



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

Samuel TURSIN  
collège Henri Matisse, Ostricourt

### Résumé :

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

On trouvera rassemblées dans cet article six activités pour apprendre la grammaire et le vocabulaire latins à des collégiens, de la cinquième à la troisième<sup>1</sup>. J'ai conçu chacune de la même manière : recourir aux langues vivantes que les élèves étudient pour favoriser l'acquisition d'un point de langue. L'expérimentation de ces activités, en classe et depuis six ans pour les plus anciennes, m'a convaincu de l'intérêt de lier les langues vivantes à l'apprentissage de la langue latine. Les résultats encourageants que j'ai constatés chez les élèves m'ont amené à réfléchir à l'enjeu que représente ce rapprochement entre les langues anciennes et les langues vivantes. J'en ai identifié quatre, que je propose de parcourir :

---

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

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

Les six activités décrites et analysées sont nourries de plusieurs années d'enseignement de l'ECLA (Enseignement conjoint des Langues anciennes) et de questions d'élèves. Elles reflètent autant l'étonnement de ces derniers en classe, quand ils observent des similitudes entre la langue latine et les langues vivantes qu'ils étudient, que la curiosité que certains manifestent alors. Elles résultent ensuite de mes investigations pour améliorer la mémorisation et l'appropriation des connaissances linguistiques par l'élève, au collège. Elles sont enrichies de la lecture de documents produits par le groupe de travail « LCA, français et LV » de l'académie de Strasbourg, d'autres également d'Éduscol<sup>2</sup>, des nombreux manuels de langues vivantes du CDI et des échanges avec les collègues de langues vivantes de mon établissement : qu'ils en soient ici encore remerciés.

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

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

<sup>2</sup> Cf. la partie de la sitographie consacrée au lien entre langues anciennes et langues vivantes.

Pour marquer l'esprit des élèves et attirer toute leur attention sur ces désinences, j'ai choisi de leur faire observer et manipuler les formes verbales latines. Jacqueline M. Carlon, enseignante à l'Université du Massachusetts, à Boston, décrit une activité qui vise à ce que les élèves se familiarisent avec les formes verbales du parfait pour, également, les distinguer des formes du présent de l'indicatif<sup>3</sup>. Au moment de commencer cette activité, les élèves de cette professeure ne connaissent pas la morphologie du parfait. Pourtant, par la seule observation des désinences, les élèves américains sont capables d'associer les formes *dormit* et *dormivit* à un groupe nominal correspondant à la troisième personne du singulier (*the teacher*) et les formes *student* et *studuerunt* à un autre groupe nominal correspondant à la troisième personne du pluriel (*your parents*). Ils sont capables aussi de comprendre que les formes *studemus* et *studuimus* (première personne du pluriel) correspondent à des actions qu'eux-mêmes peuvent réaliser avec leur camarade de classe (*you & your partner*), de même que les formes *dicitis* et *audivistis* (deuxième personne du pluriel) correspondent à des actions qu'ils peuvent réaliser avec un ami (*your partner & a friend*). Après avoir expérimenté moi-même cette activité avec les élèves de quatrième, j'ai constaté qu'elle créait un automatisme chez beaucoup d'entre eux : lors de la lecture des textes, ils se voient déjà capables d'identifier quatre des six personnes d'un verbe, qu'il soit conjugué au présent ou au parfait de l'indicatif, ou encore, par extension, aux futurs simple et antérieur, à l'imparfait et au plus-que-parfait (exception faite du *-m* de la première personne du singulier). Si on ajoute à cela le fait que l'élève est familier du radical du verbe (comme *dorm-*, *audi-*) ou a été familiarisé avec lui (comme *stud-*, *dic-*) et qu'il connaît donc le sens du verbe, il accède alors à une assez bonne compréhension de ce dernier, quel qu'en soit le temps parmi les six cités précédemment, à la voix active, pendant la lecture. Il affinera cette compréhension en s'appuyant sur des éléments temporels du texte ou il la complètera par la prochaine leçon relative à la morphologie de chacun de ces six temps.

