UCL Université catholique de Louvain

Faculté de philosophie, arts et lettres (FIAL)

FIAL
Un éventail de formations, une multitude d'horizons

L'enseignement des formes verbales latines non conjuguées : quelques pistes pour une amélioration

Mémoire réalisé par
Thibault Bauwens

Promoteur
Alain Meurant

Année académique 2016-2017
Master [120] en langues et lettres anciennes, orientation classiques, à finalité didactique

Sommaire

Remerciements 3

Introduction 4

Première partie : définition des formes 7

1. Introduction 7
2. Infinitif 15
3. Participe 28
4. Adjectif verbal 36
5. Gérondif 40
6. Supin 43
7. Courte synthèse des modes impersonnels 45

Deuxième partie : théories didactiques 46

1. Introduction 46
2. La tendance actuelle 48
   a) L'opinion d'A. Armand 48
   b) L'opinion de M. Ko 56
   c) L'opinion de D. Augé 60
3. Divergences d'opinion, avis critique et discussion 76
4. Comparaison des opinions des trois didacticiennes avec le prescrit légal de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique 79
   a) Le prescrit de la Fédération Wallonie-Bruxelles 80
   b) Le prescrit de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique 82
   c) Conclusions 85

Troisième partie : volet pratique 86

1. Introduction 86
2. Compte rendu des observations et documents des professeurs 89

a) D. Latteur – Quatrième secondaire – Révision de l'adjectif verbal et du gérondif 90

b) C. Lefébure – Troisième secondaire – Cours sur l'adjectif verbal et le gérondif ... 94

c) H. Stoz – Troisième secondaire – Cours puis rattrapage, sur l'adjectif verbal. ... 101

d) X. Verhaeghe – Document de l'élève sur le gérondif et l'adjectif verbal 107

e) C. Lebedelle – Document du professeur et documents de l'élève sur l'infinitif, le participe, le gérondif et l'adjectif verbal 111

f) St. Vandenbulcke – Documents de l'élève sur l'infinitif, le participe, le gérondif et l'adjectif verbal 126

3. Relevé des difficultés des élèves 132

4. Analyse et comparaison des transpositions didactiques 138

A. Comparaison des cours des professeurs avec la définition des formes 141

B. Tableaux de synthèse des comparaisons 151

C. Conclusion des tableaux 156

D. Conclusion finale 161

5. Analyse et comparaison des méthodes didactiques 165

I. Gérondif et adjectif verbal 165

II. Analyse et comparaison des méthodes didactiques propres au gérondif et à l'adjectif verbal : conclusions 176

III. Infinitif 181

IV. Participe 185

V. Méthodes générales retirées 188

6. Pistes de réponses aux difficultés 189

Conclusions finales 193

Bibliographie 196

Remerciements

Nous tenons à remercier en premier lieu le professeur Alain Meurant pour avoir accepté de superviser ce mémoire qui nous a permis d'élargir notre formation en didactique, et pour l'abondance et la rapidité de ses corrections grâce auxquelles nous avons pu améliorer la forme et le fond de ce travail.

Les professeurs et maîtres de stage D. Latteur, C. Lefébure, H. Stoz, C. Lebedelle et St. Vandenbulcke méritent également toute notre reconnaissance. Ils ont accepté de nous présenter leurs pratiques et de nous accueillir dans leurs classes quand ce fut possible. Sans eux, ce mémoire n'aurait pas été ce qu'il est. Ils ont de plus, par son intermédiaire, largement contribué au renforcement de notre formation en didactique.

Notre gratitude s'adresse encore à Anne De Longueville qui passé au crible l'entièreté de cet *opus*.

Nous remercions enfin toutes celles et ceux qui, de près ou de loin, nous ont soutenu dans notre travail d'une façon ou d'une autre. Ils se reconnaîtront.

Nous voudrions profiter de l'occasion pour rendre hommage aux professeurs de l'UCL et plus particulièrement à ceux de langues et lettres classiques qui ont contribué à faire de nous ce que nous sommes.

À tous les élèves que l'adjectif verbal et le gérondif ont traumatisés.

