l'étude grammaticale, ce qui peut se comprendre dans la mesure où, en l'absence de formation spécifique, on apprend comme on a appris soi-même :

La Logique grammaticale, j'en conviens, a des difficultés, & même très grandes, puisqu'il y a si peu de maîtres qui paroissent l'entendre : mais d'où viennent ces difficultés, si ce n'est du peu d'application qu'on y a donné jusqu'ici, & du préjugé où

l'on est, que l'étude en est sèche, pénible, & peu fructueuse ? Que de bons esprits aient le courage de se mettre au-dessus de ces préjugés, & d'approfondir les principes de cette science ; & l'on en verra disparaître la sécheresse, la peine, & l'inutilité. Encore quelques Sanctius, quelques Arnauds, & quelques du Marsais ; car les progrès de l'esprit humain ont essentiellement de la lenteur ; & j'ose répondre que ce qu'il faudra donner aux enfans de cette logique, sera clair, précis, utile, & sans difficulté.

« Inversion », 78

Il en appelle à la réflexion de grammairiens qui suivant l'exemple d'illustres prédécesseurs pourraient faire progresser l'apprentissage de cette langue qu'est le latin en adoptant un point de vue résolument grammatical puisque c'est le seul qui réponde aux exigences de clarté de cette raison commune à tous et qui ne nécessite aucun prérequis.

### INTÉRÊT POUR NOUS, ENSEIGNANTS DU XXI<sup>E</sup> SIÈCLE, DE CETTE QUERELLE DE L'INVERSION

Pour nous, les enseignants, je trouve que la connaissance de cette querelle est intéressante car elle nous permet de prendre de la distance vis-à-vis de nos propres pratiques et de les penser à la lumière de l'histoire. Nous constatons, en effet, que ces enseignants du XVIII<sup>e</sup> sont confrontés à une situation qui est assez comparable à la nôtre : ils doivent enseigner le latin à des élèves qui parlent français et ont une bonne maîtrise de leur langue puisqu'ils sont issus de classes sociales favorisées qui paient des précepteurs pour leurs enfants. Nous n'avons pas forcément, dans notre enseignement, des élèves issus de classes favorisées mais le français est leur langue maternelle, pour la grande majorité, et leur niveau de maîtrise de la langue, que ce soit au lycée ou à l'université, est suffisant pour aborder l'étude des langues anciennes. Ces enseignants du XVIII<sup>e</sup> sont, comme nous, en recherche de moyens pédagogiques pour faciliter l'entrée dans la langue latine et ses inversions. Leur positionnement différent vis-à-vis de l'enseignement du latin révèle des préoccupations qui sont toujours d'actualité : pourquoi enseigner le latin ? dans quel but et pour quel profit ? Sur quel aspect faire porter les efforts ? et quel rapport à la langue exprime le choix de telle ou telle pédagogie ? Avant d'en tirer peut-être des conclusions pour nos propres pratiques, il est intéressant de découvrir ce que propose Beauzée.

### Méthode pédagogique de Beauzée pour enseigner le latin

Beauzée entend bien faire apprécier les beautés de la langue, mais seulement une fois que le sens a été compris.

Qui empêche un maître habile, après qu'il a conduit ses élèves à l'intelligence du sens, par l'analyse & la construction grammaticale, de leur faire remarquer les beautés accessoires qui peuvent se trouver dans la construction usuelle ? Quand ils entendent le sens du texte, & qu'ils sont prévenus sur les effets pittoresques de la disposition où les mots s'y trouvent, qu'on le leur fasse relire sans dérangement ; leur oreille en sera frappée bien plus agréablement & plus utilement, parce que l'âme prêtera à l'organe sa sensibilité, & l'esprit, sa lumière. Le petit inconvénient résulté de la construction, s'il y en a un, sera amplement compensé par ce dernier exercice ; & tous les intérêts seront conciliés.

« **Inversion** », 80

Beauzée recherche ainsi la conciliation entre les deux postures : elle est possible par la pratique successive d'une étude grammaticale puis rhétorique des phrases du texte. Mais sa posture donne une importance particulière à la langue cible (le français) d'où il tire sa méthode d'enseignement. Il expose dans l'article « Méthode » de l'Encyclopédie (t. 10, 1751), un long article de 48 pages, sa méthode pour apprendre le latin. Sa position est constante : il est absurde de vouloir apprendre à parler latin.

Aucune nation ne parle aujourd'hui ces langues ; & nous n'avons, pour les apprendre, que les livres qui nous en restent. Ces livres même ne peuvent pas nous être aussi utiles que ceux d'une langue vivante ; parce que, nous n'avons pas, pour nous les faire entendre, des interprètes aussi sûrs & aussi autorisés, & que s'ils nous laissent des doutes, nous ne pouvons en trouver ailleurs l'éclaircissement. Est-il donc raisonnable d'employer ici la même méthode que pour les langues vivantes ? Après l'étude des principes généraux du mécanisme & de l'analogie d'une langue morte, débiterons nous par composer en cette langue, soit de vive voix, soit par écrit ? Ce procédé est d'une absurdité évidente : à quoi bon parler une langue qu'on ne parle plus ?

Beauzée, « **Méthode** », 4

Beauzée se positionne donc contre l'enseignement traditionnel des collèges, jésuites ou autres, qui visent la maîtrise de l'expression en latin. Pour lui, l'essentiel est de pouvoir accéder à la pensée des auteurs.

Quand je m'occupe d'hébreu, de grec, de latin, ce ne peut ni ne doit être pour parler ces langues, puisqu'on ne les parle plus ; c'est pour étudier dans leurs sources l'histoire du peuple de Dieu, l'histoire ancienne ou la romaine, la Mythologie, les Belles-Lettres, etc. La Littérature ancienne, ou l'étude de la Religion, est mon objet : & si je m'applique alors à quelque langue morte, c'est qu'elle est la clé nécessaire pour entrer dans les recherches qui m'occupent. En un mot, j'étudie l'Histoire dans Hérodote, la Mythologie dans Homère, la Morale dans Platon ; & je cherche dans les grammaires, dans les lexiques, l'intelligence de leur langue, pour parvenir à celle de leurs pensées.

« **Méthode** », 5

Cette position est, cependant, novatrice (et commune aux philosophes, puisque d'Alembert pense de même) car elle ferme la porte de l'écriture en latin de l'enseignement traditionnel.

Le langage qui résulteroit de nos efforts pour les parler ne serviroit de rien à l'intelligence des ouvrages que nous nous proposerions de lire, parce que nous n'y parlerions guere que notre langue avec les mots de la langue morte ; par conséquent nos efforts seroient en pure perte pour la seule fin que l'on doit se proposer dans l'étude des langues anciennes.

« Méthode », 6

Il est clair que dans l'esprit de Beauzée le latin n'est plus une langue que l'on puisse parler, ou bien elle n'est qu'une langue de communication, vidée de son génie propre.

Nous devons donc mettre en oeuvre tout ce que notre industrie peut nous suggérer de plus propre à donner aux commençans l'intelligence du latin & du grec ; & j'ai prouvé, article Inversion, que le moyen le plus lumineux, le plus raisonnable, & le plus autorisé par les auteurs mêmes à qui la langue latine étoit naturelle, c'est de ramener la phrase latine ou grecque à l'ordre & à la plénitude de la construction analytique.

« Méthode », 14

## De bons manuels pour enseigner

Mais pour enseigner le latin, il est nécessaire d'avoir d'abord de bons manuels. Or comme ils ont tous été faits dans l'optique du thème, ils ne sont pas utilisables.

Je me contenterai d'observer que presque tous ces livres ont été faits pour enseigner aux commençans la fabrique du latin, & la composition des thèmes ; que la méthode des thèmes tombe de jour en jour dans un plus grand discrédit.

« Méthode », 17

Les manuels n'existaient pas car on apprenait le latin comme une langue vivante destinée à être parlée ; la grammaire de Despautère avec ses règles sous forme d'exemples et la lecture commentée des textes, tout en latin, suffisait théoriquement. Mais, dans la réalité, la maîtrise du latin était défailante. Désormais, il est admis qu'on ne doit plus le parler ; des outils grammaticaux nouveaux sont donc nécessaires pour accéder à la lecture des œuvres.

## Un exemple d'analyse grammaticale d'un extrait en latin selon ce que voudrait Beauzée

Beauzée a le souci d'être concret :

Afin d'indiquer à-peu-près l'espece de principes qui peut convenir à la méthode analytique dont je conseille l'usage, qu'il me soit permis d'insérer ici un essai d'analyse, conformément aux vûes que j'insinue dans cet article, & dans l'article inversion. [...]

Je reprends le discours de la mere de Sp. Carvilius à son fils, dont j'avois entamé l'explication (article « Inversion ») d'après les principes de M. Pluche.

Quin prodis, mi Spuri, ut quotiescunque gradum facies,

Toties tibi tuarum virtutum veniat in mentem.

*Quin* est un adverbe conjonctif & négatif. *Quin*, par apocope, pour *quine*, qui est composé de l'ablatif commun *quî*, & de la négation *ne* ; & cet ablatif *quî* est le complément de la préposition sous-entendue *pro* pour ; ainsi *quin* est équivalent à *pro quî ne*, pour quoi ne ou ne pas ; *quin* est donc un adverbe ; puisqu'il équivaut à la préposition *pro* avec son complément *quî* ; & cet adverbe est lui-même le complément circonstanciel de cause du verbe *prodis*. Voyez « Régime ». *Quin* est conjonctif, puisqu'il renferme dans sa signification le mot conjonctif *qui* ; & en cette qualité il sert à joindre la proposition incidente dont il s'agit (voyez « Incidente ») avec un antécédent qui est ici sous-entendu, & dont nous ferons la recherche en tems & lieu : enfin *quin* est négatif, puisqu'il renferme encore dans sa signification la négation *ne* qui tombe ici sur *prodis*.

*Prodis* (tu vas publiquement) est à la seconde personne du singulier du présent indéfini (voyez « Présent ») de l'indicatif du verbe *prodire*, *prodeo*, *is*, *ivi*, & par syncope, *ii*, *itum*, verbe absolu actif, (voyez « Verbe ») & irrégulier, de la quatrième conjugaison : ce verbe est composé du verbe *ire*, aller, & de la particule *pro*, qui dans la composition signifie publiquement ou en public, parce qu'on suppose à la préposition *pro* le complément *ore omnium*, *pro ore omnium* (devant la face de tous) le *d* a été inséré entre les deux racines par euphonie (voyez « Euphonie ») pour empêcher l'hiatus : *prodis* est à la seconde personne du singulier, pour s'accorder en nombre & en personne avec son sujet naturel, *mi Spuri*. Voyez « Sujet ».

*Mi* (mon) est au vocatif singulier masculin de *meus*, *a*, *eum*, adjectif hétéroclite, de la première déclinaison. Voyez « Paradigme ». *Mi* est au vocatif singulier masculin, pour s'accorder en cas, en nombre & en genre avec le nom propre *Spuri*, auquel il a un rapport d'identité. Voyez « Concordance & Identité ».<sup>10</sup>

« Méthode », 24-28

<sup>10</sup> Nous ne donnons ici que le début de l'analyse de cette phrase, qui s'étend sur six pages ; ce début permet d'en connaître le principe.

Le mot est analysé dans l'ordre dans lequel il se présente dans la phrase. Le professeur explique chaque mot, chaque tournure. Il a affaire à des débutants et veut lever toutes les obscurités grammaticales devant des élèves qui n'ont pas de connaissances latines. La phrase est une phrase d'auteur, elle comporte des difficultés dans l'ordre des mots que le professeur étudie. Il emploie ainsi six pages à faire l'analyse de chacun des termes avant d'arriver à une traduction littérale. On peut supposer que tous les termes ne sont pas ensuite réexpliqués lorsqu'ils apparaissent dans un nouveau texte, ce qui allège peu à peu cet exercice analytique qui prend forcément du temps mais assure une bonne compréhension de chaque terme. On peut cependant espérer qu'il varie les procédés car cette analyse systématique de chaque terme fait perdre le sens et peut paraître fastidieuse. La répétition et l'assimilation de la nature des mots doivent permettre d'aller ensuite assez vite dans l'identification des formes et donc dans le passage à la traduction. Il faut croire que peu de professeurs étaient capables d'expliquer ainsi, ce qui est logique puisqu'ils s'efforçaient de parler en latin dans le cours.

En voici la traduction littérale qu'il faut faire à son élève mot-à-mot, en cette manière : *mi Spuri* (mon Spurius), *dic* (dis) *causam* (la cause) *quin prodis* (pourquoi tu ne vas pas publiquement), *in hunc finem* (à cette fin) *ut* (que) *recordatio* (le souvenir) *virtutum tuarum* (des vaillances tiennes) *veniat* (vienne) *tibi* (à toi) *in mentem* (dans l'esprit) *toties* (autant de fois) *quottescumque* (combien de fois) *facies* (tu feras) *gradum* (un pas) ?

En reprenant tout de suite cette traduction littérale, l'élève dira : « mon Spurius, dis la cause pourquoi tu ne vas pas publiquement, à cette fin que le souvenir des vaillances tiennes vienne à toi dans l'esprit autant de fois combien de fois tu feras un pas ? »

« Méthode », 60-61

Cela peut nous sembler aussi dénué de sens que ce que Pluche et Chompré obtenaient (voir à la page 198) mais il est vrai que la phrase étant décomposée dans l'ordre du français, l'élève peut plus facilement en retrouver l'ordre logique en français.

## De la traduction littérale à la traduction élaborée

Il énonce ensuite le travail de comparaison entre les langues pour parvenir à une traduction plus élaborée en français.

Pour faire passer ensuite le commençant, de cette traduction littérale à une traduction raisonnable & conforme au génie de notre langue, il faut l'y préparer par quelques remarques. Par exemple, 1° que nous imitons les Latins dans nos tours interrogatifs, en supprimant, comme eux, le verbe interrogatif & l'antécédent du mot conjonctif par lequel nous débutons, voyez « Interrogatif » ; qu'ici par conséquent nous pouvons remplacer leur *quin* par *que ne*, & que nous le devons, tant pour suivre le

génie de notre langue, que pour nous rapprocher davantage de l'original, dont notre version doit être une copie fidèle : 2° qu'*aller publiquement* ne se dit point en français, mais que nous devons dire *paroître, se montrer en public* ; 3° que comme il seroit indécent d'appeler nos enfans *mon Jacques, mon Pierre, mon Joseph*, il seroit indécent de traduire *mon Spurius*; que nous devons dire comme nous dirions à nos enfans, *mon fils, mon enfant, mon cher fils, mon cher enfant*, ou du moins *mon cher Spurius* : 4° qu'au lieu de *à cette fin que*, nous disions autrefois *à icelle fin que, à celle fin que* ; mais qu'aujourd'hui nous disons *afin que* ; 5° Que nous ne sommes plus dans l'usage d'employer les adjectifs *mien, tien, sien* avec le nom auquel ils ont rapport, comme nous faisons autrefois, & comme font encore aujourd'hui les Italiens, qui disent *il mio libro, la mia casa* (le mien livre, la mienne maison) ; mais que nous employons sans article les adjectifs possessifs prépositifs *mon, ton, son, notre, votre, leur* ; qu'ainsi au lieu de dire, *des vaillances tiennes*, nous devons dire *de tes vaillances* : 6° que la métonymie de *vaillances* pour *actions courageuses*, n'est d'usage que dans le langage populaire, & que si nous voulons conserver la métonymie de l'original, nous devons mettre le mot au singulier, & dire *de ta vaillance, de ton courage, de ta bravoure*, comme a fait M. l'abbé d'Olivet, Pens. de Cic. chap. xij. pag. 359. 7° que quand le souvenir de quelque chose nous vient dans l'esprit par une cause qui précède notre attention, & qui est indépendante de notre choix, il nous en souvient ; & que c'est précisément le tour que nous devons préférer comme plus court, & par-là plus énergique ; ce qui remplacera la valeur & la brièveté de l'ellipse latine.