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

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

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

J'ai adjoint à cette activité<sup>4</sup> des tableaux de conjugaison comparée pour illustrer la désinence *-t* de la troisième personne du singulier (déjà observée sur les étiquettes), en latin, en français et en allemand<sup>5</sup> ; pour mettre également en valeur la désinence *-o* de la première personne du singulier, en latin, en espagnol et en italien<sup>6</sup>. La première page du livret sert ainsi de memento pour l'élève. Les liens que l'élève a établis entre les désinences latines et celles des langues vivantes (français inclus) ont un pouvoir — que j'ai constaté — d'accélération des compétences de compréhension de l'élève lors de sa lecture des textes. C'est un automatisme appréciable dont Peter C. Brown, Henry L. Roediger et Mark A. McDaniel se font l'écho en faisant le récit suivant<sup>7</sup>. Appelé au secours d'un « chasseur de daim du Wisconsin, retrouvé gisant inconscient dans un champ de maïs », le neurochirurgien Mike Ebersold « retira finalement la balle » de la tête de l'homme qui « s'était malencontreusement trouvé sur le chemin de cette cartouche de calibre 12 » ; il n'avait pu alors « compter [que] sur les réflexes, que tout devienne très mécanique », pour stopper l'hémorragie abondante qui risquait de coûter la vie à son patient. De cet épisode médical, les auteurs tirent la conclusion qui suit :

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

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

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

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

<sup>5</sup> Cf. livret de la n. 4, p. 6.

<sup>6</sup> Cf. livret de la n. 4, p. 4.

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

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

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

Le lien que le professeur établit entre les langues anciennes et les langues vivantes donne de l'épaisseur à la notion étudiée<sup>8</sup>. En cela, j'ai constaté que ce lien consolidait les connaissances et compétences linguistiques de l'élève de trois manières différentes – sans être pour autant une spécificité de ces disciplines mais plutôt de tout travail interdisciplinaire. Quand nous nous appuyons sur les connaissances linguistiques préexistantes de l'élève, nous facilitons, premièrement, son nouvel apprentissage : son bagage préalable représente un point d'appui pour l'élève. Deuxièmement, la rencontre répétée d'une même notion dans un ou plusieurs autres cours aide l'élève à mémoriser cette notion. Cette répétition, avec les mots et les explications d'un autre enseignant, contribue – troisièmement – à une meilleure compréhension de la notion par l'élève. C'est ce que nous verrons dans les activités suivantes.

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

Expression de la possession, expression de l'appartenance, 's... : quelle que soit la dénomination que nos collègues de langues vivantes utilisent avec les élèves, le génitif est une notion pour laquelle le rapprochement entre langues anciennes et langues vivantes m'a semblé particulièrement intéressant<sup>9</sup>. Les programmes de langues vivantes préconisent en effet de l'enseigner dès le cycle 3<sup>10</sup>. Alors, quand l'élève découvre le génitif latin ou grec, il est déjà sensibilisé au changement de suffixe ; on peut rapprocher l'ajout de l'apostrophe + s anglais (*Cesar's Gift*) ou la modification de suffixe allemand (*Das Geschenk Cäsars*), du changement

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

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

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

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

### Aider à la mémorisation des connaissances dans la langue ancienne

On prête à saint Thomas d'Aquin cette locution latine : *repetitio est mater studiorum* (« la répétition est mère des études »). Recourir aux langues vivantes pendant le cours de langues anciennes permet de consolider l'apprentissage, du fait qu'une même connaissance est répétée. Si ce n'est pas l'objectif principal de cette fiche de travail à la maison, l'activité sur les vestiges de l'accusatif, du génitif et de l'ablatif dans les langues française et anglaise contribue à en faciliter la mémorisation<sup>11</sup>. La mise en relation des langues anciennes et vivantes conduit parfois à la répétition de mêmes terminaisons. Si l'élève retient que l'expression *ex aequo* et le nom *aparté* qu'il emploie en français sont des ablatifs latins (activité n° 5), peut-être retiendra-t-il que les terminaisons *-o* et *-e* sont des désinences d'ablatif singulier ; ou encore que la préposition latine *ex* se construit avec l'ablatif. Il en est de même pour la désinence *-m* du pronom personnel anglais *him*, qu'il associera à l'accusatif singulier latin (activité n° 1). On pourrait probablement rapprocher cette situation d'apprentissage de ce qu'Alain Lieury a nommé l'« apprentissage multi-épisodique » du vocabulaire :

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

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

répétition par cœur (de l'unité lexicale) mais par l'apprentissage de multiples épisodes contenant chacun une parcelle de sens<sup>12</sup>.