Introduction

Ce mémoire est né d'un constat simple et récurrent émanant de nombreux d'élèves : l'apprentissage de la morphosyntaxe de l'adjectif verbal et du gérondif s'avère difficile. Le fait est que ces formes grammaticales ne disposent pas d'équivalent en langue française. Suivant les conseils de notre promoteur, nous avons étendu le sujet de notre travail à toutes les formes verbales latines non conjuguées, dont l'apprentissage ne se déroule pas non plus toujours sans heurts : le supin n'existe pas dans la langue de Molière, tandis que les usages francophones du participe et de l'infinitif divergent parfois de l'idiome romain. Plus grande importance sera toutefois accordée aux deux formes caractérisées par le suffixe *-nd-* tant leur apprentissage nous semble plus difficile que celui de l'infinitif, du participe et du supin.

S'imposent à nous les questions de départ suivantes : qu'en est-il de l'enseignement des matières énoncées *supra* ? Comment peut-on l'améliorer ? Répondre à ces interrogations passe par une analyse des pratiques professorales actuelles, ce qui exige deux prérequis : une définition des formes et des repères en didactique.

La définition des formes – cette partie du mémoire sera souvent désignée ainsi – permet de faire le point sur la grammaire concernant les cinq formes qui nous occupent : elle en présente une vision claire et complète. Son élaboration nous fut indispensable pour maîtriser au mieux le sujet des pratiques à analyser ; son contenu a servi de pierre de touche du contenu grammatical des cours examinés, il servira encore de repère commun au lecteur et au rédacteur, incontournable pour qui veulent se comprendre.

La présentation de repères théoriques en didactique est indispensable notamment pour pallier notre manque d'expérience et légitimer au mieux nos analyses en nous appuyant sur de véritables piliers de l'enseignement des langues anciennes dans le secondaire. A. Armand, M. Ko et D. Augé serviront ainsi de guides dans notre examen des pratiques, puisque nous constaterons que les préceptes de ces trois didacticiennes françaises répondent aux exigences des programmes des cours de latin. Nous fournirons au lecteur un résumé de l'ouvrage de chacune afin qu'il puisse prendre connaissance des repères didactiques utilisés dans ce mémoire sans être contraint à la recherche et lecture des volumes en question. S'imprégner de leur vision des cours de latin permettra de mieux comprendre notre propos : nous avons fait le choix de ne pas indiquer systématiquement les références aux opinions des didacticiennes sur

lesquelles s'appuient nos analyses pour ne pas alourdir inutilement nos explications – les liens sont très souvent flagrants – et parce qu'il est tout simplement rarement possible d'indiquer la page précise où figure un avis en réalité dispersé tout au long d'un volume. Après lecture des synthèses que nous avons rédigées, le lecteur sera à même de repérer dans les cours analysés les éléments qui correspondent ou pas aux théories des trois Françaises.

Celui-ci remarquera qu'elles défendent une orientation forte des pratiques vers l'apprentissage de la lecture avant tout autre, soulignant que de nombreux professeurs n'ont pas encore effectué le virage à cent-quatre-vingts degrés séparant l'enseignement axé vers le thème de celui orienté vers la version, ou plutôt vers la lecture, ce qui n'est pas tout à fait la même chose même si la différence est minime au regard de celle qui sépare ces deux exercices de celui du thème. Nous constaterons qu'en Belgique francophone ce virage n'est pas encore complet partout, malgré le travail effectué par M. Lavency et ses successeurs.

Conformément à la nature des ouvrages consultés, cette partie du mémoire est plus axée sur l'enseignement des langues anciennes en général que sur celui des formes verbales non conjuguées, bien que nous insistions dans nos résumés sur les préceptes utiles à ce dernier, logiquement peu dissociable du premier.