De pareilles réflexions amèneront l'enfant à dire comme de lui même : *que ne parois-tu, mon cher enfant, afin qu'à chaque pas que tu feras, il te souvienne de ta bravoure ?*

« Méthode », 62-63

Le passage de la traduction littérale à la traduction élaborée met donc en jeu la connaissance des usages de la langue cible (expression des traducteurs modernes), le français en l'occurrence, mais n'interdit pas une comparaison avec d'autres langues, comme avec l'italien. C'est dans ce travail de traduction que s'approfondit la connaissance de la langue cible, ce qui est clairement l'objectif de l'exercice. Beauzée initie ici un vrai travail de comparaison entre les langues. Nous ne sommes pas dans une perspective de grammaire comparée (telle qu'elle s'épanouira au XIX<sup>e</sup> siècle), mais les besoins d'une traduction élaborée qui respecte le génie du français imposent une réflexion sur les différents usages comparés du latin et du français. Beauzée est obligé de faire de la grammaire particulière et non plus générale. Il est même amené à comparer des états de la langue française différents, il emploie de façon récurrente l'adverbe « autrefois » qui montre que l'usage du français a évolué. Nous pouvons souligner la différence d'approche avec Pluche et Chompré qui visaient, eux, la langue latine, assimilée par la pratique.

Il est intéressant, pour nous enseignants de langues anciennes, de retrouver ici des remarques sur la syntaxe comparée du latin et du français. L'activité de traduction comme propédeutique à la maîtrise du français trouve ici une illustration concrète.

Enfin, Beauzée se distingue des traditionalistes, par la priorité qu'il donne à la langue cible, c'est-à-dire au français.

### Connaître d'abord la grammaire appliquée au français

Beauzée a bien conscience que ce travail grammatical nécessite d'abord des connaissances en français, des connaissances en grammaire, qui sont les mêmes pour le latin et pour le français.

Cette méthode d'explication suppose, comme on voit, que le jeune élève a déjà les notions dont on y fait usage ; qu'il connoît les différentes parties de l'oraison, & celles de la proposition ; qu'il a des principes sur les méta-plasmes, sur les tropes, sur les figures de construction, & à plus forte raison sur les règles générales & communes de la syntaxe. Cette provision va paroître immense à ceux qui sont paisiblement accoutumés à voir les enfans faire du latin sans l'avoir appris.

« Méthode », 64

Beauzée qui, comme les hommes de son temps a appris le latin, ne conçoit pas qu'on apprenne une langue autrement même s'il s'agit de sa langue maternelle, d'autant plus que la conception de la grammaire générale amène à traiter toutes les langues de la même façon. Le français sera donc étudié comme s'il était une langue étrangère, comme le latin. L'élève commencera à faire les parties, c'est-à-dire à analyser chaque élément de la phrase. Cette priorité qu'il donne au français dans la maîtrise grammaticale des parties du discours est novatrice : elle initie un enseignement grammatical du français qui était absent jusque-là et qui ne comporte pas encore une terminologie spécifique adaptée au français. C'est Beauzée qui instaure d'ailleurs la notion de complément pour désigner les différentes fonctions dans la phrase dans une langue qui ne peut les identifier à l'aide des cas. Nous sommes encore loin des grammaires scolaires du français qui vont s'élaborer au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, mais Beauzée semble être le premier à défendre l'idée qu'il faut d'abord commencer par la maîtrise grammaticale de la langue maternelle avant d'aborder les langues anciennes. Or nous sommes les héritiers de cette conception de l'enseignement du français, puisque les élèves à l'école primaire apprendront longtemps, quand l'école sera gratuite et obligatoire, à faire l'analyse de chaque constituant d'une phrase française.

## CONCLUSION : QUE POUVONS-NOUS TIRER DE CETTE QUERELLE DE L'INVERSION ET DU RAPPORT GRAMMATICAL À LA LANGUE TEL QUE LE PRÉCONISE BEAUZÉE ?

### Un enseignement comparatif des deux langues

Cette réflexion nous éclaire sur le fait que, déjà au XVIII<sup>e</sup> siècle, la difficulté d'enseigner le latin était posée. Cette querelle de l'inversion et les prises de position différentes des deux partis en présence montrent que le but, dans l'enseignement des langues anciennes, n'était pas le même.

Pour Pluche et Chompré, partisans de l'enseignement traditionnel, la visée est une maîtrise courante du latin pour pouvoir lire les auteurs dans le texte directement et en apprécier les qualités littéraires. Il s'agit aussi de savoir s'exprimer couramment en latin même si la République des lettres l'utilise de moins en moins comme langue de communication. Chez les grammairiens encyclopédistes comme Beauzée, c'est la pensée des auteurs qui importe, cette pensée est par nature analytique et la pratique de la version est suffisante. Le latin n'est plus une langue de communication, pour lui, et le français ne lui est en rien inférieur. Il n'hésite donc pas à adopter la routine de son prédécesseur Dumarsais, c'est-à-dire à mettre les phrases latines dans l'ordre du français avant de les faire traduire. Il est, selon lui, nécessaire que les élèves maîtrisent d'abord l'analyse des parties du discours en français avant de passer au latin. L'ordre latin est ensuite proposé, une fois la traduction faite, pour que les élèves puissent apprécier « les ornements », c'est son expression, que permet l'inversion. Nous avons vu qu'à partir de la traduction littérale obtenue, il fait travailler une traduction élaborée en prenant en compte les usages du français qu'il compare avec ceux d'autres langues européennes. L'élève prend ainsi conscience des tournures propres à sa langue maternelle par confrontation avec les autres langues européennes auxquelles il peut avoir accès. Aucun de ces enseignants ne remet en question l'apprentissage du latin. L'accès à la pensée des auteurs dans leur langue originale est encouragé même si le recours à la traduction est conseillé pour faciliter des lectures plus longues. Les articles de Beauzée marquent donc une étape essentielle dans l'enseignement du latin et la place du français dans l'enseignement secondaire de l'époque : le français a supplanté le latin comme langue de communication savante. Et l'enseignement doit permettre une confrontation entre les deux langues qui en fasse ressortir leur génie mutuel.

Il n'y a donc pas de séparation dans l'enseignement entre ces deux langues, et c'est en réalité ce que nous faisons aujourd'hui, au XXI<sup>e</sup> siècle. Alors, comment se fait-il que cet

enseignement comparatif a été occulté pendant les deux siècles qui ont suivi ? Il est, en effet, envoyé aux oubliettes avec l'instauration des lycées napoléoniens après la Révolution.

## Deux siècles de séparation de l'enseignement du français de celui du latin

Napoléon, en effet, en créant les lycées, impose l'enseignement classique du latin et du grec, dans le secondaire, selon la tradition des jésuites. C'est de nouveau l'étude de la langue latine ou grecque et l'accès aux auteurs par morceaux choisis qui dominent, ainsi que le thème et la version, mais aussi la composition en latin, qui sont les exercices les plus courants. L'enseignement très conservateur du latin et du grec au lycée devient un marqueur social réservé à la bourgeoisie aisée. Or dans cet enseignement, le français n'est pas appris pour lui-même mais il est maîtrisé et enrichi par l'exercice de la version. La marque de cet enseignement secondaire pétri de langues anciennes est visible dans les œuvres des auteurs français du XIX<sup>e</sup> siècle.

L'enseignement du français pour lui-même est réservé au primaire et au primaire supérieur qui se développe dès la Monarchie de Juillet. Ce français de l'école primaire, enseigné à des élèves patoisants, fait l'objet d'une pédagogie qui reprend l'approche grammaticale des langues de la Grammaire générale chère à Beauzée, car ni les instituteurs ni les élèves n'ont accès aux langues anciennes dans leur formation. Cet enseignement du français a été, en réalité, calqué sur celui du latin : les élèves patoisants de la République ont appris grammaticalement un français de la norme haute, littéraire, mais sans avoir accès à l'exercice de traduction qui permet de tirer de la langue française des ressources originales, ce qu'ont pu faire la plupart des écrivains du XIX<sup>e</sup> siècle qui ont bénéficié de l'enseignement des lycées. Nous sommes les héritiers de cette scission entre culture primaire et culture secondaire, car nous continuons à enseigner grammaticalement le français comme s'il n'était pas la langue maternelle de la plupart de nos élèves et notre enseignement, pendant longtemps, ne s'est guère préoccupé de faire des ponts explicites et assumés entre le français et le latin car ces deux langues, nous l'avons vu, étaient pensées comme des entités immuables et rivales.

## Repenser le rapport à la langue. Pour une conception de la langue qui tienne compte de l'histoire.

Il nous faut maintenant repenser cet héritage historique qui s'est imposé par la force des choses. Il nous faut aller plus loin que n'est allé Beauzée. En effet, nous l'avons vu, Beauzée, comme Pluche et Chompré, ses adversaires, parle du génie des langues. Le génie d'une

langue est une notion imprécise mais à laquelle tiennent tous ceux qui sont admiratifs des langues latine, grecque ou française. Or ils se réfèrent toujours à un état de langue particulier qui correspond à la période classique des œuvres qu'ils connaissent : le grec des orateurs attiques, le latin de Cicéron et le français du XVII<sup>e</sup> siècle. Leur conception de la langue est anhistorique et ils n'ont pas la notion que toute langue est d'abord mise en œuvre par des auteurs. On parle de latin, de grec et de français comme d'entités définissables et figées et non pas comme de réalités mouvantes, historiques. Il n'y avait pas de tradition d'étude stylistique des auteurs latins ou grecs, ce qui explique que l'on faisait traduire, dans les concours par exemple, n'importe quel auteur antique dans le même français classique. Cicéron pouvait être traduit dans le même français que Tacite, un français de version latine.

Le style des auteurs n'est d'ailleurs pas le même dans leur correspondance que dans leur discours. Le style des correspondances, plus direct et plus spontané, offre une plus grande fréquence de phrases dans l'ordre analytique que des discours écrits dans un souci affirmé de rhétorique. Le latin parlé de Pétrone, dans le *Satiricon*, offre lui aussi un usage courant de l'ordre analytique. Il est donc judicieux, à mon sens, de mener une réflexion sur le choix des auteurs à faire traduire aux débutants en prenant comme critère la complexité de leur syntaxe et en privilégiant, au début, ceux qui ont souvent recours à l'ordre analytique. On pourrait remettre, comme le préconisent Dumarsais et Beauzée, dans l'ordre de la phrase française, les phrases qui sont trop complexes, avant la traduction. L'essentiel étant de comprendre pour quelle raison ce procédé est mis en place et de pouvoir le justifier devant les élèves.

### Mettre en évidence le style des auteurs en latin et en français

L'intérêt de faire traduire des passages en langue originale est de montrer – ce que Pluche et Chompré défendaient avant tout – la richesse stylistique qu'offrent les langues transpositives avec un ordre des mots très libre grâce aux déclinaisons. La lecture de larges passages en traduction permet certes de saisir le mouvement de l'ensemble et facilite l'appréhension de la pensée, mais la recherche d'une traduction élaborée, sur des passages aux effets stylistiques intéressants, permet de travailler la langue française : la recherche d'expressions adaptées aux effets de style oblige à explorer toutes les ressources du français ; c'est l'une des rares occasions que nous avons de faire travailler, en langue française, l'expression.

Nous savons désormais que le français vient du latin, ce que Beauzée contestait, ignorant les conditions d'évolution du latin parlé, des langues romanes puis modernes. Mais

durant tout le XX<sup>e</sup> siècle<sup>11</sup>, la tradition de la séparation des enseignements du français, d'un côté, et des langues anciennes, de l'autre, s'est maintenue. Si la filiation du lexique latin-français était admise, elle n'était pas pour autant étudiée de façon à enrichir de façon active les pratiques des élèves. Ceux qui avaient accès aux langues anciennes pouvaient le faire d'eux-mêmes, mais on n'envisageait pas d'en faire bénéficier ceux qui n'étaient pas initiés à ces langues. L'étude de la syntaxe n'a pas assez fait l'objet de comparaisons entre les langues anciennes et le français, ce qui permettrait pourtant de réfléchir à la façon dont chaque auteur la met en œuvre, et ouvrirait des voies d'accès au commentaire stylistique. La traduction, comme le montre Barbara Cassin<sup>12</sup>, est la langue de l'Europe, car elle oblige en prendre en compte les richesses expressives des langues pour trouver des équivalents d'une langue à une autre.

### Enseigner la grammaire par la comparaison qu'offre la traduction

C'est, à mon sens, le seul moyen pour faire de la grammaire, par comparaison, de façon active et vivante et non pas d'une façon formelle : les analyses grammaticales générales trop abstraites et nécessitant des exemples types ne rendent pas compte du français manié par les élèves et ne s'impriment pas dans les mémoires. Nous avons, comme Beauzée en son temps, à créer de nouveaux manuels, de nouveaux commentaires des œuvres latines et grecques de toutes les époques qui mettraient en lumière la mise en œuvre des langues anciennes et leur évolution, ainsi qu'une réflexion sur la mise en œuvre du français que nous employons pour traduire. De nouvelles traductions, comme celle que Pierre Judet de la Combe vient de nous offrir de l'*Iliade*<sup>13</sup>, nous montrent à quel point les langues évoluent et que chaque époque manifeste un rapport particulier aux œuvres antiques par la façon même dont elle les traduit ou ne les traduit pas. La traduction est l'une des façons concrètes de donner à nos élèves le sentiment que le français leur appartient<sup>14</sup>.

La querelle des inversions nous a permis de voir que les objectifs dans l'enseignement du latin peuvent être différents relativement au niveau de maîtrise exigé. La reprise dans les lycées napoléoniens de l'enseignement des collèges jésuites, qui visait une maîtrise complète du latin pour le lire et l'écrire, a perduré si bien que la position de Beauzée ne s'est imposée

<sup>11</sup> Je renvoie à l'étude de cette évolution que j'ai faite dans ma thèse, consultable en ligne, *Une histoire du binôme conflictuel latin-français dans l'enseignement secondaire en France du XVIII<sup>e</sup> siècle au XX<sup>e</sup> siècle*, et en particulier au chapitre 4 de la quatrième partie sur la controverse autour de la création de l'agrégation de lettres modernes en 1959.

<sup>12</sup> Barbara Cassin (dir.), *Philosopher en langues : Les intraduisibles en traduction*, Paris, Rue d'Ulm, 2014.