Dans l'activité de latin en question, l'objectif réside autant dans l'apprentissage de vocabulaire que dans la mémorisation de désinences de cas. La confrontation de l'élève avec des mots et expressions latins employés en français et en anglais constitue un second « essai » pour ancrer la connaissance des cas dans sa mémoire. Pour tendre vers plus d'efficacité encore, il serait profitable que, dans les cours de français et de langues vivantes, les enseignants fassent eux-mêmes écho au cours de langues anciennes quand ils enseignent ce qu'est un « aparté » (composition du mot et son sens), le génitif saxon et les pronoms personnels compléments. Quand on multiplie les occasions de rencontrer une même connaissance, on multiplie, par un effet mécanique, les chances de la mémoriser<sup>13</sup>.

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

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

Le neutre latin aussi m'a semblé particulièrement intéressant à étudier du point de vue plurilingue, en troisième. C'est en effet une notion qui est étrangère aux élèves francophones. Aussi cette leçon plurilingue vise-t-elle d'abord à faire constater la permanence du neutre latin en anglais et en allemand<sup>14</sup>. Ce rapprochement entre les langues permet, ensuite, aux élèves de comprendre la raison de l'existence du neutre<sup>15</sup>. Chaque groupe plurilingue de trois noms a été choisi pour leur genre commun ; mais les questions d'élèves ne tardent pas à compléter la leçon : « Si un temple est désigné par le pronom personnel *it* en anglais et par

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

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

<sup>14</sup> Cf. Annexe n° 1 : page 1 du livret.

<sup>15</sup> Cf. Annexe n° 1 : activité n° 5 du livret.

un nom neutre en latin<sup>16</sup>, pourquoi est-ce un nom masculin en français ? » ; « Pourquoi la foudre est-elle un nom féminin en français alors que *fulmen* était un nom neutre en latin ? ». Les points communs entre les langues clarifient les explications, tandis que leurs différences soulignent les particularités de chacune et évitent que l'élève ne pense faussement que tout vient du latin.

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

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

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

Le fait de rencontrer le pronom personnel anglais *him* ou le déterminant *his* dans sa fiche d'activité de latin<sup>17</sup> permet à l'élève de réviser le sens de ce mot. Ce renforcement lexical, nous le faisons tous couramment en classe dans des activités telles que celles des arbres, qui réunissent des mots français et étrangers issus du latin ou du grec ancien. J'ai donné à

<sup>16</sup> Cf. Annexe n° 1 : page 1 du livret.

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

ces activités la forme ludique de mots-mêlés que les élèves font à la maison, de la cinquième à la troisième. En cinquième, les élèves prennent conscience des ressemblances lexicales qui existent entre les mots dont ils pratiquent les langues. La recherche du vocabulaire du visage dans la grille de mots-mêlés<sup>18</sup> et son écriture, au verso, pour légènder les masques, sont des détours pour que l'élève observe attentivement l'orthographe des mots et qu'il constate les points communs et les différences entre les langues. Dans les classes de quatrième et de troisième, chaque grille de mots-mêlés est bâtie sur une ou plusieurs racines latines et grecques comme *lux*, « la lumière »<sup>19</sup>. En faisant l'activité, l'élève rassemble une liste de mots français et européens dont il découvre qu'ils partagent une même origine et un sens proche, au-delà des frontières. Le vocabulaire européen est choisi pour sa correspondance avec les thématiques étudiées en cours de langues vivantes — en lien avec les collègues en question — ou pour sa fréquence dans les langues concernées. L'idée consiste à ce que l'activité apprenne à l'élève le sens d'un ou plusieurs mots latins ou grecs, tout en l'aidant à mémoriser le mot européen, puis son sens quand nous revenons sur l'activité en classe.

Du point de vue grammatical, nous l'avons vu dans l'activité sur les désinences verbales<sup>20</sup>, l'élève apprend autant les désinences latines qu'il révise celles des langues vivantes. Il en est de même avec le génitif et l'expression de l'appartenance, lorsque l'élève compare les titres des albums d'Astérix<sup>21</sup> comme « Le cadeau de César », « Le fils d'Astérix » et « Le combat des chefs », traduits dans les langues du monde entier, y compris en latin.

Pour terminer, ces activités plurilingues axées sur les langues anciennes contribuent dans une moindre mesure à un renforcement culturel de l'élève dans les langues vivantes étudiées. C'est doublement le cas dans l'activité sur la façon de dire l'heure en anglais<sup>22</sup> : non seulement l'élève révise le sens des deux expressions *AM* (matin) et *PM* (après-midi), mais il apprend ou se rappelle aussi que cette langue et cette culture ont gardé des traces de locutions latines.