Une fois les deux prérequis atteints, nous ouvrirons enfin la partie pratique de cet *opus*. Nous avons choisi d'analyser des cours dispensés par des professeurs autorisés à superviser les stages pratiques des étudiants de l'Université Catholique de Louvain candidats à l'agrégation. Nous n'avons pas toujours pu assister à la dispense de la matière, mais le choix de documents émanant de professeurs nous assure d'analyser des pratiques réelles. Si nous avions examiné des manuels, dont nous aurions eu peu l'occasion observer l'utilisation en classe, nous n'aurions eu aucune certitude quant au mode d'utilisation concret de ceux-ci, ignorant s'ils sont suivis à la lettre, dans les grandes lignes, ou utilisés ponctuellement.
Le choix de n'observer que des maîtres de stage de l'UCL nous a confiné dans l'enseignement libre catholique, supervisé par la FESeC. Nous n'aborderons donc pas les programmes des autres réseaux subsidiés par l'État. Le sujet de ce mémoire nous a, lui, essentiellement porté vers le second degré de notre enseignement secondaire : le cours de latin ne pouvant exiger aucun prérequis lors du choix d'option au terme de la deuxième année, les programmes prévoient de n'aborder l'essentiel de la grammaire qu'à partir de la troisième, tandis que deux ans suffisent à acquérir les notions les plus fréquentes qui seront complétées par la suite.

Nous poursuivrons l'introduction à la partie pratique de ce mémoire en temps voulu. Précisons simplement qu'il ne faut pas y chercher la présentation d'une méthode idéale : nous nous limitons à la proposition de guides utiles à l'élaboration d'un cours portant sur la matière concernée : chaque professeur, chaque classe, chaque école est différente, imposant à l'enseignant d'adapter sa pratique à chaque variable.

Dans la définition des formes et lors de nos analyses, nous avons été amenés à étudier l'authenticité de syntagmes latins, et à en chercher la référence lorsque le document source ne la précisait pas. Ce put être fait grâce au programme *Library of Latin Texts-Serie A*, disponible dans la base de données de l'UCL[1]. Nous avons également vérifié et corrigé les références fournies par cet outil à l'aide du site *Itinera electronica*[2] qui met à disposition de tous l'essentiel des textes latins.

Reste à remercier le lecteur pour son indulgence quant au style littéraire qui caractérise les pages suivantes : il varie selon la nature du propos. Un domaine aussi technique que celui de la grammaire et son enseignement ne facilite en effet pas la variété et l'élégance : le champ lexical disponible est très limité pour qui veut rester précis, d'autant plus que nous avons, dans la mesure du possible, privilégié la concision.

[1] Le lecteur en disposera à l'adresse https://bib.uclouvain.be/opac/ucl/ pourvu qu'il soit connecté au réseau internet de l'UCL.
[2] http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/intro.htm

Première partie : définition des formes

1. Introduction

Avant toute chose, voici une liste des quelques abréviations utilisées au cours des pages suivantes, ainsi que les ouvrages qui ont servi à l'élaboration de cette définition des formes.

Les chiffres romains sont utilisés pour désigner les conjugaisons selon la numérotation canonique : I, II, III, IV, IVbis.

Les symboles < et > encadrent ce qui est sous-entendu.

Les symboles [et] encadrent des entités fermées ou des constructions grammaticales prototypiques. Ils permettent de les isoler du propos et de bien montrer leur unité.

« Clauis » désigne l'ouvrage suivant : Anne-Marie Boxus et Marius Lavency avec la collaboration de Dominique Longrée et Gérard Schouppe, *Clavis. Grammaire latine pour la lecture des auteurs*, nouvelle édition, Bruxelles, De Boeck, 2014 (collection Lavency).

« Cart » désigne l'ouvrage suivant : Adrien Cart, Pierre Grimal, Jacques Lamaison et Roger Noiville, *Grammaire latine*, Paris, Nathan, 2007.

« de Give » désigne l'ouvrage suivant : M. de Give, *Grammaire latine*, Bruxelles, De Boeck, 1992[14].

« VSUS » désigne l'ouvrage suivant : M. Lavency, *VSVS. Grammaire latine. Description du latin classique en vue de la lecture des auteurs. (Deuxième édition)*, Louvain-la-Neuve, Peeters, 1997 (Bibliothèque des cahiers de l'institut de linguistique de Louvain, n°88).

Les propos attribués à A. Maingain et P. Noë viennent de l'ouvrage suivant : A. Maingain et P. Noë, *DE DE LINGUA LATINA. Pour une grammaire nouvelle du latin*, Bruxelles, De Boeck, 1985.

Les propos attribués à A. Ernout et François Thomas viennent de l'ouvrage suivant : A. Ernout et François Thomas, *Syntaxe latine*, Paris, Klincksieck, 1953[2].