<sup>13</sup> *L'Iliade*, traduction de Pierre Judet de La Combe, in *Tout Homère*, Paris, Albin Michel/Les Belles Lettres, 2019.

<sup>14</sup> Maria Candea et Laélia Véron, *Le français est à nous ! Petit manuel d'émancipation linguistique*, Paris, La Découverte, 2019.

que deux siècles après. À notre époque, les exigences de l'enseignement secondaire, qui sont générales, sachant que 90 % des élèves ne poursuivront pas le latin après le bac, ne sont pas les mêmes que celles de l'université selon les cursus. Il est donc important de clarifier les exigences pour mettre en œuvre des méthodes pédagogiques adaptées. Il est essentiel de penser l'ouverture aux langues anciennes dans la continuité de notre enseignement, si l'on veut que des élèves plus nombreux choisissent de les étudier à l'université. La rénovation des langues anciennes, qui place les Humanités au cœur de l'école, a permis d'établir qu'il était profitable à tous les élèves d'avoir accès aux langues anciennes enseignées pour la maîtrise du français et non plus pour elles-mêmes. C'est ce qu'instaure la toute récente option, « Français et culture antique » en classe de 6<sup>e</sup><sup>15</sup>. Si le travail sur le lexique, conseillé dès l'école primaire avec les fiches « Lexique et culture »<sup>16</sup>, permet une ouverture sur l'Antiquité<sup>17</sup>, et qu'elle se poursuit en 6<sup>e</sup> avec un large public, compte tenu du dynamisme de mes collègues de collège et de l'appétit que manifestent beaucoup d'élèves pour l'Antiquité en prenant les options de langues anciennes, si nous continuons à réfléchir ainsi à nos pratiques en prenant en compte l'ensemble du cursus scolaire de façon métadidactique, je reste optimiste sur l'avenir de notre enseignement des langues anciennes pour lui-même et pour dynamiser celui du français.

### De l'importance de la métadidactique

La métadidactique est un concept que j'ai dû créer pour mon travail de thèse : il désigne l'effort de réflexion fourni par les enseignants pour désigner dans quel but et selon quel rapport à la langue un enseignement est dispensé.

Je reviens, en effet, comme je l'ai indiqué en introduction, sur ce concept de rapport à la langue car la querelle des inversions nous permet de le comprendre concrètement. Les traditionalistes attachés à la seule langue latine ont un rapport d'admiration pour les œuvres écrites dans cette langue, de même que Beauzée admire le français pour ses qualités. Les deux partis partagent cette même conception du génie de la langue dans l'absolu et en font une entité qui transcende les auteurs. (Ce qui a donné plus tard naissance au courant très conservateur de préservation de la langue française car il en fait un monument de son histoire, perspective fossilisante qui érige en absolu ce qui fut le fruit d'une évolution.) Mais tout en partageant ce même rapport admiratif à la langue, chacun de ces deux partis s'attache à une

<sup>15</sup> <https://pedagogie.ac-lille.fr/langues-cultures-antiquite/6eme-enseignement-facultatif-de-francais-et-culture-antique/>

<sup>16</sup> <https://eduscol.education.fr/odysseum/fiches-lexique-et-culture>

<sup>17</sup> Voir l'article que j'ai rédigé à ce sujet : <https://eduscol.education.fr/odysseum/les-humanites-au-coeur-de-l-enseignement-du-francais>

fonction différente du langage : Beauzée s'attache à la fonction dénotative des mots, celle qui désigne le réel selon la raison, qui analyse et confère aux mots une signification la plus univoque possible – c'est le langage des sciences ; en revanche, Pluche et Chompré s'attachent à la fonction expressive du langage, celle qui donne aux mots un sens symbolique et polysémique car c'est le langage des sentiments, le langage de la poésie. Mais les uns et les autres ne prennent pas en compte qu'une langue est mise en œuvre par un auteur, qui peut utiliser les différentes fonctions que nous venons de rappeler, à une époque précise qui manifeste un état de langue particulier : le français du XVII<sup>e</sup> siècle n'est pas celui du XIX<sup>e</sup>. L'activité de traduction est donc une activité complexe qui met en synergie le latin d'une certaine époque, écrit par un certain auteur, dans une fonction particulière, et le français d'une certaine époque, traduit par un auteur particulier qui devrait s'efforcer de respecter la fonction dénotative ou expressive employée par l'auteur qu'il traduit, c'est-à-dire son style. C'est pourquoi un même auteur latin n'est pas traduit de la même façon en français selon les époques, et qu'il faut périodiquement les retraduire pour le rendre lisible par le plus grand nombre. L'étude de la querelle des inversions nous permet donc de poser les questions essentielles à la métadidactique qui permet d'éclairer la pratique pédagogique : quelle langue traduisons-nous ? Dans quelle langue la traduisons-nous ? Comment l'auteur traduit la met-il en œuvre ? Comment allons-nous mettre en œuvre le français que nous parlons pour traduire cet auteur ? Le passage de la traduction littérale à la traduction élaborée pose toutes ces questions. La traduction littérale est d'ordre grammatical, mais la traduction élaborée nécessite une réflexion sur l'usage que l'on fait du français. Faute d'avoir, entre autres, mené cette analyse métadidactique, l'enseignement du latin et du grec a creusé lui-même sa propre tombe : enseignement élitiste, il a développé un français de version latine pour la traduction, accessible seulement à ceux qui appartenaient aux classes sociales favorisées. Nous savons désormais, dépassant ainsi cette querelle de l'inversion, que nous pouvons faire travailler la traduction littérale pour la maîtrise grammaticale, mais aussi la traduction élaborée à partir d'une traduction littérale donnée en faisant observer les caractéristiques stylistiques de l'auteur latin, ce qui ne nécessite qu'un minimum de bagage lexical et grammatical. Les pratiques didactiques ont besoin d'être éclairées par un questionnement métadidactique pour que nous puissions pleinement tirer parti des expériences et des querelles de nos prédécesseurs pour enrichir, varier et démocratiser notre enseignement.

Marielle PAUL-BARBA,  
docteure en sciences du littéraire de l'EHESS  
(marielle.paulbarba@gmail.com)

## BIBLIOGRAPHIE

- CASSIN Barbara (dir.), *Philosopher en langues : Les intraduisibles en traduction*, Paris, Rue d'Ulm, 2014
- CANDEA Maria & VÉRON Laélia, *Le français est à nous ! Petit manuel d'émancipation linguistique*, Paris, La Découverte, 2019
- JUDET DE LA COMBE Pierre, *L'Iliade* (traduction), in Monsacré Hélène (dir.), *Tout Homère*, Paris, Albin Michel & Les Belles Lettres, 2019
- PAUL-BARBA Marielle, *Une histoire du binôme conflictuel latin-français dans l'enseignement secondaire en France du XVIII<sup>e</sup> siècle au XX<sup>e</sup> siècle*, thèse dirigée par Pierre JUDET DE LA COMBE et soutenue à l'École des hautes études en sciences sociales à Paris en 2021 (consultable en ligne sur <http://www.theses.fr/2021EHES0125>).

## SITOGRAPHIE

- ANONYME, « 6<sup>e</sup> – Enseignement facultatif de français et culture antique », *Menapia*, 13 juillet 2021, disponible en ligne sur <https://pedagogie.ac-lille.fr/langues-cultures-antiquite/6eme-enseignement-facultatif-de-francais-et-culture-antique/> (consulté le 09/03/2022).
- ANONYME, « Fiches Lexique et culture », *Odysseum*, 29 octobre 2019, disponible en ligne sur <https://eduscol.education.fr/odysseum/fiches-lexique-et-culture> (consulté le 09/03/2022).
- GUILBAUD Alexandre, *Édition Numérique Collaborative et Critique de l'Encyclopédie*, disponible en ligne sur <http://encre.academie-sciences.fr/encyclopedie/> (consulté le 09/03/2022).
- MORRISSEY Robert (dir.), « Encyclopédie, ou Dictionnaire Raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers », *The ARTLF project* (Université de Chicago), disponible en ligne sur <http://portail.atilf.fr/encyclopedie/> (consulté le 09/03/2022).
- PAUL-BARBA Marielle, « Les humanités au cœur de l'enseignement du français », *Odysseum*, 09 septembre 2021, disponible en ligne sur <https://eduscol.education.fr/odysseum/les-humanites-au-coeur-de-lenseignement-du-francais> (consulté le 09/03/2022).



## UNE DÉMARCHE POUR FAVORISER LA COMPRÉHENSION GLOBALE D'UN TEXTE ANTIQUE

Samuel TURSIN  
collège Henri Matisse, Ostricourt

### Résumé :

*À l'écrit comme à l'oral, l'élève côtoie plusieurs langues pendant sa scolarité, et bientôt dans sa vie d'adulte. Comment rendre l'élève conscient de ses capacités à comprendre sa langue, les langues européennes qu'il étudie, vivantes ou anciennes ? C'est une démarche qui est ici présentée, en plusieurs étapes successives. Elle vise à rappeler à l'élève ou à lui apprendre que le savoir et les compétences se construisent. Des outils lui sont donnés, des adaptations mises en place, pour favoriser la compréhension globale d'un texte, puis, progressivement, tendre vers une lecture qui suive l'ordre des mots.*

La démarche que je décris ici concerne la lecture des textes latins. Je l'ai expérimentée avec des collégiens ; d'abord avec des élèves de Cinquième, puis jusqu'à la Troisième, au rythme de leur montée en classe. Les textes utilisés sont authentiques, adaptés ou nouvellement créés.

Cette démarche ne veut pas remplacer l'exercice traditionnel de la traduction ; elle se veut plutôt un tremplin vers cet exercice. Selon le texte, le profil des élèves et le temps que je veux y consacrer, trois ou quatre étapes composent cette démarche : la lecture d'une traduction du texte latin dans une langue vivante européenne, la lecture du seul texte latin, la relecture du texte latin accompagnée d'un questionnaire dit « de compréhension globale » et la lecture d'une traduction française du texte.

Depuis mes premiers balbutiements en 2017, je l'ai réutilisée chaque année et améliorée pour l'adapter à des effectifs de classe différents et des profils d'élèves différents ; cela explique que je décrive également ici plusieurs activités adaptées. Les élèves de SEGPA qui

ont suivi ce même cours de latin de Cinquième, hebdomadaire et obligatoire<sup>1</sup>, m'ont particulièrement poussé à identifier les mécanismes de compréhension d'un texte et à différencier les supports d'activité. Les élèves du cycle ordinaire bénéficient du fruit de cette réflexion eux aussi, après que j'ai pris l'habitude d'adapter les modalités de lecture, et parfois aussi les degrés de difficulté des activités et d'accompagnement des élèves.

## POURQUOI AI-JE MIS EN PLACE CETTE DÉMARCHE DE COMPRÉHENSION GLOBALE DES TEXTES ANTIQUES ?

À l'origine de ma réflexion, il y a d'abord la volonté que chaque élève et chaque famille soient convaincus que chaque jeune a bien sa place dans un cours de langues anciennes. Dans mon établissement de Réseau d'Éducation Prioritaire, des familles pensent encore que les langues anciennes ne sont pas pour elles ou que leur enfant n'a pas le « droit » à cet enseignement car il n'a pas un niveau scolaire suffisant ; à cette représentation faussée s'ajoute, pour d'autres familles, l'idée que ce cours est bien loin de leur culture familiale.

Une partie de ces jeunes manifeste une forme de déterminisme social ; c'est la deuxième raison de ma réflexion. Confronté à un mot nouveau, dans sa langue maternelle ou dans l'une des langues vivantes étudiées au Collège, l'élève « butte » sur ce mot lors de sa lecture et renonce parfois à le lire correctement ; il en est de même pour la compréhension de ce même mot, à laquelle certains renoncent aussi. Les deux situations observées renvoient à l'idée sous-jacente, exprimée par ces élèves et leurs parents, qu'ils n'auraient pas le niveau ou les capacités pour réussir à lire et comprendre.

Au-delà des difficultés et du déterminisme social qui mène certains élèves à une situation de blocage psychologique, je me suis fixé l'objectif de lutter contre l'air désemparé ou l'attitude défaitiste qu'adoptent certains élèves quand ils doivent lire un mot inconnu ou comprendre un texte inconnu, qu'il soit en langue française ou dans une autre langue, vivante ou ancienne. La démarche mise en place vise à rappeler à l'élève, ou à lui apprendre, que le savoir et les compétences se construisent, à le mettre en confiance par la mise à disposition d'outils et la construction d'autres, à l'encourager à adopter ou à poursuivre une attitude active dans ses apprentissages.

<sup>1</sup> Depuis cinq ans, tous les élèves de Cinquième (de Sixième, cette année) suivent un cours de latin obligatoire, à raison d'une heure hebdomadaire. C'est de ce même cours que bénéficient les élèves de SEGPA, qui, lorsque leur effectif le permet, sont inclus dans une classe du cycle ordinaire ; dans le cas contraire, un horaire spécifique leur est dédié. Cette expérimentation documentée propose un cours qui vise principalement à donner, d'abord, un bagage lexical à l'élève, ouvert sur les langues vivantes issues du latin et à contrer, ensuite, les idées reçues des élèves et de leurs familles sur l'apprentissage des langues anciennes.

J'ai aussi choisi de contourner ce qui me semblait un écueil plus spécifique aux langues : ce constat que l'activité de traduction traditionnelle est un travail long et qu'en cinquante minutes de cours, les élèves et leur professeur n'ont le temps de traduire que peu de phrases ou de segments de phrases. La traduction précise d'un texte mobilise, en effet, de nombreuses connaissances et compétences qui nécessitent du temps pour les coordonner et aboutir à une traduction. Or non seulement les horaires limités de ce cours ne nous laissent pas ce temps, mais la petite quantité traduite en cinquante minutes a aussi un effet décourageant pour des élèves qui aspirent à lire et comprendre bien plus qu'à traduire.

Ce sont ces raisons qui m'ont conduit à tester les activités qui suivent, en les reprenant parfois et en les adaptant à partir de lectures personnelles, ou en les créant, jusqu'à voir se profiler la démarche que j'expose ici pour favoriser la compréhension globale des textes antiques.

## ÉTAPE 1 : FAIRE LIRE LE TEXTE ANTIQUE PAR LE BIAIS D'UNE TRADUCTION EN LANGUE VIVANTE ÉTRANGÈRE

Pratiquée régulièrement de la Cinquième à la Troisième, c'est une activité d'introduction à la lecture du texte latin. Cette étape n'est pas systématique dans le processus de compréhension globale que j'ai mis en place. J'y ai recours en Cinquième pour la lecture de tous les textes latins : l'année où les élèves découvrent le latin, cette étape met l'accent sur l'épaisseur historique des langues européennes. Plutôt que par de grands discours, l'élève expérimente, dans cette activité de lecture concrète, la proximité lexicale et la parenté qui existent entre les différentes langues européennes. D'un point de vue méthodologique, cette étape présente l'intérêt de faire prendre conscience aux élèves que la méthode à laquelle ils s'initient en cours de langues anciennes est parfaitement transférable à la compréhension des textes et documents qu'ils rencontrent dans les cours de langues vivantes. Dans les niveaux supérieurs, j'ai recours à cette étape ponctuellement, principalement quand il me faut réactiver des mécanismes de lecture chez l'élève ou lorsque les repérages lexicaux et grammaticaux en langue étrangère présentent un intérêt particulier.