Si le renforcement des connaissances lexicales, grammaticales et culturelles de l'élève en langues vivantes n'est pas l'objectif premier de l'enseignant de langues anciennes, on a vu le bénéfice que l'élève pouvait tirer de ces activités et la perception positive de l'enseignant à laquelle elle conduit l'élève. Peter C. Brown a identifié et analysé la plus-value du croisement interdisciplinaire<sup>23</sup> :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## SENSIBILISER LES ÉLÈVES À LA CONSTRUCTION HISTORIQUE DES LANGUES

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

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

Une activité comme la fiche de travail relative aux vestiges du latin dans les langues française et anglaise<sup>25</sup> fait prendre conscience à l'élève que mots latins et locutions latines sont encore employés — des milliers d'années plus tard — dans plusieurs langues vivantes comme le français (*ex aequo, vade mecum, verso*) ou l'anglais (*versus, ante meridiem, post meridiem*). Sur son blog<sup>26</sup>, Philippe Cibois renvoie à deux pages internet qui compilent les expressions latines encore employées en anglais et en italien.

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

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

<sup>25</sup> Cf. *supra* : « Vestiges des cas latins dans les langues française et anglaise » (activités n<sup>os</sup> 3 et 5).

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

familles de mots qui ont voyagé à travers le temps et à travers les pays. Ainsi, pour *Le domaine des dieux*, les « dieux », *dioses* (espagnol), *déus* (catalan) et *dei* (italien) font écho au *dei* de la langue latine et constituent le groupe des langues romanes dont se démarquent les *Trabanten*, *Götter* allemands et *Gods* anglais des langues germaniques. Ce sont ces ressemblances, lexicales, que l'élève constate en premier et retranscrit dans sa fiche de travail, sous la rubrique « Les points communs »<sup>27</sup>. Il en est de même pour le radical d'un verbe irrégulier comme « être », avec cette nuance que l'élève comprend en même temps ce qui lui a toujours été présenté comme une anomalie dans la conjugaison française : le radical *fu-* qu'il adopte au passé simple trouve une correspondance dans le *pretérito indefinido* espagnol et le *passato remoto* italien du même verbe, à partir de leur origine latine commune<sup>28</sup>.

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

Nous faisons observer un peu plus tôt<sup>29</sup> que la langue anglaise avait conservé les locutions latines *ante meridiem* et *post meridiem*, et la valeur temporelle de leurs accusatifs. Les connaissances de langues anciennes et de langues vivantes se renforcent mutuellement ; la transformation du pronom personnel sujet *he* en pronom personnel complément *him* s'explique et cela met alors en lumière la valeur directionnelle de l'accusatif. Ce qui semblait irrégulier et inexplicable peut prendre du sens. La comparaison des langues anciennes et vivantes à l'échelle européenne et l'accompagnement de son professeur restaurent la cohérence que l'élève ne pouvait pas percevoir à l'échelle de sa seule langue maternelle. Dans ce cheminement, un détour par l'ancien français et une allusion au cas sujet et au cas régime donnent à l'élève un aperçu de l'évolution de la langue française, du latin à l'ancien français jusqu'au maintien des deux formes *copain* et *compagnon*, ou encore de *gars* et *garçon*.

Cette cohérence, l'élève la perçoit encore quand il observe la composition des verbes latins<sup>30</sup>. Il retrouve un modèle qu'il connaît dans sa langue maternelle : l'assemblage d'un radical et d'une désinence, parfois agrémenté de suffixes supplémentaires. Il se rend compte que ce modèle s'appliquait déjà aux langues anciennes. Par des activités axées sur ces dernières, mais enrichies de plurilinguisme, l'élève accède à une strate supérieure de compréhension des langues ; il prend conscience de l'existence d'un système linguistique dont sa propre langue vivante n'est qu'un aspect et qu'il peut ensuite appliquer aux autres langues

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

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

<sup>29</sup> Cf. *supra*, p. 7.