Les propos attribués à Chr. Touratier viennent de l'ouvrage suivant : Chr. Touratier, *Syntaxe Latine*, Louvain-la-Neuve, Peeters, 1994 (Bibliothèque des cahiers de l'institut de linguistique de Louvain, n°80).

Cette définition des formes s'adresse avant tout à des philologues, non à des élèves. Elle fut réalisée pour supporter l'analyse des pratiques d'enseignement de ces formes, qui nécessite de maîtriser la morphologie et la syntaxe qui y sont liées et de disposer d'un document de référence. Celui-ci fut utile lors de l'analyse des pratiques, mais servira également de référence commune au lecteur, ce qui évitera les malentendus grammaticaux.

Même si cette définition des formes est destinée à des philologues, elle a surtout été conçue dans la perspective de l'enseignement secondaire. Elle devait pouvoir servir de base à l'analyse et à l'élaboration de pratiques enseignantes. Chaque élément fut recherché, pensé et rédigé dans l'optique des cours de latin du secondaire. Cela ne signifie pas que tout ce qui est détaillé ci-dessous doit y faire l'objet d'un apprentissage. Il y a bien sûr des notions fréquentes incontournables, précisées dans les programmes[3], mais le professeur est parfois amené à expliquer des préceptes plus rares. Il prendra soin de réfléchir à la manière de les définir, éventuellement de les simplifier, de les expliquer, etc. Chaque notion doit avoir été conçue de manière à faciliter son enseignement à l'école secondaire. Ce travail n'a pas été fait de manière systématique dans la définition des formes qui suit, notamment parce qu'il relève de la liberté du professeur d'adapter son enseignement en fonction des élèves et de lui-même. Par ailleurs, une définition des formes adressée à des élèves devrait se contenter de mettre en avant ce à quoi une notion grammaticale peut être reconnue dans un texte, et comment la comprendre dans la perspective de la lecture. Or le professeur, en tant que spécialiste des langues anciennes, est tenu de maîtriser plus que cela. Il doit, pour bien comprendre la langue, être capable de l'écrire en plus de la lire.

Les explications grammaticales présentées ci-dessous ne se veulent pas exhaustives. Elles ne se limitent néanmoins pas au prescrit des programmes, puisqu'ils imposent un savoir grammatical minimum et non maximum. Nous avons tenté de présenter les notions pouvant être utiles en secondaire, tantôt systématiquement, tantôt ponctuellement, en estimant qu'il vaut mieux être trop complet plutôt que trop peu, pour être assuré de pouvoir couvrir toutes

[3] Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin. 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21*, 2014, p. 42.
Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin/Grec. 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15*, 2016, p. 44.

les formes verbales non conjuguées croisées dans les pratiques enseignantes. C'est dans le même état d'esprit que les explications de chaque notion ont été sélectionnées ; peut-être sont-elles donc parfois trop complètes. Leur degré de complétude tient en partie à celui des explications que nous avons pu trouver dans les grammaires « scolaires »[4] telles que la Clauis, celle d'A. Maingain et P. Noë, la de Give, et la Cart.

Certaines informations présentées ci-dessous ont été sélectionnées parce qu'elles sont claires et faciles à comprendre. D'autres ont été omises parce qu'il ne relève pas de l'enseignement secondaire de passer trop de temps sur l'explication complexe d'un point de grammaire mineur, d'une exception ou d'un cas particulier.

Pour répondre à la logique de sélection d'informations présentée, nos recherches se sont d'abord tournées vers les grammaires scolaires pour définir le contenu de base qu'il convient d'aborder dans le cadre de ce mémoire. Mais même après lecture de ces ouvrages, des questions d'ordre grammatical demeurent, et surtout, chaque grammaire supplémentaire lue apporte son lot d'incohérences : toutes ne définissent pas les notions de la même façon, et pire, il y a souvent des désaccords entre elles. Heureusement, la plupart du temps, ces discordances ne sont qu'apparentes : la consultation d'ouvrages scientifiques tels que la grammaire Vsus, la syntaxe de Chr. Touratier ou celle d'A. Ernout et Fr. Thomas permet de les résoudre. Les questions qui subsistent après la lecture des quatre grammaires « scolaires » retenues trouvent également réponse dans ces volumes.