### Inciter l'élève à relever un défi et le rassurer sur sa capacité à réussir

L'activité commence par la distribution de la description de la Gaule et de ses habitants<sup>2</sup>. Le texte de quelques lignes est la traduction roumaine, brute et sans aucun

<sup>2</sup> CÉSAR, *Commentarii de bello Gallico*, I, 1. Cette traduction en langue roumaine est celle qui est présentée dans

appareillage, du texte de César. Les traductions que je choisis correspondent parfois à l'une des langues vivantes étudiées par les élèves. Mais le plus souvent, elles sont dans une langue européenne que les élèves ne connaissent pas – pour les mettre sur un pied d'égalité, mais aussi pour les ouvrir à de nouveaux horizons linguistiques. La lecture est lancée comme un défi aux élèves. Les adolescents, de façon générale, sont sensibles à cette notion de défi. Et elle est importante pour la suite de l'activité. La méconnaissance de la langue proposée est une difficulté, mais elle devient ressort de motivation quand cette barrière est présentée comme un code secret à déchiffrer. La longueur du texte est une seconde difficulté, quand les élèves sont parfois habitués à lire et traduire des groupes de mots ou quelques phrases, courtes. Mais cette difficulté devient ressort de motivation quand le texte forme une unité : la description géographique de la Gaule ici.

**Voici des paroles de Jules César ; elles ont été traduites en roumain.**

*Galia este toată împărțită în trei părți, din care una este locuită de Belgi, alta de Aquitani, a treia de acei ce în limba lor se numesc Celți iar în a noastră Gali. Toți aceștia diferă între ei prin limbă, instituții și legi. Pe Gali îi desparte de Aquitani râul Garonne iar de Belgi Marna și Sena. Dintre toți aceștia, cei mai tari sînt Belgii, pentru că sînt cel mai departe de cultura și civilizația provinciei (romane) și cel mai aproape de germanii care locuiesc dincolo de Rin și cu care sînt în necontenit război.*

La consigne est donnée de lire le texte silencieusement ; je ne fais jamais la moindre lecture du texte aux élèves. J'ai choisi ce mode de lecture de façon à ce que l'élève ne s'appuie pas d'abord sur la lecture orale du professeur et son écoute du texte, mais sur sa propre lecture, son propre décodage du texte et son observation des mots. Élève du cours de français et adulte de demain, il est et sera confronté à des textes plus ou moins complexes, appartenant parfois à des époques où le vocabulaire et les tournures de langue étaient différents. Élève du cours de langues vivantes et adulte de demain, il est et sera confronté à des écrits variés, rédigés dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle. C'est pourquoi je mets l'élève seul face au texte. Il lui est alors demandé d'encercler le plus possible de mots dits « transparents ». Mon objectif, en incitant ainsi l'élève à décoder les mots, consiste à le sensibiliser à la lecture attentive des mots. Au-dessus de chacun d'eux, dans l'interligne, l'élève écrit le mot français – ou d'une autre langue vivante comme l'anglais, qui est commencé dès la Cinquième – avec lequel il fait le rapprochement. Ainsi les élèves associent-ils, par exemple, « Belgi »

---

le manuel de français 5<sup>e</sup> de la collection « L'art de lire », sous la direction de F. COLMEZ (Bordas, 1991). J'ai eu connaissance de cette traduction et d'une autre, portugaise (voir l'annexe 1 p. 239), que j'utilise en alternance avec la première, par un document publié sur le site académique des Lettres de l'académie de Strasbourg : « Annexe à la fiche pratique : "Lectures en intercompréhension" ».

(l. 1), « *diferă* » (l. 3) et « *cultura* » (l. 5) aux mots « Belges » ou « Belgique », « différent » ou « différence », et « culture ». En donnant cette consigne, je cherche à ce que l'élève prenne confiance en lui. Si la méconnaissance de la langue proposée à la lecture et la longueur du texte peuvent dissuader l'élève d'entrer dans la lecture, la recherche lexicale demandée, très concrète, vise à créer pour l'élève des points d'ancrage dans le texte, de façon très visuelle.

### S'assurer de l'accessibilité du texte

Chaque texte proposé à la lecture fait l'objet d'une préparation de la part de l'enseignant, avec un codage<sup>3</sup> qui est toujours le même, que le texte soit lu en Cinquième, Quatrième ou Troisième. Ainsi, que le texte choisi soit écrit en latin ou dans une langue vivante européenne, ce codage me permet d'évaluer le degré de facilité ou de difficulté du texte, du point de vue uniquement lexical en Cinquième, puis également grammatical ensuite. Les critères que j'ai choisis sont les suivants :

- Combien de mots (dits « transparents ») l'élève est-il susceptible de reconnaître facilement, même sans avoir jamais pratiqué les langues anciennes ? C'est le cas des mots « *Belgi* » et « *cultura* » cités précédemment.
- Combien de mots l'élève est-il susceptible de reconnaître en mobilisant les connaissances qu'il a acquises en langues vivantes ? C'est ce qui se produit quand les élèves rapprochent, par exemple, un « *în* » roumain (l. 1) ou un *in* latin (l. 1) de la préposition anglaise ; les italianistes qui ont suivi la classe bilingue en Sixième rapprochent, eux, le suffixe roumain *-i* des « *Belgii* » (l. 4) et « *germanii* » (l. 5) de la marque du pluriel en italien. Pour les élèves allophones notamment<sup>4</sup>, cette étape peut représenter une richesse particulière et un ressort intéressant.

Schéma traditionnel de réalisation d'une activité	
<i>Élève francophone</i>	<i>Élève allophone</i>
- lire la consigne ;	- lire la consigne en français ;
- comprendre la nature de l'activité à réaliser ;	- comprendre le sens des mots ;
- exécuter la consigne.	- comprendre la nature de l'activité à réaliser ;
	- exécuter la consigne.

<sup>3</sup> Voir les annexes 2 et 3 pp. 239 et 240.

<sup>4</sup> Au cours des cinq années passées, une fratrie de trois enfants hispanophones a suivi le cours de LCA, ainsi que deux élèves arabophones. Aucun d'eux ne parlait français à son arrivée.

Dans le schéma habituel de mise en activité, pour exécuter une consigne, l'élève allophone doit fournir un effort supérieur à celui d'un élève dont le français est la langue maternelle. Il doit en effet passer par une étape de compréhension de la langue française avant même de pouvoir comprendre et réaliser la consigne. Au contraire, dans la situation où un élève allophone et un élève francophone ont été confrontés à un texte d'une troisième langue (langue vivante ou latin), l'élève allophone a eu le sentiment que l'équilibre des efforts était restauré et qu'il partait cette fois sans handicap dans l'activité. La balance de confiance a même plusieurs fois basculé à l'avantage des élèves hispanophones et arabophones, quotidiennement habitués à manipuler deux, trois, quatre, voire cinq langues.

- Combien de mots l'élève est-il susceptible de reconnaître, avec un peu d'aide ? Dans un autre texte comme le récit de la naissance d'Hercule<sup>5</sup>, les mots latins « *infantem* » et « *puer* », ne sont pas transparents. En passant auprès des élèves, l'enseignant peut emmener les élèves qui ont plus de facilités vers la compréhension d'un plus grand nombre de mots en leur demandant ce que sont des maladies *infantiles* et une *puéricultrice*.
- Dans les textes qu'on choisira pour des élèves qui ont déjà un bagage linguistique en langues anciennes, on tiendra compte également des points de grammaire que les élèves maîtrisent déjà et du nombre de leurs occurrences dans le texte.
- À l'inverse, la préparation du texte tient aussi compte du vocabulaire qui pourrait éloigner l'élève du sens du texte. Dans le même récit de la naissance d'Hercule, les élèves repèrent souvent les mots « *fortissimus* », « *excitavit* » et « *monstrabat* » dans lesquels ils croient reconnaître les mots « fort », « exciter » et « monstre ». Si ces doublets et faux-amis sont trop nombreux, l'élève se fourvoiera plus facilement et la compréhension du texte en sera plus difficile ; l'activité n'atteindra pas son objectif.

Quand les élèves ont encerclé dans le texte un maximum de mots qui leur semblent utiles à leur propre compréhension du texte en langue étrangère, chacun recopie sur son cahier et complète l'une de ces amorces de phrases : « D'après moi, ce texte parle de... » ou encore « Je pense que ce texte parle de... parce que... ». Apprendre à formuler une hypothèse est une compétence que visent tant les programmes officiels de langues anciennes que de

<sup>5</sup> Voir l'annexe 2 p. 239. Ce texte est en latin, mais la remarque s'applique à tout texte en langue étrangère.

français et de langues vivantes<sup>6</sup>. C'est également un point d'étape nécessaire à l'élève pour chercher à comprendre les informations nombreuses et variées qu'il vient de collecter ; pour tenter de comprendre la cohérence qui unit toutes les informations du sens ; pour identifier le sens du texte. Lors de la première expérimentation de cette activité, c'est sur des ardoises que j'avais demandé aux élèves de formuler leurs hypothèses<sup>7</sup>. Parce que c'est un outil qu'on efface d'un geste pour réécrire aussitôt, c'est une façon de faire que j'ai conservée pour les élèves qui éprouvent des difficultés ou une appréhension à voir leurs hypothèses figées trop tôt dans leur cahier. Quand la formulation de leur(s) hypothèse(s) leur convient, ils la recopient alors dans leur cahier. Ainsi, dans la version portugaise du récit de César que j'utilise aussi parfois<sup>8</sup>, à partir de trois à dix mots pour les élèves les plus en difficultés, tous ont identifié au minimum le thème de la guerre (« guerra » / « aguerridos ») : une guerre des autochtones (« habitada ») de Gaule (« Galia ») contre (« separados ») Jules César, qui était parti en conquête.

## ÉTAPE 2 : LIRE LE TEXTE DANS SA LANGUE ORIGINALE

Deux cas de figure se présentent à ce stade. Soit le cours a commencé par la lecture d'une traduction du texte en langue vivante étrangère ; alors commencent deux phases, de découverte du texte latin et de confirmation des hypothèses déjà émises précédemment. Soit l'activité n'a pas été précédée par la lecture en langue vivante ; alors commencent deux phases aussi, de découverte du texte latin et de formulation d'hypothèses sur son sens.

<sup>6</sup> - ÉDUSCOL, Bulletin officiel n°11 du 17 mars 2016 – *Programme d'enseignement de complément de langues et cultures de l'Antiquité*, « Lecture, compréhension, traduction ». Disponible à cette adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo11/MENE1603855A.htm>. « On développe la pratique de **la lecture-compréhension** pour les habituer, comme en cours de français ou de langues vivantes, à **exprimer des hypothèses de lecture traduisant un premier niveau de compréhension du texte**. Pour ce faire, en les faisant interagir, on les habitue à **repérer dans le texte latin ou grec des éléments signifiants, à les mettre en relation les uns avec les autres**, sans avoir recours ni à la traduction ni au dictionnaire. L'enseignement méthodique et explicite de la compréhension en langues anciennes vise à **construire des lecteurs autonomes, capables d'entrer, sans appréhension, dans un texte étranger et d'y accéder**. ».

- ÉDUSCOL, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 – *Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4)*, « Lecture et compréhension de l'écrit et de l'image » (p.234). Disponible à cette adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483Aannexe3.htm>. « Au cycle 4 se poursuit le travail amorcé au cycle précédent de construction du sens par **la formulation d'hypothèses de lecture fondées sur des indices textuels et qui font l'objet de justifications et de débats au sein de la classe**. »

<sup>7</sup> Depuis plusieurs années, j'utilise de nouveau des ardoises individuelles. Parce qu'il n'est plus utilisé dans les classes, cet outil oublié produit chez les collégiens de la Sixième à la Troisième la même motivation que le travail en salle pupitre. Aussi surprenant cela soit-il, nous sommes donc plusieurs enseignants de Lettres, dans mon établissement, à avoir rééquipé nos classes d'une série d'ardoises, feutres et chiffons.

<sup>8</sup> Voir l'annexe 1 p. 239.

Dans le cas où l'activité commence directement par la lecture du texte latin, la consigne donnée aux élèves est exactement la même que décrite précédemment : décodage – identification de mots transparents – formulation d'hypothèses.

Dans le cas où j'ai d'abord fait lire aux élèves la traduction dans une langue vivante, la lecture du texte original, en latin, vise deux objectifs complémentaires : d'abord la confirmation ou non pour l'élève des hypothèses qu'il a émises précédemment ; ensuite l'approfondissement de sa compréhension du texte.

**Voici maintenant les paroles de Jules César, dans sa langue originale.  
Prolongeons notre compréhension du texte.**

*Gallia est omnis divisa in partes tres, quarum unam incolunt Belgae, aliam Aquitani, tertiam qui ipsorum lingua Celtae, nostra Galli appellantur. Hi omnes lingua, institutis, legibus inter se differunt. Gallos ab Aquitanis Garumna flumen, a Belgis Matrona et Sequana dividit. Horum omnium fortissimi sunt Belgae, propterea quod a cultu atque humanitate provinciae longissime absunt, [...] proximique sunt Germanis, qui trans Rhenum incolunt, quibuscum continenter bellum gerunt.*

La première consigne est donnée aux élèves de surligner d'une première couleur les mêmes mots que dans le texte en langue étrangère, quand ils sont identifiables. Dans la traduction roumaine et le texte latin de César, l'élève associe ainsi « în trei părți » à « in partes tres » (l. 1), « Belgi » à « Belgae » (l. 1), « diferă » à « differunt » (l. 3). Quand ces mots partagent le même radical, c'est, pour l'élève, une façon de confirmer la justesse de son hypothèse. Cette étape souligne aux yeux des élèves la proximité lexicale – plus ou moins grande – des langues européennes avec la langue latine. La ressemblance serait probablement moins riche avec un texte en grec ancien, mais pas dénuée d'intérêt.

La seconde consigne est donnée aux élèves d'encercler ensuite d'une seconde couleur les nouveaux mots transparents qu'ils repèrent maintenant et qu'ils n'avaient pas identifiés dans le premier texte ; ils écrivent là encore leur sens supposé au-dessus, comme ils l'ont fait précédemment. Les mots latins « divisa » (l. 1) et « proximique » (l. 6) sont repérés alors que leurs dérivés roumains « împărțită » (l. 1) et « cel mai aproape » (l. 6) ne l'étaient pas ; le verbe « appellantur » (l. 2) a beaucoup plus de proximité avec son équivalent français que le roumain « se numesc » (l. 2). Ce nouveau vocabulaire ouvre à l'élève de nouvelles pistes de compréhension du texte, qu'il a lu successivement dans une langue vivante étrangère et en latin. Passé la Cinquième, la nature des repérages évolue progressivement, en passant du lexique pur au lexique complété par les connaissances grammaticales de l'élève (repérage de

la terminaison *-nt* du roumain « sînt », par exemple, et identification d'un verbe conjugué à la troisième personne du pluriel, comme dans le latin « sunt » et les verbes français).