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

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

Les ressemblances entre langues ne doivent pas faire croire à l'élève à une fausse uniformité des langues et à leur évolution rectiligne. Si l'activité sur la flexion nominale et le génitif commence par l'observation de ressemblances, elle souligne aussi les différences entre les langues. Les élèves remarquent souvent la présence de déterminants en français (*Le fils d'Astérix*), en espagnol (*El hijo de Asterix*), en grec moderne (*Ο γιος του Αστέριξ*) et en néerlandais (*De zoon van Asterix*), mais leur absence en latin (*Filius Asterigis*) ; la présence obligatoire des pronoms personnels pour conjuguer un verbe français ou allemand au présent de l'indicatif, mais leur statut facultatif et leur valeur d'insistance en latin, en italien et en espagnol<sup>31</sup>. En même temps qu'il acquiert de nouvelles connaissances en langues anciennes, l'élève se décentre de sa seule langue maternelle et crée du lien entre les langues, par association et par opposition<sup>32</sup>. Il acquiert une connaissance de l'histoire de sa langue, de ses spécificités et de l'histoire des langues européennes ; il acquiert également cette compétence qui consiste à quitter une forme d'autocentrisme et à s'ouvrir à d'autres modes de pensée.

## CONCLUSION

Tout en faisant dialoguer langues anciennes et langues vivantes dans nos cours, l'objectif principal reste de faire acquérir du lexique<sup>33</sup> ou un nouveau fait de langue latin ou grec. Le rapprochement avec les langues vivantes y contribue pleinement.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## BIBLIOGRAPHIE

### *Littérature scientifique*

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

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

### *Manuels pour la classe*

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

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

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

## SITOGRAPHIE

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

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

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

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

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

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

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

### Sur le lien entre langues anciennes et langues vivantes :

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

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

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

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

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

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

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

## DÉROULÉ DU COURS / DU DIAPORAMA

**Fiche d'activité en deux parties :**

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

**Ressources utilisées :**

Alfred ERNOUT, *Morphologie historique du latin*, Klincksieck, 1989 (4<sup>e</sup> éd., revue et corrigée).

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

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

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

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

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

## LE GENRE NEUTRE DES NOMS & SES TERMINAISONS

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

Complète ce tableau récapitulatif des pronoms personnels.

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

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

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

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

Voici les terminaisons latines des noms neutres.

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

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

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

### ACTIVITÉ 1

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

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

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

### ACTIVITÉ 2

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

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

#### ACTIVITÉ 4

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

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

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

#### ACTIVITÉ 5

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

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

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

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

*cubiculum, -i, n.*

*the bedroom*

*das Schlafzimmer*

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

*animal, -alis, n.*

*the animal*

*das Tier*

Métal, donc non humain, inanimé.

*mare, -is, n.*

*the sea*

*das Meer*

Pièce de la maison, donc inanimée.

*aurum, -i, n.*

*the gold*

*das Gold*

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

*infans, -tis, n.*

*the child / the baby*

*das Kind / das Baby*

Élément naturel, donc non humain.

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

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

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

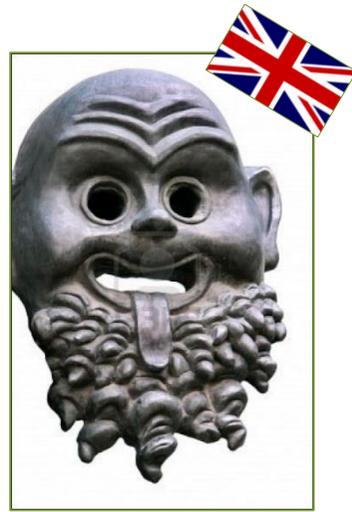
```

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

**Les parties du visage**

Le vocabulaire du visage en anglais

*Légende ce masque avec six mots de vocabulaire.*



Le vocabulaire du visage en italien

*Légende ce masque avec six mots de vocabulaire.*

Le vocabulaire du visage en espagnol

*Légende ce masque avec cinq mots de vocabulaire.*





## POUR CITER CET ARTICLE

Samuel TURSIN, « De l'intérêt de convoquer langues anciennes et vivantes à la table de l'élève pour lui enseigner la grammaire », *Revue de pédagogie des langues anciennes*, 02, 2023-2024, p. 97-119, mis en ligne le 07/01/2024, consulté le [...]. URL : [https://revuedepedagogiedeslanguesanciennes.fr/wp-content/uploads/2024/04/RPLA2\\_TURSIN\\_De-l-interet-de-convoquer-langues-anciennes-et-vivantes-a-la-table-de-l-eleve.pdf](https://revuedepedagogiedeslanguesanciennes.fr/wp-content/uploads/2024/04/RPLA2_TURSIN_De-l-interet-de-convoquer-langues-anciennes-et-vivantes-a-la-table-de-l-eleve.pdf)