Cette méthode prend énormément de temps car il faut vérifier point par point si chaque grammaire consultée fournit les mêmes informations que les précédentes et si ces données sont exposées de la même manière. Si la présentation des notions grammaticales diffère, il s'agit de sélectionner celle qui semble convenir le mieux, être la plus claire. Si les explications diffèrent ou se contredisent, ce qui est très souvent le cas, il faut aller consulter plusieurs grammaires scientifiques pour tenter de comprendre avec précision ce qui pose problème. En général, les différences relèvent de simplifications didactiques relevant d'options différentes. Il aurait été beaucoup plus facile de commencer à définir les formes en suivant un des ouvrages scientifiques et en le confrontant ensuite aux grammaires « scolaires », mais il en aurait résulté une explication beaucoup trop détaillée, et peu axée vers l'enseignement.

[4] Nous précisons ci-après ce que nous entendons par grammaire scolaire.

Nous aurions pu faire nous-même le travail de sélection de la grammaire utile dans le secondaire, mais ce n'est pas l'objet de ce mémoire, axé sur la manière d'enseigner les formes verbales non conjuguées et non sur une éventuelle remise en question du contenu à enseigner.

Les ouvrages consultés pour élaborer cette définition des formes ont été sélectionnés parce que ce sont les plus récents et qu'ils font office de référence majeure en termes de grammaire ou d'enseignement de la grammaire. À leur sujet, quelques précisions s'avèrent nécessaires. Une grammaire scolaire est un outil qui apporte les informations suffisantes pour pouvoir lire les auteurs dits abordables en secondaire, mais sans en dire trop, pour que l'élève puisse l'utiliser seul avec les connaissances qu'il peut avoir engrangées à ce niveau. Pour qu'il sache l'utiliser seul et rapidement, il faut aussi que la structure soit claire, et le contenu plus schématique que rédigé. Depuis que l'objectif des cours de langues anciennes du secondaire n'est plus le thème mais bien la lecture et la version, une grammaire scolaire doit donc être structurée et rédigée dans cette perspective. La syntaxe notamment doit suivre une classification par cas/mode/etc., pour que l'élève puisse y retrouver ce qu'il lit dans les textes. Or, Cart, de Give et la grammaire d'A. Maingain et P. Noë ne suivent pas cette ligne, ou si peu. De plus, la Cart est trop complète pour l'enseignement secondaire. Et pourtant nous les considérons toutes comme des grammaires scolaires car si la manière dont elles présentent les notions grammaticales peut paraître désuète, elles n'en rassemblent pas moins le savoir nécessaire à la lecture de textes anciens en secondaire. Et si la Cart est trop complète, elle reste claire. Il est facile de s'y retrouver, ce qui est important dans une grammaire utilisée comme outil de référence pour la pratique du latin. Voilà pourquoi nous avons préféré mettre des guillemets quand nous parlons de ces grammaires « scolaires », car elles ne le sont pas ou plus tout à fait.

Font face à ces ouvrages étiquetés comme « scolaires » les grammaires ou syntaxes scientifiques. La différence avec les précédentes est qu'elles n'ont pas l'enseignement secondaire pour vocation, sont donc beaucoup plus complètes, et surtout abordent la grammaire plus en profondeur, dans son évolution historique notamment.

Il convenait peu de rédiger entièrement la définition des formes. Il nous a semblé beaucoup plus pertinent de la structurer à l'aide de points successifs, de la manière la plus claire et la plus concise possible, pour pouvoir y naviguer avec beaucoup de facilité et de rapidité. Chaque explication théorique est accompagnée d'un ou plusieurs exemples, nécessaires à sa bonne compréhension.