L'élève est alors invité à écrire de nouveau dans son cahier ce qu'il a compris du texte, qu'il s'agisse d'informations a priori confirmées ou de nouvelles hypothèses. Il réemploie l'une des amorces de phrases précédemment imposées, ou écrit un texte plus libre maintenant qu'il est plus expérimenté.

### « Regarder là où l'autre regarde » pour accroître le nombre d'indices à sa disposition et identifier le sujet du texte

Lors de la lecture des deux premiers textes de l'année, j'avais observé que les élèves de Cinquième s'appuyaient sur un à dix mots environ pour émettre une hypothèse sur le sujet du texte. Pour accompagner davantage les élèves dans leur recherche de mots-indices et repousser ainsi leurs limites, on peut modifier le déroulement de l'activité.

La lecture qui suit commence, de façon ordinaire, en donnant à lire aux élèves le récit brut de la naissance d'Hercule ; ils procèdent comme précédemment aux repérages lexicaux.

*Hercules quondam in Graecia habitabat. Omnium hominum fortissimus esse dicitur. Alcmena mater eius erat, Iupiter pater. Iuno, regina deorum, Alcmenam oderat et Herculem iam infantem necare voluit.*

*Nocte misit duas serpentes in cubiculum. Iphicles, frater Herculis, magna voce exclamavit ; sed Hercules ipse, fortissimus puer, nullo modo territus est. Parvis manibus serpentes statimprehendit, et colla earum magna vi compressit.*

*Alcmena, mater puerorum, clamorem audivit et maritum suum Amphitryonem e somno excitavit. Ille lumen accendit et gladium suum arripuit ; ubi ad cubiculum fratrum venit, rem miram vidit ; Hercules enim ridebat et patri serpentes mortuas monstrabat.*

Source : concours *Vestibulum* (2011), Euroclassica

Avant qu'ils formulent leurs hypothèses, je distribue aux élèves le même texte, appareillé cette fois-ci.

*Hercules quondam in Graecia habitabat. Omnium hominum fortissimus  
.....  
esse dicitur. Alcmena mater eius erat, Iupiter pater. Iuno, regina deorum,  
.....*

*Alcmenam oderat et Herculem iam infantem necare voluit.*

.....

*Nocte misit duas serpentes in cubiculum. Iphicles, frater Herculis, magna*

.....

*voce exclamavit ; sed Hercules ipse, fortissimus puer, nullo modo territus est.*

.....

*Parvis manibus serpentes statim prehendit, et colla earum magna vi compressit.*

.....

*Alcmena, mater puerorum, clamorem audivit et maritum suum*

.....

*Amphitryonem e somno excitavit. Ille lumen accendit et gladium suum*

.....

*arripuit ; ubi ad cubiculum fratrum venit, rem miram vidit ; Hercules enim*

*ridebat et patri serpentes mortuas monstrabat.*

L'adaptation consiste en une nouvelle mise en page du texte, qui se trouve maintenant découpé en trois paragraphes. À cette mise en page s'ajoute une dizaine de mots que j'ai choisis, répartis dans les trois paragraphes du récit ; pour chacun de ces dix termes, je demande aux élèves d'écrire un ou deux autres mots de la même famille, en français, sur les pointillés. En cela, je me retrouve dans la définition du cours, tel que l'entend Yves CITTON :

Le cliché un peu niais définissant l'amour par le fait de regarder ensemble dans la même direction peut être remotivé en imaginant l'enseignement et la recherche – indissociablement conjoints – comme *des processus visant à faire converger les regards sur la découverte d'éléments remarquables jusqu'alors insoupçonnés*. Ce que l'on apprend dans une salle de classe, c'est à regarder là où l'autre regarde – pour trouver à y remarquer des aspects qu'on n'y avait pas encore aperçus soi-même.<sup>9</sup>

Cet « autre », c'est ici l'enseignant. Comme on le lit un peu plus loin :

C'est bien de cette capacité à remarquer ce qui est là – qui est important mais qu'on avait jusque-là négligé – que Joseph Jacotot et Jacques Rancière font le ressort d'une pédagogie dirigée vers l'émancipation intellectuelle. La fonction essentielle de leur maître (potentiellement ignorant) n'est pas d'expliquer des contenus, mais d'exercer l'attention des élèves, que ce soit par un commandement imposé à leur volonté ou par la stimulation de leur désir. C'est bien vers « une habitude et un plaisir pris à remarquer » que doit tendre toute expérience d'enseignement ». <sup>10</sup>

Ce que le texte adapté permet, c'est d'attirer l'attention de l'élève sur quelques mots particuliers. Si l'élève les a déjà relevés et exploités au profit de sa compréhension, cela confirmera ou infirmera ses hypothèses. Si l'élève les découvre à cette étape, cela accroîtra le nombre d'indices qu'il a à sa disposition pour comprendre le texte.

Pour quatre de ces dix mots choisis, cette aide s'avère véritablement utile (ces mots font partie des « mots transparents avec un peu d'aide » que j'ai identifiés lors de la préparation du texte<sup>11</sup>) ; j'ai choisi les huit autres mots surtout pour mettre les élèves en confiance (ces mots font partie des « mots transparents » et « mots reconnaissables par l'intermédiaire des racines latines rencontrées depuis le début du semestre »).

Mots choisis pour apporter à l'élève une aide et accroître ainsi le nombre de mots-clés	<i>omnium – infantem – voluit – puer</i>
Mots choisis pour mettre l'élève en confiance	<i>habitabat – mater – regina – magna – compressit – audivit – somno – lumen</i>

Les quatre mots que j'ai jugés compréhensibles avec un peu d'aide, j'ai voulu obliger les élèves à réfléchir sur leur composition et leur sens pour leur montrer qu'ils ne devaient pas s'arrêter à chercher des radicaux communs avec leur vocabulaire quotidien. Je voulais ainsi les inviter à ouvrir la porte d'un vocabulaire plus technique quand ils observaient des radicaux. On le voit dans le tableau ci-dessous qui présente les attendus de l'enseignant :

<sup>9</sup> Y. CITTON, *Pour une écologie de l'attention*, p. 138.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 138. Les guillemets internes sont une citation de J. RANCIÈRE, *Le maître ignorant : Cinq leçons d'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987, p. 85-92.

<sup>11</sup> Voir *supra*, p. 219.

Mot latin	Mots français de la même famille	Spécificité du mot
<i>omnium</i>	omnivore	SVT / les régimes alimentaires
<i>infantem</i>	un enfant enfanter infantile	vocabulaire médical
<i>voluit</i>	une volonté volontaire	radical très court
<i>puer</i>	une puéricultrice puéril(e)	vocabulaire professionnel vocabulaire médical

Ces mots français de la même famille que le mot latin ne sont pas des mots complexes. Mais ces mots appartiennent, pour beaucoup, à une catégorie de mots que les élèves connaissent mais dans laquelle ils ne pensent pas toujours à puiser : un vocabulaire spécifique ou technique, savant. Pourtant, dans leur majorité, les élèves ont su indiquer ces mots de même famille et, presque aussitôt, ils ont eu une idée du sens du mot latin ou son sens exact, selon leur degré de mémoire. Par conséquent, cet appareillage n'est qu'un coup de pouce, comme le réhausseur qui, au cinéma, permet à l'enfant de mieux voir le film et à l'élève de mieux comprendre le texte lu après avoir accru le nombre de ses indices.

### Formuler des hypothèses toujours plus précises sur le sujet du texte

En créant cet appareillage, j'ai ajouté après chaque paragraphe un cadre d'écriture. Plutôt que de ne dessiner qu'un seul cadre pour l'ensemble du texte, j'en ai dessiné trois, pour obtenir ainsi de l'élève qu'il multiplie le nombre de ses hypothèses ou qu'il les développe plus que lors de la lecture du récit de César ; le passage d'un à trois cadres se voulait donc incitatif. La qualité de la justification des élèves est très variable et dépend principalement du nombre de mots compris. Lors de ma première utilisation de cet outil, la quasi-totalité des réponses consistait en l'annonce du sujet et deux à quatre mots de justification. Quelques rares élèves se sont démarqués et, riches des nombreux mots qu'ils avaient reconnus, se sont retrouvés obligés de rédiger plusieurs phrases pour exprimer leur(s) hypothèse(s). Ils avaient constaté qu'une phrase ne pourrait suffire à exprimer toute leur pensée. Et c'est justement pour inciter les élèves à développer leur justification que j'ai dessiné trois cadres d'écriture. Au lieu d'une phrase pour la plupart d'entre eux, les élèves se sont retrouvés obligés de rédiger au moins trois phrases (une par paragraphe), dans lesquelles ils intégraient leurs exemples tirés du texte. La qualité de la compréhension s'en est donc trouvée meilleure.

## De l'outil utile à tous à l'outil de différenciation

Dans les premiers temps, je distribuais toujours le texte ainsi appareillé à toute la classe. Après avoir employé cet appareillage avec des publics variés, je me suis rendu compte qu'il pouvait avoir un intérêt dans plusieurs scénarios pédagogiques différents, notamment auprès d'élèves ciblés.

Après avoir utilisé cette activité adaptée avec des élèves de Cinquième SEGPA qui bénéficiaient du cours de latin, j'ai constaté quel gain ils tiraient à ce qu'on la leur donne dès le début du cours. On peut alors choisir de distribuer des documents différents aux élèves selon leur profil : le texte brut à certains, d'une part<sup>12</sup> ; ce texte appareillé, d'autre part, quand on sait la capacité de concentration d'un élève limitée dans le temps et son besoin d'objectifs simples et plus concis.

Au contraire, quand l'activité adaptée est donnée à l'élève qui réussit à grande vitesse, après qu'il a travaillé sur le texte brut, l'objectif devient différent. L'enseignant vise alors à aiguïser son regard et à travailler avec lui la recherche de précision dans sa compréhension du texte. Les élèves les meilleurs tirent donc aussi parti de cette différenciation.

Je l'ai constatée : cette adaptation de l'activité et de son déroulement présente un intérêt à différents moments de la lecture et pour des publics variés, selon le moment où elle est utilisée. Ainsi sont-ce maintenant plusieurs scénarios de cours que j'ai à ma disposition ; ces derniers permettent d'adapter les activités de lecture aux difficultés ou aux facilités des élèves<sup>13</sup>.

## ÉTAPE 3 : ACCOMPAGNER LA LECTURE PAR UN QUESTIONNAIRE DE COMPRÉHENSION GLOBALE

Après une ou deux étapes de décodage mot à mot du texte traduit dans une langue vivante ou lu en langue latine, la troisième étape vise à permettre à l'élève de prendre de la hauteur. La simple compréhension de mots de vocabulaire ne suffirait pas à comprendre un texte. Sans quoi il suffirait de rechercher tous les mots dans le dictionnaire. Les mots doivent être considérés dans leur environnement et dans les liens qu'ils entretiennent entre eux pour faire sens. En formulant des hypothèses sur le sens du texte, l'élève a déjà combiné différents éléments qu'il a identifiés. Il a aussi confirmé ou infirmé certaines de ses hypothèses en confrontant la traduction en langue vivante et le texte latin. Si certains de ces rapprochements

<sup>12</sup> Voir *supra*, p. 223.

<sup>13</sup> Voir l'annexe 4 p. CCXLI.

sont fructueux, d'autres sont hasardeux : c'est ce qui se passe quand l'élève croit bon de rassembler deux mots au début et à la fin du texte, ou quand il s'appuie sur des faux-amis, comme « continenter » et « bellum » qui pourraient laisser penser que César parle d'un beau continent<sup>14</sup>.

C'est justement pour considérer ensuite les mots dans des groupes, dans des phrases et des paragraphes que je poursuis l'activité par un questionnaire dit « de compréhension globale »<sup>15</sup>.

J'ai adopté ce type d'activité depuis que j'ai découvert les questionnaires que l'association Euroclassica<sup>16</sup> crée pour le concours annuel *Vestibulum* de l'*European Certificate for Classics*. J'utilise parfois tel ou tel sujet de concours ou je m'inspire du principe et crée mes propres questionnaires de compréhension globale. Les principes que j'ai conservés en sont les suivants : un nombre de questions limité, qui portent sur les éléments principaux du texte ; des réponses multiples parmi lesquelles l'élève sélectionne la réponse correcte (QCM). Pour la lecture du récit de la naissance d'Hercule, je suis resté proche du questionnaire proposé par Euroclassica,<sup>17</sup> tout en réduisant le nombre des questions, pour l'adapter au niveau et à la capacité d'attention de mes élèves de Cinquième<sup>18</sup>. J'ai sélectionné des questions qui portaient sur la situation d'énonciation du récit (→ questions 1, 2, 5, 6, 7, 9, 11, 13, 14) ; d'autres qui portaient sur le vocabulaire, pour mettre en valeur des éléments précis du récit (→ questions 10, 12) ; d'autres enfin qui portaient sur des aspects culturels, pour ramener les élèves à des connaissances qu'ils ont et les mettre en confiance, ou les leur faire découvrir, selon le cas (→ questions 3, 4, 8). On verra plus tard<sup>19</sup> que l'idée est d'enrichir tout au long de la scolarité de l'élève la nature de ses repérages, jusqu'à favoriser progressivement la lecture la plus linéaire possible, en tenant compte à la fois du lexique (les mots transparents en premier) et des connaissances grammaticales et syntaxiques de l'élève, pour atteindre – mais ce n'est

<sup>14</sup> Voir le texte de César *supra*, p. 222.

<sup>15</sup> Ayant pris l'habitude d'employer cette expression, je ne saurais plus dire aujourd'hui si je l'ai empruntée à l'une de mes lectures.

<sup>16</sup> « A European federation of associations of teachers of classical languages and civilisations has been formed as a non-profit-making association, governed by Luxembourg law. » (article 1 des statuts). Site internet : <https://www.euroclassica.eu/portale/euroclas-sica/euroclassica/committee.html>. Le portail renvoie vers plusieurs projets, dont le concours en question – même si l'onglet de ce dernier ne semble plus en activité. Pour plus d'informations, on peut se rapprocher de la CNARELA (Coordination Nationale des Associations Régionales de Langues Anciennes) qui promeut le concours en France.

<sup>17</sup> Le sujet du *Vestibulum* 2011 (© Euroclassica / Barbara BELL & Eva TARANDI) est disponible à cette adresse : <https://www.euroclassica.eu/portale/euroclassica/eccl/alex/level-1-vestibulum/detail/-b88811cc90.html> (consulté le 07 février 2022).

<sup>18</sup> Voir l'annexe 5 p. 242.

<sup>19</sup> Voir *infra* la présentation du questionnaire pour la compréhension globale du récit de « La maison au fantôme » de Plinie le Jeune, pp. 230-233 et l'annexe 6 p. 244.

pas encore le cas – une compréhension la plus exhaustive et la plus précise possible du texte antique.

En adoptant la forme du QCM, on permet d'abord à l'élève de confronter ses hypothèses à un choix limité de réponses. Dans le cas où il n'a pas formulé d'hypothèse ou qu'il a proposé une hypothèse erronée, l'élève ne repart pas *ex nihilo* : en lisant chacune des réponses proposées, il peut les comparer aux mots qu'il lit dans le texte ; il est probable qu'une des réponses proposées lui évoquera un souvenir de la lecture qu'il vient de faire.

