

## POUR CITER CET ARTICLE

Samuel TURSIN, « Une démarche pour favoriser la compréhension globale d'un texte antique », *Revue de pédagogie des langues anciennes*, 01, 2022, p. 215-253, mis en ligne le 02 septembre 2022, consulté le [...]. URL : [https://revuedepedagogiedeslanguesanciennes.fr/wp-content/uploads/2022/11/RPLA1\\_TURSIN\\_comprehension\\_globale.pdf](https://revuedepedagogiedeslanguesanciennes.fr/wp-content/uploads/2022/11/RPLA1_TURSIN_comprehension_globale.pdf).





## 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 puénil(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 Pline 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 le 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 Métrodore, 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>	Distribution du texte seul, sans aucun appareillage.  Repérage lexical.	Distribution du texte seul, sans aucun appareillage.  Repérage lexical.  <i>[à tous]</i>  Distribution de l'activité adaptée : - repérages lexicaux spécifiques ;  Formulation d'hypothèses.	Distribution du texte seul, sans aucun appareillage.  Repérage lexical.	Repérage lexical écourté.  <i>[aux élèves qui manifestent des difficultés lors de cette lecture]</i>  Distribution de l'activité adaptée : - repérages lexicaux spécifiques ;  Formulation d'hypothèses.	Distribution du texte seul, sans aucun appareillage.  Repérage lexical.	Repérage lexical écourté.  <i>[aux élèves qui manifestent des difficultés lors de cette lecture ou que je veux pousser plus loin dans leur recherche lexicale]</i>  Distribution de l'activité adaptée : - repérages lexicaux spécifiques ;  Formulation d'hypothèses.	<i>[aux élèves connus pour leurs difficultés]</i>  Distribution de l'activité adaptée : - repérages lexicaux spécifiques ;  Formulation d'hypothèses.
<b>Commentaire sur les modalités de travail</b>	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.	Peu utilisé, ce scénario m'est utile quand le niveau de la classe est assez homogène.	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.				

## 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.

Mox apparebat idolum, senex macie et squalore confectus, promissa barba, horrenti capillo.

Description (facultative)

Que se passe-t-il alors ? Décris le plus précisément possible la scène. \*

Réponse longue

---

Inde inhabitantibus tristes diraeque noctes per metum vigilabantur

Description (facultative)

A quel moment se passe-t-il quelque chose ? Que se passe-t-il ? \*

Réponse longue

---

Deserta inde et damnata solitudine domus domus totaque illi monstro relicta.

Description (facultative)

Que devient ce lieu ? \*

Réponse longue

---

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 relicta.

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