La formulation des questions, d'autre part, est, elle aussi, une aide pour l'élève. Dans tout questionnaire (évaluation, sujet de DNB...), il est fréquent qu'une question apporte à son lecteur une information sur un autre aspect du texte. La question n°6 du même QCM, par exemple, confirmera à l'élève (si tant est qu'il ait pu en douter !) que le texte traite bien de « serpents » et d'« Hercule » ; et il apprendra, s'il y est attentif, que la mort est donnée intentionnellement (« avec mission de tuer »). La question n°9 sortira Amphitryon de l'ombre et révélera à l'élève qu'il s'agit d'un personnage, et d'un personnage masculin. En cela, ce QCM est aussi un outil qui permet d'affiner la compréhension du récit.

Du questionnaire d'Euroclassica, j'ai conservé aussi l'aspect international. J'ai repris la formulation anglaise de plusieurs questions et de leurs réponses (→ questions 1, 2, 7, 10, 12 et 13) ; parfois seule, parfois accompagnée de la formulation espagnole et/ou française. Le vocabulaire des questions et des réponses m'a semblé une plus-value à double titre<sup>20</sup>. Le questionnement multilingue souligne, d'une part, la permanence de racines communes dans les langues européennes ; c'est ce à quoi je m'efforce de sensibiliser les élèves, par un travail régulier tout au long des trois années d'apprentissages des langues anciennes. Cela ouvre, d'autre part, une autre catégorie de vocabulaire aux élèves : le vocabulaire européen. Par ces questions multilingues, je veux donner un outil supplémentaire aux élèves pour comprendre un texte inconnu. Je suggère aux élèves, quand ils recherchent des mots qui partagent le même radical qu'un mot de leur texte inconnu, de se tourner également vers les langues européennes qu'ils étudient. Ils constateront alors que l'anglais « time », l'espagnol « tiempo » et le français « temps » partagent un radical commun (→ question 8) ou encore que « terror » désigne la « terreur » en anglais comme en espagnol (→ question 10). On pourrait tout aussi bien faire porter l'accent sur les différences propres à chaque langue : ce n'est pas mon

<sup>20</sup> Sur cette pratique qui consiste à mobiliser, dans une consigne, les compétences linguistiques de l'élève dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle, on consultera aussi l'activité suivante de Carol GAAB, rapportée et commentée par Keith TODA sur son blog : « The premise of this activity is quite simple : based on a reading which you have been reviewing, project a list of additional "facts" onto your screen and ask students if that fact is particularly relevant to the story or helps explain something or why characters act/react the way in which they do. » Disponible à cette adresse : <https://todallycomprehensiblelatin.blogspot.com/2021/07/is-this-relevant-activity.html> (consulté le 7 février 2022). J'aimerais expérimenter prochainement cette façon de faire.

objectif à ce niveau de l'apprentissage. Pour certaines questions (→ questions 1, 2, 7, 13), je ne sélectionne que les questions en langue vivante étrangère quand l'élève peut les comprendre sans traduction, pour cultiver les compétences linguistiques des élèves.

Lors de l'utilisation des premiers questionnaires, les élèves sont souvent surpris par la présence de questions en langue étrangère. Mais j'observe très souvent que l'interdisciplinarité de l'activité rime avec un regain d'intérêt pour la lecture du texte. La nouvelle forme de l'activité pour les uns, son curieux mélange de langues pour d'autres, le plaisir de pratiquer une langue vivante pour d'autres encore avec un vocabulaire plutôt courant sont autant de ressorts qui font que les élèves se prêtent bien à l'exercice du questionnaire de compréhension, de la Cinquième à la Troisième.

Du point de vue des résultats, j'observe plusieurs bénéfices pour les élèves. Cela tient en partie à la consigne orale dont j'accompagne ces questionnaires de compréhension globale : en demandant à l'élève de surligner ou de colorier les mots du texte latin sur lesquels il s'appuie pour sélectionner sa réponse et comprendre le récit, l'élève s'approprie matériellement le texte et crée de nouveaux points d'ancrage<sup>21</sup> qui lui rendent le texte plus familier. D'autre part, l'élève lit un texte dans un temps plus court que ne le permet l'activité de traduction : là où la traduction mot à mot nécessite plusieurs séances de cours pour le jeune latiniste, la compréhension globale fluidifie la lecture du texte. Dans le même temps, l'élève construit enfin ses compétences de lecteur-traducteur : en réduisant provisoirement, pendant l'année de Cinquième, son travail grammatical et syntaxique, cette activité toute entière se tourne vers le sens et sa cohérence, quand élèves et étudiants perdus dans les méandres grammaticaux et syntaxiques de la phrase l'oublient parfois et aboutissent alors à une traduction sans queue ni tête.

### **L'outil informatique pour accompagner l'élève dans sa compréhension globale du texte et dans la construction de ses compétences de lecteur**

À partir de 2018, j'ai adapté certains des questionnaires de compréhension globale sous la forme de formulaires Google, alternant ainsi les lectures en salle ordinaire et en salle pupitre, selon les textes lus.

J'ai cherché à adapter ces questionnaires de compréhension globale pour individualiser davantage l'aide que je pouvais apporter aux élèves. Le formulaire Google m'a semblé une bonne solution parce que son onglet « Réponses » permet à l'enseignant d'embrasser du regard les réponses de la classe entière (sous-onglet « Résumé ») tout en donnant la

---

<sup>21</sup> Voir *supra* p. 219.

possibilité de visualiser aussi les réponses individuelles de chaque élève (sous-onglet « Individuel »). L'analyse des réponses individuelles est chronophage – comme toute correction de copies – mais offre ensuite la possibilité de s'adapter aux différents profils d'élèves, en salle pupitre. C'est ce que l'on va voir à travers le questionnaire de compréhension globale du récit de Pline le Jeune dit de « La maison au fantôme », en Quatrième<sup>22</sup>. L'auteur adresse à un ami une lettre dans laquelle il lui fait part d'un récit surprenant. L'activité se présente sous la forme de trois formulaires que les élèves utilisent en salle pupitre, chacun devant son poste. Les particularités en sont les suivantes :

- Le chapeau du premier formulaire (→ capture 1.1<sup>23</sup>) vise à créer un effet d'attente chez l'élève, par le vocabulaire employé (« récit surprenant »), la forme interrogative (« Que raconte-t-il ? ») et la confrontation à un défi (« C'est ce que tu devras réussir à découvrir. »).
- Chaque phrase est donnée à lire l'une après l'autre. Cette présentation se veut une incitation pour l'élève à suivre le mouvement de la lecture plutôt que le repérage assez désordonné auquel il s'adonne souvent lorsque le texte est donné en intégralité, sur papier.
- Au rythme des changements de rubrique, on retrouve l'alternance entre questions et hypothèses que j'avais mise en place dans l'activité sur papier. Mais elle se répète à un rythme beaucoup plus soutenu dans les trois formulaires, pour tenter de faire entrer l'élève dans la compréhension du texte par vagues successives, en plusieurs strates, comme c'était le cas dans l'activité écrite faite sur papier, avec la succession des lectures dans une langue vivante étrangère, puis en latin, jusqu'au résumé final, en bas de page<sup>24</sup>.
- Toutes les questions qui visent à faire formuler à l'élève des hypothèses sont obligatoires (questions marquées d'un astérisque rouge). La configuration obligatoire ou facultative des questions est l'un des intérêts de l'outil informatique, alors que l'élève pouvait plus facilement choisir de délaissé des repérages ou la formulation d'hypothèses lors de l'activité papier.
- Toutes les questions n'apparaissent pas d'un seul tenant mais sous la forme de plusieurs rubriques, qui apparaissent une à une ; l'élève valide ses réponses pour passer à la rubrique suivante. Il y a deux raisons à cette apparition progressive des questions :

<sup>22</sup> Voir l'annexe 6 p. 244.

<sup>23</sup> Au sujet de l'effet d'attente et de la notion de défi, voir *supra*, p. 217.

<sup>24</sup> Voir les étapes 1 et 2 décrites précédemment, pp. 217-227.

- le souci de ne pas effrayer l'élève par la longueur du texte ou le nombre des étapes et questions de compréhension ;
  - l'alternance de questions obligatoires et facultatives : la quasi-totalité des questions est d'abord obligatoire dans les trois premières rubriques : ce paramétrage oblige l'élève à effectuer les repérages de base, faciles ; l'obligation de formuler aussi des hypothèses le contraint à donner du sens aux informations collectées (sans quoi le repérage seul reste stérile).
- Le deuxième formulaire est utilisé pendant la même séance de lecture. On peut le rapprocher du document adapté que je donnais en classe<sup>25</sup>. Il est destiné aux élèves les plus rapides qui, probablement, auront aussi une meilleure compréhension du récit, pendant que leurs camarades finissent le premier formulaire.
- Alors que le précédent formulaire proposait une approche différenciée en donnant plus à faire aux élèves les plus rapides pour affiner leur compréhension du récit, le troisième et dernier formulaire vise à hisser ceux qui éprouvent le plus de difficultés au niveau des élèves les plus pertinents. Pour tendre à ce résultat, le formulaire est construit de façon à communiquer aux élèves les plus en difficulté les techniques que leurs camarades plus performants possèdent déjà, pour qu'ils sachent eux aussi y avoir recours la fois suivante. C'est une sorte de partage de compétences entre pairs, qui s'effectue néanmoins toujours individuellement en continuant de faire lire chacun seul devant son écran. D'autre part, pour les élèves qui ont le mieux compris le récit, ce formulaire consolide les compétences de compréhension, en leur demandant de confirmer ou d'infirmer des hypothèses qui sont les leurs ou celles de leurs camarades.

Le fait de confronter l'élève aux réponses d'autres camarades revient à partager les conseils qu'ils pourraient se donner entre eux, au vu de leurs connaissances littéraires, grammaticales ou lexicales. On pourrait les formuler ainsi :

- [*Littérature*] Tu as lu de très nombreuses histoires depuis ta plus petite enfance : appuie-toi sur la structure que tu connais des récits (le schéma narratif).
- [*Grammaire*] Tu as appris, en latin, en français et parfois dans d'autres langues européennes (allemand) que la terminaison *-t* pouvait indiquer la présence d'un verbe conjugué à la troisième personne du singulier : appuie-toi sur tes connaissances grammaticales.

---

<sup>25</sup> Voir *supra*, p. 223.

Cette remédiation, qui consiste à rappeler à l'élève les outils dont il dispose, on la trouve encore dans plusieurs des questions qui suivent :

- [Grammaire] Tu sais qu'en latin et dans plusieurs langues européennes (italien, espagnol), le suffixe *-a* peut caractériser un nom féminin : appuie-toi sur ce savoir. (→ Question 5 ; capture 3.2.)
- [Lexique] Tu connais un certain nombre de racines latines et grecques (parmi lesquelles celle de *senex*) qui sont à l'origine de nombreux mots dans toute l'Europe : mobilise ces connaissances lexicales. (→ Questions 6 et 7 ; capture 3.3.)
- [Lexique] Tu as l'habitude de manipuler les mots pour en comprendre la composition : mets en œuvre ces compétences lexicales. (→ Questions 10 et 11 ; capture 3.5.)

Ces questions et les conseils qui en découlent visent à attirer l'attention de l'élève sur les outils qu'il acquiert en cours mais qu'il n'avait pas encore exploités, ou qu'il n'a exploités que de façon maladroite lors de sa première lecture du texte. Pour l'élève qui a déjà su le faire lors de la première lecture, c'est la confirmation pour lui que les connaissances ou les compétences qu'il a mobilisées l'ont été à bon escient ; cette façon de faire présente donc l'intérêt, pour cet élève, de le faire revenir, de façon réflexive, sur les processus qu'il a mis en œuvre pour réussir.

Dans les deux cas, on développe chez l'élève ses compétences de lecteur puisqu'on l'aide à construire ses outils et à en prendre conscience. En collectant les réponses individuelles des élèves, l'activité en ligne facilite la gestion des rythmes respectifs de chaque élève et son accompagnement dans la compréhension du texte antique.

#### **ÉTAPE 4 : SOIT PROCÉDER À UNE LECTURE FINALE & DISTRIBUER LA TRADUCTION INTÉGRALE DU TEXTE ANTIQUE, SOIT PROLONGER L'ACTIVITÉ PAR UN ATELIER DE LECTURE**

Je conclus nécessairement l'activité de lecture par la distribution aux élèves d'une traduction française du texte latin lu. Nous la lisons ensemble ou chacun la lit quand il atteint la fin de l'activité. Cette dernière étape vise d'abord à ce que chaque élève ait une complète compréhension du texte qu'il a lu et étudié. Un défi avait été proposé à l'élève ; c'est ici l'accomplissement du défi relevé. C'est ensuite la dissipation des derniers doutes, plus ou moins nombreux, de l'élève, la confirmation ou non des hypothèses les plus abouties de l'élève. L'activité de lecture s'arrête ainsi, au bout de deux ou trois séances de cours.

## Prolongement : l'atelier de lecture et ses variations

Ponctuellement, je prolonge la lecture par ce qu'on pourrait appeler un atelier de lecture. C'est un heureux hasard qui m'a conduit à la mise en place de cet atelier. Un jour où mes élèves et moi nous nous rappelions la filiation d'Hercule, en Cinquième, comme personne ne s'en souvenait, j'ai demandé aux élèves de revenir en arrière dans leurs cahiers pour relire le récit de la naissance d'Hercule et j'ai procédé comme suit, en réitérant l'expérience de la Cinquième à la Troisième. Le professeur anime alors le travail d'un groupe de 4 à 6 élèves. Les élèves prennent quelques minutes en silence pour relire le texte, en latin. Puis, chaque élève, à tour de rôle, lit à voix haute une phrase latine et en traduit le sens global, en s'appuyant à la fois sur ses repérages et ses souvenirs. Cet élève lit d'abord la première phrase du récit. Il lui est parfois demandé de le faire dans sa tête au préalable et, au besoin, de séparer les syllabes des mots les plus longs au crayon de bois, sur sa feuille. Mon travail de l'année m'a montré combien la lecture, fine, lettre à lettre, était un élément important de la compréhension, le décodage correct des mots contribue à la reconnaissance du lexique ou des faits de langue ; une étape sur laquelle je passais trop souvent trop vite les autres années. Puis l'élève prend un court temps pour raconter, en français, à son groupe et au professeur ce qu'il vient de lire. À ce stade de l'apprentissage, je n'ai, volontairement, pas utilisé le verbe « traduire » qui sous-entend souvent, pour l'élève, qu'il n'y a qu'une « bonne réponse ». À ce stade, pour l'élève, il n'y a pas la pression de l'exactitude et pourtant, dans les faits, c'est souvent qu'il aboutit à une traduction exacte.

Ce travail avec un petit groupe demande à ce que le professeur organise auparavant le travail de la classe pour consacrer toute son attention à ce groupe pendant dix à quinze minutes. Ces jours-là, je partage le travail de la classe en deux parties distinctes. La quasi-totalité des élèves reçoit un travail à faire en autonomie ; il peut s'agir d'activités de lexique, de grammaire ou de civilisation, pour lesquelles les élèves ont à leur disposition des fiches d'auto-correction. Chacun travaille seul ; leurs tables sont tournées vers le tableau et chacun est suffisamment habitué à cette façon de faire pour venir chercher la fiche d'autocorrection quand il en a besoin. Pendant ce temps, je garde quatre à six élèves avec moi ; nous nous installons au fond de la salle de classe autour de quelques tables qui nous permettent de travailler en groupe... tout en laissant ainsi le professeur libre de surveiller le reste de la classe.

Plutôt que de partager le travail de la classe, on peut préférer faire travailler tout le groupe sur la même activité de traduction en même temps. La vingtaine d'élèves que compte la classe travaille en groupes de trois ou quatre personnes. Pour favoriser l'autonomie des élèves et permettre au professeur une circulation entre les groupes (aide et validation des réponses), les consignes de travail sont projetées au tableau, de façon à ce que les élèves

puissent s'y référer sans nécessairement le solliciter : *a)* relire le texte latin ; *b)* compléter le questionnaire de compréhension globale ; *c)* mettre en commun, au sein de chaque groupe les réponses aux questions ; et pour, s'assurer que la comparaison des réponses entre élèves ne tourne pas à un simple balayage rapide du regard ou à une validation de la réponse par celui qui parle le plus fort, il leur est demandé de justifier leurs réponses en soulignant dans le texte les indices appropriés ; *d)* enfin, relire le récit latin, une phrase l'une après l'autre, chacun à son tour, en disant à chaque fois ce qui en est compris, le plus littéralement possible.

Dans cette configuration, j'ai constaté que les élèves ne sollicitent pas mon aide ou peu : ils réfléchissent et échangent ensemble. La démarche, successivement individuelle et collective, semble porter ses fruits. C'est la conclusion à laquelle m'a aussi conduit l'AESH qui a assisté au cours parce qu'elle suit un élève. Présente dans l'un des groupes qui travaillaient à cette activité, elle m'a confié qu'elle était surprise de tout ce que les élèves avaient compris dans ce récit. Elle m'a indiqué que, certes, les élèves n'avaient pas tout compris, mot à mot, mais qu'ils avaient vraiment compris les phrases de façon assez précise. Pour généraliser ce type d'activité à la fin de toute lecture, on pourrait demander à chaque groupe d'enregistrer la dernière étape de cette démarche (*d*), que ce soit avec un smartphone ou un micro-ordinateur de l'établissement<sup>26</sup>. J'y vois plusieurs intérêts :

- Elle permet à l'élève de terminer le cours sur une vision globale du récit. Après le repérage de mots, après la fragmentation du récit en phrases ou paragraphes, après la réponse à des questions, chacune ciblée sur des points précis du récit, cette dernière lecture redonne de la cohérence au récit dans sa totalité.
- Son caractère oral ôte provisoirement la difficulté et la lenteur de l'écrit qui rebutent ou gênent certains élèves (à ce titre, cette activité peut également constituer un bon outil d'évaluation de la compréhension d'un texte).
- Elle initie le passage de l'élève de la compréhension du récit à la traduction d'un texte, avec un degré d'exigence que l'enseignant fait varier selon les modalités de travail qu'il choisit.

## CONCLUSION

En 1887, William Gardner HALE donnait une conférence sur sa façon d'enseigner le latin à ses étudiants, qui valut à ce texte le nom de « Méthode HALE »<sup>27</sup>. Depuis que j'en ai

<sup>26</sup> On pourrait se les procurer auprès des collègues de langues vivantes ou d'éducation musicale qui en ont un usage fréquent.

<sup>27</sup> Au sujet de cette « méthode » et pour lire le contenu de la conférence de William Gardner HALE, on consultera le billet de Philippe CIBOIS, « Lire le latin avec la méthode Hale (1887) » (17 avril 2011), sur son blog

pris connaissance, il y a une dizaine d'années, cette « méthode » n'a cessé de m'intriguer. Exigeante en termes de connaissance de la langue latine, elle m'a toujours semblé inaccessible aux collégiens dont la maturité linguistique n'est souvent pas suffisante et la fréquentation des textes antiques trop faible dans le cadre des horaires réglementaires. Pourtant, à défaut de savoir m'emparer de la méthode HALE elle-même, j'ai toujours gardé l'espoir de rendre mes élèves capables de lire en latin pour satisfaire leur attente de savoir lire plus que quelques bribes ou quelques phrases. Et cela sans devoir ni attendre de nombreuses années d'études ni réorganiser la phrase « à la française » avant de s'intéresser à son sens. C'est aussi cette intention qui m'a guidé en filigrane, dans la combinaison de ces activités.

Que le texte latin soit authentique, adapté ou nouvellement créé, j'ai fait du mot mon élément de base. L'élève « [tire] le maximum de ce que chaque mot peut lui apporter », pour reprendre les propos d'Yves OUVRARD<sup>28</sup>. On a vu que les deux premières étapes proposées consistaient principalement à entraîner l'élève à exercer son attention. En Cinquième, ce « maximum » n'est souvent qu'un apport lexical : mot transparent, racine latine, mot européen proche. Quoi que souhaite le professeur, le lexique reste la pierre d'angle des repérages de la Quatrième à la Troisième, mais les appuis grammaticaux se multiplient au rythme des connaissances acquises par les élèves. Là où William Gardner HALE conseillait de suivre l'ordre de la phrase latine, les hypothèses que je fais formuler à l'élève reposent au contraire sur la multiplication éparse des indices dans le texte. À ce stade de la lecture, les faux-sens risquent d'être nombreux et le sont ; mais l'erreur se veut ici utile pour inciter l'élève à construire du sens dès le début de sa lecture plutôt qu'après une longue succession de découpages et analyses... s'il y pense encore. Cela veut-il dire que je ne fais pas pratiquer l'activité de traduction plus traditionnelle à mes élèves ? Non. Je fais pratiquer les deux régulièrement, et en alternance, pour la complémentarité des deux démarches. En faisant entrer l'élève dans la lecture par ces deux entrées opposées, j'ai l'impression ou l'espoir que les élèves combinent les apports stratégiques de chacune de ces deux méthodes.

Les deux étapes précédentes visaient à élargir le champ des possibles de l'élève. Le questionnaire de compréhension globale qui accompagne ensuite sa lecture (troisième étape) le recentre sur la cohérence du texte, de son début à sa fin. Le mouvement de la lecture prend la forme d'un entonnoir. De la profusion d'hypothèses sur le texte, l'élève est ramené à l'observation plus fine de paragraphes, de phrases ou de groupes de mots, jusqu'à la lecture d'une

---

*La question du latin*, disponible à cette adresse : <https://enseignement-latin.hypotheses.org/2562> (consulté le 8 février 2022). On lira aussi l'interview que Métrodoire, Zéphyrus, Notus, Isabelle Cecchini et Yves Ouvrard ont donnée au *Café pédagogique* (2003, dossier spécial du numéro mensuel n°33) après avoir exhumé et traduit le texte de la conférence : [http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/languesanciennes/pages/2003/33\\_LamethodeHale.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/languesanciennes/pages/2003/33_LamethodeHale.aspx) (consulté le 8 février 2022).

<sup>28</sup> *Ibidem*.

traduction française. Quand l'atelier de lecture est mis en place, la lecture tend même à suivre strictement l'ordre des mots et groupe des mots latins, combinée à une assez bonne compréhension du texte antique.

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

## BIBLIOGRAPHIE

CITTON Yves, *Pour une écologie de l'attention*, Paris, Seuil, 2014.

COLMEZ Françoise (dir.), *Français 5<sup>e</sup>*, Bordas, coll. « L'art de lire », 1991.

RANCIÈRE Jacques, *Le maître ignorant : Cinq leçons d'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987.

## SITOGRAPHIE

ANONYME, Annexe à la fiche pratique : « Lectures en intercompréhension », page des Lettres de l'académie de Strasbourg, 19 octobre 2020, disponible à l'adresse [https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/lettres/Fiche\\_pratique\\_lecture\\_en\\_intercomprehension\\_\\_annexe\\_\\_1\\_.docx](https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/lettres/Fiche_pratique_lecture_en_intercomprehension__annexe__1_.docx) (consulté le 13 novembre 2021).

CIBOIS Philippe, « Lire le latin avec la méthode Hale (1887) », in *La question du latin*, 17 avril 2011, disponible en ligne sur <https://enseignement-latin.hypotheses.org/2562> (consulté le 8 février 2022).

DELISLE Robin pour *Le café pédagogique*, « La méthode Hale », in *Le mensuel*, n°33, 2003, disponible en ligne sur [http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/languesanciennes/Pages/2003/33\\_LamethodeHale.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/languesanciennes/Pages/2003/33_LamethodeHale.aspx) (consulté le 8 février 2022).

ÉDUSCOL, *Bulletin officiel spécial* n°11 du 26 novembre 2015, « Annexe 3 : Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4) », section « Lecture et compréhension de l'écrit et de l'image » (p. 234), disponible en ligne sur <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483Aannexe3.htm> (consulté le 8 février 2022).

ÉDUSCOL, *Bulletin officiel* n°11 du 17 mars 2016, « Programme d'enseignement de complément de langues et cultures de l'Antiquité », section « Lecture, compréhension, traduction », disponible en ligne sur <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo11/MENE1603855A.htm> (consulté le 8 février 2022).

EUROCLASSICA., disponible en ligne sur <https://www.euroclassica.eu/portale/euroclassica/euroclassica/committee.html> (consulté le 7 février 2022).

TODA Keith, « Is this relevant ? », in *Toda-lly Comprehensible Latin*, 15 juillet 2021, disponible en ligne sur <https://todallycomprehensiblelatin.blogspot.com/2021/07/is-this-relevant-activity.html> (consulté le 7 février 2022).

## ANNEXE 1 : TRADUCTION PORTUGAISE DU DÉBUT DE LA GUERRE DES GAULES

**Voici des paroles de Jules César ; elles ont été traduites en portugais.**

*No seu conjunto a Gália divide-se em três partes : a primeira habitada pelos belgas, a segunda pelos aquitânos, e a terceira por un povo chamado, na sua própria lingua celtas, e na nossa gauleses. Todos estes povos diferem entre si pela lingua, pelas instituições e leis. Os gauleses estão separados dos aquitânos pelo Garona, e dos belgas pelo Marna e o Sena. Entre todos, os belgas são os mais aguerridos porque são os mais afastados da cultura e da civilização da Provença (rmana), e porque estão mais próximos dos germanos qui vivem do outro lado do Reno, e com os quais estão continuamente em guerra.*

## ANNEXE 2 : TEXTE « LA NAISSANCE D'HERCULE »

*Hercules quondam in Graecia habitabat. Omnium hominum fortissimus esse dicitur. Alcmena mater eius erat, Iupiter pater. Iuno, regina deorum, Alcmenam oderat et Herculem iam infantem necare voluit.*

*Nocte misit duas serpentes in cubiculum. Iphicles, frater Herculis, magna voce exclamavit ; sed Hercules ipse, fortissimus puer, nullo modo territus est. Parvis manibus serpentes statimprehendit, et colla earum magna vi compressit.*

*Alcmena, mater puerorum, clamorem audivit et maritum suum Amphitryonem e somno excitavit. Ille lumen accendit et gladium suum arripuit ; ubi ad cubiculum fratrum venit, rem miram vidit ; Hercules enim ridebat et patri serpentes mortuas monstrabat.*

Texte de Barbara BELL & Eva TARANDI  
créé pour le concours *Vestibulum* d'Euroclassica (2011)

La légende des couleurs est présentée dans l'annexe 3.

## ANNEXE 3

Le tableau suivant porte sur le texte « La naissance d'Hercule » de l'annexe 2.

			Nombre de mots	Proportion
Aucune connaissance préalable des LCA	<b>Accès très facile ou facile</b>	<b>Mots transparents</b> facilement reconnaissables de tout élève, même sans avoir pratiqué les LCA (noms propres, mots français restés très proches du latin et noms d'animaux – qui plus est étudiés en début de semestre)	36	38 %
		<b>Mots reconnaissables par l'intermédiaire d'une langue étrangère</b>	2	2 %
Apport du cours de LCA obligatoire	<b>Accès facile ou moyennement facile</b> , avec connaissances déjà acquises en cours de LCA	<b>Mots reconnaissables par l'intermédiaire des racines latines rencontrées depuis le début du semestre</b> (fiches sur le latin du français et grilles de mots-mêlés)	8	8,5 %
	<b>Accès moyennement facile</b> , avec connaissances à acquérir pendant cette activité de LCA	<b>Mots transparents avec un peu d'aide</b> (difficulté liée à la transformation du radical entre le latin et le français, au caractère technique ou scientifique du mot français dérivé, à la méconnaissance du vocabulaire français)	10	11 %
	<b>Accès a priori facile</b> , mais en réalité difficile	<b>Faux-amis et doublets</b> (mots a priori transparents mais avec changement de sens entre le latin et le français ; même mal compris, dans ce récit, ils peuvent être une aide à la compréhension)	5	5,5 %
Apport du cours de LCA sur plusieurs années.	<b>Accès difficile</b> , supposant une pratique plus longue des langues anciennes	Mots non surlignés	33	35 %
			94	100%

## ANNEXE 4 : RÉCAPITULATIF DES SCÉNARIOS UTILISÉS POUR LA LECTURE DE « LA NAISSANCE D'HERCULE »

	Scénario 1	Scénario 2	Scénario 3		Scénario 4		
<b>Modalités de travail</b>	<p>Distribution du texte seul, sans aucun appareillage.</p> <p>Repérage lexical.</p> <p>Formulation d'hypothèses.</p>	<p>Distribution du texte seul, sans aucun appareillage.</p> <p>Repérage lexical.</p> <p style="text-align: center;"><i>[à tous]</i></p> <p>Distribution de l'activité adaptée :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- repérages lexicaux spécifiques ;</li> <li>- formulation d'hypothèses.</li> </ul>	<p>Distribution du texte seul, sans aucun appareillage.</p> <p>Repérage lexical.</p> <p>Formulation d'hypothèses.</p>	<p>Repérage lexical écourté.</p> <p style="text-align: center;"><i>[aux élèves qui manifestent des difficultés lors de cette lecture]</i></p> <p>Distribution de l'activité adaptée :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- repérages lexicaux spécifiques ;</li> <li>- formulation d'hypothèses.</li> </ul>	<p>Distribution du texte seul, sans aucun appareillage.</p> <p>Repérage lexical.</p> <p>Formulation d'hypothèses.</p>	<p>Repérage lexical écourté.</p> <p style="text-align: center;"><i>[aux élèves qui manifestent des difficultés lors de cette lecture ou que je veux pousser plus loin dans leur recherche lexicale]</i></p> <p>Distribution de l'activité adaptée :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- repérages lexicaux spécifiques ;</li> <li>- formulation d'hypothèses.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><i>[aux élèves connus pour leurs difficultés]</i></p> <p>Distribution de l'activité adaptée :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- repérages lexicaux spécifiques ;</li> <li>- formulation d'hypothèses.</li> </ul>
<b>Commentaire sur les modalités de travail</b>	<p>C'est le premier scénario que j'ai utilisé. Il est désormais très rare que je le réutilise, compte tenu de l'hétérogénéité des classes.</p>	<p>Peu utilisé, ce scénario m'est utile quand le niveau de la classe est assez homogène.</p>	<p>Ce sont les deux scénarios que j'emploie le plus, pour m'adapter aux besoins différents des élèves. La principale différence d'emploi de ces deux scénarios tient au degré de difficulté que ressentent certains élèves. Si la difficulté est élevée ou si l'élève de SEGPA (6<sup>e</sup>/5<sup>e</sup>) relève plus de l'ULIS que de la SEGPA, le quatrième scénario et l'aide apportée dès le début sont utiles pour l'aider lui aussi à construire ses compétences de lecteur.</p>				

## ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE DE COMPRÉHENSION GLOBALE DU TEXTE POUR « LA NAISSANCE D'HERCULE »

**1. Who was Hercules' mother ?**  
*¿ Quién era la madre de Hércules ?*

- a. Iuno
- b. Alcmene
- c. Iphicles

**2. Who was Hercules' father ?**  
*¿ Quién era el padre de Hércules ?*

- a. Iphicles
- b. Amphitryon
- c. Iupiter

**3. En Grèce, comment Jupiter est-il appelé ?**

- a. Jupiter
- b. Hadès
- c. Zeus
- d. Poséidon

**4. Junon est...**

- a. la déesse de l'amour
- b. la protectrice de la cité et la reine des dieux
- c. la déesse de la chasse
- d. la déesse de la sagesse

**5. « Nocte » : laquelle des analyses suivantes est correcte ?**

- a. *adverbial of manner / adverbio de modo* / complément de manière
- b. *adverbial of time / adverbio de tiempo* / complément de temps
- c. *adverbial of place / adverbio de lugar* / complément de lieu

**6. Pourquoi des serpents ont-ils été envoyés avec mission de tuer Hercule ?**

- a. Junon détestait Alcmène parce que Alcmène avait eu un fils de Jupiter.
- b. Amphitryon était jaloux et voulait tuer Hercule.
- c. Alcmène était fâchée contre Jupiter et voulait tuer son fils.

**7. When did this happen ?**

- a. *Por la mañana / in the morning*
- b. *A mediodía / in the middle of the day*
- c. *Por la noche / in the night*

**8. Par déduction, le « cubiculum » des Romains est...**

- a. la cuisine
- b. la salle à manger
- c. la chambre à coucher

**9. Comment Amphitryon réagit-il ?**

- a. Il maudit les dieux.
- b. Il resta au lit et dit à Alcmène qu'il ne s'en souciait pas puisque ce n'était pas ses enfants.
- c. Il alluma la lumière et tira son épée.

**12. ¿ Cúantas serpientes envió Juno para matar a Hércules ?**

**How many snakes did Juno send to kill Hercules ?**

- a. *three / tres / ...*
- b. *one / una / ...*
- c. *two / dos / ...*
- d. *none / ninguna / aucun*

**10. Which word is related to « *territus* »?**

**¿ Qué palabra está relacionada con « *territus* » ?**

**Quel mot est de la même famille que « *territus* » ?**

- a. *terror / terror / terreur*
- b. *terrain / terreno / terrain*
- c. *terrestrial / terrestre / terrestre*

**13. Which word is derived from the word « *manibus* »?**

**¿ Qué palabra deriva de la palabra « *manibus* » ?**

**Quel mot est dérivé du mot « *manibus* » ?**

- a. *maniac / maniaco / maniaque*
- b. *manual / manual / manuel*
- c. *manly / manera / viril*

**11. Comment les serpents moururent-ils ?**

- a. Amphitryon les tua avec son épée.
- b. Iphiclès les chassa en criant.
- c. Hercule les étrangla avec ses mains.

**14. Comment Hercule réagit-il après avoir tué les serpents ?**

- a. Il eut peur et cria.
- b. Il sourit et les montra à Amphitryon.
- c. Il courut hors de la chambre avec les serpents en main.

## ANNEXE 6 : QUESTIONNAIRE POUR LA COMPRÉHENSION GLOBALE DU RÉCIT DE « LA MAISON AU FANTÔME »

La première séance de lecture dure 2 h et consiste en un ou deux formulaires à compléter, selon la rapidité de l'élève.

### Formulaire n°1

Le premier formulaire (captures d'écran 1.1 à 1.8) vise une lecture-découverte du texte, comme c'était déjà le cas pour l'activité réalisée sur papier.

La lecture de la phrase commence par une question large d'abord, comme les élèves le font d'autres fois au crayon de bois, en encerclant les mots transparents ; puis les questions incitent l'élève à la formulation d'hypothèses.

Rubrique 1 sur 6

Dans l'une des lettres qu'il écrit à un ami, Pline le Jeune fait un récit surprenant. Que raconte-t-il ? C'est ce que tu devras réussir à découvrir. Bonne lecture !

Description du formulaire

Quel est ton prénom ? \*

Réponse courte

Erat Athenis spatiosa et capax domus, sed infamis et pestilens.

Description (facultative)

Quels mots reconnais-tu ? Indique les mots que tu penses reconnaître et le sens que tu leur donnes. Exemple: bonus: bon. \*

Réponse longue

D'après toi, de quoi parle ce récit ? \*

Réponse longue

Capture 1.1

Enfin les questions se font successivement plus précises, pour attirer l'attention de l'élève sur des éléments spécifiques : l'action en cours, le moment de cette action.

<p>Mox apparebat idolum, senex macie et squalore confectus, promissa barba, horrenti capillo.</p> <p>Description (facultative)</p>
<p>Que se passe-t-il alors ? Décris le plus précisément possible la scène. *</p> <p>Réponse longue</p>
<p>Inde inhabitantibus tristes diraeque noctes per metum vigilabantur</p> <p>Description (facultative)</p>
<p>A quel moment se passe-t-il quelque chose ? Que se passe-t-il ? *</p> <p>Réponse longue</p>
<p>Deserta inde et damnata solitudine domus domus totaque illi monstro relicta.</p> <p>Description (facultative)</p>
<p>Que devient ce lieu ? *</p> <p>Réponse longue</p>

Capture 1.2

La rubrique 2 marque une pause dans les repérages pour laisser le temps à l'élève de rassembler les informations éparses qu'il a collectées et en chercher la cohérence ; ce temps de retour sur soi prend la forme de plusieurs phrases, voire d'un court paragraphe que l'élève est invité à rédiger.

Rubrique 2 sur 6

## Avant d'aller plus loin, faisons le point !

Clique d'abord sur ce lien ou copie-le pour t'y rendre: <https://goo.gl/forms/crXFQENswAS8XfjY2>

Raconte le plus précisément possible ce que tu as compris de l'histoire. \*

Réponse longue

Capture 1.3

Rubrique 3 sur 6

## Voici la seconde étape du récit de Pline le Jeune.

Description (facultative)

Venit Athenas philosophus Athenodorus.

Description (facultative)

Il est question d'un nouveau personnage. Que sait-on de lui ? \*

Réponse longue

Que se passe-t-il ? \*

Réponse courte

Capture 1.4

Initio, quae ubique, silentium noctis; dein concuti ferrum, vincula moveri.

Description (facultative)

Lis attentivement la phrase latine. Puis recopie et complète la phrase française qui suit: "D'abord...; puis...".

Réponse longue

---

Respicit, videt agnoscitque Athenodorus narratam effigiem: stabat effigies, digito similis vocanti.

Description (facultative)

Que se passe-t-il alors ? \*

Réponse longue

---

Capture 1.5

Rubrique 4 sur 6

## Avant d'aller plus loin, faisons le point !

Description (facultative)

Raconte ce que tu as compris de l'histoire. \*

Réponse longue

---

Capture 1.6

Dans cette cinquième rubrique et dernière étape du récit de Pline le Jeune, les questions obligatoires (marquées d'un astérisque rouge) deviennent moins fréquentes et les questions facultatives plus nombreuses. L'objectif est double : ne pas bloquer les élèves qui atteindront leur limite à la compréhension, mais permettre toutefois aux élèves qui sont les plus rapides ou qui ont une meilleure capacité à la compréhension de continuer à affiner leur lecture du texte.

Rubrique 5 sur 6

## Voici la dernière étape du récit de Pline le Jeune. ✕ ⋮

Description (facultative)

Postero die adit magistratus. Inveniuntur ossa inertia catenis.

Description (facultative)

A quel moment la fin de l'histoire survient-elle ?

Réponse courte

Que se passe-t-il ? \*

Réponse longue

Collecta publice sepeliuntur.

Description (facultative)

Imagine ce qui se passe.

Réponse longue

Domus postea rite conditis manibus caruit.

Description (facultative)

Raconte la fin de cette histoire, en t'appuyant sur ta lecture. \*

Réponse longue

Après la section 5 Passer à la section suivante ▼

Capture 1.7

Rubrique 6 sur 6

## Résumons...

Description (facultative)

Raconte le plus précisément possible ce que tu as compris de l'histoire. \*

Réponse longue

Capture 1.8

## Formulaire n°2

Le deuxième formulaire propose de « [revenir] sur quelques indices dans le récit de Pline le Jeune ». Les questions poussent l'élève vers une compréhension plus fine des éléments centraux de ce récit : la maison et le fantôme qui la hante. Pour chacun de ces deux éléments, les questions reprennent des indices généraux déjà repérés par l'élève dans le premier formulaire : l'identification de la ville où se produit l'action et l'apparition du fantôme, pour lesquels la grande proximité avec le français a rendu la compréhension facile. Les questions suivantes sont posées pour affiner la compréhension, en permettant à l'élève d'élargir son regard à la « domus » où se passe l'action (→ question 3) et aux quatre adjectifs (→ question 4) qui la qualifient ; à la description physique du spectre (→ question 6). Si l'activité est similaire à celle réalisée sur papier, l'intérêt de l'outil informatique réside dans la collecte informatique des informations individuelles des élèves ; une collecte qui permet au professeur un état des lieux individualisé des compétences de lecture de l'élève, et un accompagnement différencié dans l'étape suivante.

## Revenons sur quelques indices dans le récit de Pline le Jeune.

Description du formulaire

Quel est ton prénom ? \*

Réponse courte

Capture 2.1

Erat Athenis spatiosa et capax domus, sed infamis et pestilens.

Description (facultative)

Dans quelle ville se passe l'action ?

Réponse courte

A quel endroit de la ville se passe l'action ?

Réponse longue

Qu'apprend-on de ce lieu ? (4 informations, de préférence)

Réponse longue

Mox apparebat idolum, senex macie et squalore confectus, promissa barba, horrenti capillo.

Description (facultative)

"Bientôt apparaît" un personnage. Comment voit-on que le verbe est conjugué à la 3ème personne du singulier ? \*

Réponse longue

Décris le plus précisément possible le personnage, en citant le texte. \*

Réponse longue

Capture 2.2

### Formulaire n°3

Le troisième formulaire intervient dans une seconde séance de lecture, de cinquante minutes cette fois-ci, après que le professeur a eu le temps d'analyser les réponses collectées.

À l'issue de cette dernière séance, dix-huit élèves ont jugé que cette proposition (« erat » peut être traduit par « il était une fois ») était justifiée, quand seulement quatre l'ont rejetée ; un ne s'est pas prononcé. Les uns ont fait appel à leur fréquentation des textes et ont rapproché cet « Erat » de début de phrase du traditionnel « il était une fois » des contes. D'autres ont fait appel à leurs connaissances grammaticales et y ont identifié la terminaison

de la troisième personne du singulier d'un verbe, voire la forme conjuguée du verbe *sum* à l'imparfait.

Rubrique 1 sur 5

Erat Athenis spatiosa et capax domus, sed  
infamis et pestilens.

Description du formulaire

Quel est ton prénom ? \*

Réponse courte

3 camarades ont proposé que «Erat» puisse signifier «il était (une fois)». Cette proposition te semble-t-elle justifiée ? Explique tes observations et ton raisonnement. \*

Réponse longue

Voici trois réponses : "Athènes" - "L'après-midi" - "Sed". La question posée était la suivante : à quel endroit de la ville se passe l'action ? Explique, une à une, pourquoi chacune de ces 3 réponses est fausse. \*

Réponse longue

Un élève fait une hypothèse ; il écrit la chose suivante au sujet de «capax domus» : «Le domaine a des capacités». Aidons cet élève à mieux choisir ses mots. A quoi pense cet élève probablement ?

Réponse longue

Plusieurs élèves ont proposé que «spatiosa» puisse signifier «spacieux» ou «spacieuse» (sens de l'adjectif). Laquelle de ces deux propositions choisis-tu ? Explique ton raisonnement. \*

Réponse longue

Capture 3.1

Rubrique 2 sur 5

Mox apparebat idolum, senex macie et squalore confectus, promissa barba, horrenti capillo.

Description (facultative)

Dans le mot latin «senex», quelle racine latine apprise reconnais-tu ? Quel est son sens ? Tu peux consulter ton jeu de cartes des racines latines. \*

Réponse longue

En italien ou en espagnol, propose un mot qui partage le même radical que «capillo». Quel est le sens de ce mot dans ces langues ? \*

Réponse longue

Puisque le nom «barba» et l'adjectif «promissa» sont probablement accordés, quel pourrait être le sens de «promissa» ? Comment pourrait être cette barbe ?

Réponse longue

Dans cette phrase, assemble les mots qui te semblent aller ensemble. Tu peux proposer autant de groupes de mots que tu veux. Puis explique chacun de tes choix. \*

Réponse longue

Capture 3.2

Rubrique 3 sur 5

Inde inhabitantibus tristes diraeque noctes per metum vigilabantur

Description (facultative)

Capture 3.3

Plusieurs élèves ont proposé le sens de «inhabité» ou «inhabitable» pour «inhabitantibus». \*  
 Décompose ce mot latin pour chercher à le comprendre. Le préfixe peut avoir deux sens ;  
 quels sont-ils ? Quels peuvent donc être les deux sens du mot «inhabitantibus» ?

Réponse longue

---

Plusieurs élèves ont proposé que «vigilabantur» puisse signifier «la vigilance» ou «vigilant» ou  
 encore « les vigiles ». Il s'agit d'un verbe conjugué : le verbe «veiller». Décompose ce verbe  
 latin et fais apparaître une terminaison. A quelle personne ce verbe est-il donc conjugué ?

Réponse longue

---

Dans cette phrase, assemble les deux mots qui te semblent aller ensemble. Puis explique ton choix.

Réponse longue

---

Capture 3.4

Rubrique 4 sur 5

Deserta inde et damnata solitudine domus ✕ ⋮  
 domus totaque illi monstro relictā.

Description (facultative)

«Domus» est un nom féminin. Dans cette phrase, assemble les mots qui te semblent aller \*  
 ensemble. Tu peux proposer autant de groupes de mots que tu veux. Puis explique chacun de  
 tes choix.

Réponse longue

---

Capture 3.5

Rubrique 5 sur 5

Faisons le point ! ✕ ⋮

En prenant le texte latin sous tes yeux, raconte le plus précisément possible ce que tu as compris de l'histoire.

Capture 3.6