Nous avons délibérément choisi de réunir pour chaque forme verbale non conjuguée les explications morphologiques et syntaxiques. Nous aurions en effet pu, comme c'est le cas dans certains ouvrages, commencer par aborder la morphologie des cinq formes avant d'en détailler les usages syntaxiques. Cette structure correspond moins à la réalité des pratiques enseignantes : en classe, les élèves voient simultanément ou successivement la morphologie et la syntaxe d'une forme à la fois, au fur et à mesure qu'ils les rencontrent dans les textes. Dans le chapitre sur les théories actuelles de l'enseignement des langues anciennes, nous verrons qu'A. Armand et D. Augé recommandent de ne pas scinder morphologie et syntaxe dans l'apprentissage. Ce qui est possible en classe ne l'est pas dans une définition des formes : lorsqu'il s'agit de présenter une partie aussi importante de la grammaire que l'ensemble des formes verbales non conjuguées, il devient rapidement très compliqué et vain de ne pas dissocier un minimum la morphologie de la syntaxe.

Nous n'abordons pas, dans cette définition des formes, la morphologie des verbes irréguliers. Il n'aurait pas été pertinent de simplement recopier ici ce qui existe déjà ailleurs. Il n'y a en effet aucune synthèse à faire, puisque toutes les grammaires alignent évidemment des formes identiques pour ces verbes, et qu'il n'y a pas lieu d'expliquer comment elles se forment mais bien de les faire étudier si elles sont fréquentes. En revanche, expliquer la construction des formes des verbes réguliers a du sens en ce que l'élève peut en projeter les règles sur presque tous les verbes pour les reconnaître à la lecture.

C'est la raison pour laquelle la construction des formes des verbes déponents est expliquée ci-dessous. Ils ne se comportent certes pas en verbes réguliers, mais ils se conforment à des règles que les élèves peuvent appliquer à n'importe quel verbe déponent.

Les verbes « normaux », c'est-à-dire ceux qui peuvent se conjuguer aux deux voix et avoir un sens actif à la voix active et passif à la voix passive, ou pour faire plus simplement, ceux dont la conjugaison est régulière et qui ne sont pas déponents, la Cart et la Clauis les appellent « verbes actifs », mais nous préférons les dénommer « verbes réguliers », car ils peuvent également se conjuguer à la voix passive.

Nous différencierons donc, tout au long de ce chapitre, les verbes réguliers des verbes déponents. Il sera toujours précisé « verbes réguliers » quand il en sera question, même si la forme concernée n'est pas accessible aux verbes déponents. Nous préférons chaque fois rappeler que la forme n'est accessible qu'aux verbes réguliers et pas aux verbes déponents ou

irréguliers, même si cette introduction et la structure de la définition des formes rendent déjà cela assez clair. Il s'agit d'être précis.

Il y a lieu de faire le point sur quelques divergences au niveau du langage technique. La Clauis et la Cart parlent partout de radical alors que, chez A. Maingain et P. Noë, le thème de l'infectum et du perfectum côtoie le radical du supin. Or les deux termes ne s'équivalent pas, ou plutôt pas toujours. Le radical est un morphème lexical qui recèle une racine. Le thème est la partie du mot qui précède la désinence. Il est composé du radical et des éventuels affixes qui sont venus s'y adjoindre.[5] Idéalement, il faudrait aussi faire la différence entre désinence et terminaison, mais la nuance est là plus subtile et il est nécessaire d'entrer dans les détails de la linguistique pour les utiliser proprement. Nous ne pensons pas qu'il soit extrêmement pertinent d'insister sur cette différence en secondaire dans le cadre de l'enseignement des formes verbales non conjuguées. Nous n'y avons donc pas consacré une grande attention ici.

Certaines grammaires parlent de radical de l'infectum, du perfectum et du supin, d'autres de radical du présent, du parfait et du supin. Nous avons choisi d'utiliser le second système de dénomination. L'expression de l'aspect est assez peu poussée en latin ; nous pouvons nous permettre d'utiliser des termes qui ne sont pas exclusivement dédiés à l'aspect pour désigner les radicaux. Par ailleurs le présent et le parfait reflètent assez bien la notion aspectuelle qui se cache derrière leur radical. Nous avons donc jugé préférable de ne pas introduire dans le vocabulaire des élèves deux termes nouveaux, abscons et à l'usage limité.

Plus globalement, il y a une ambiguïté dans l'emploi du terme « supin ». Tantôt il désigne le supin en tant que catégorie grammaticale, et sert d'appellation générale au même titre que celle de participe ou d'adjectif verbal par exemple, tantôt il désigne plus particulièrement la forme en *-um* du supin, qui est la plus utilisée en morphologie. Dans ce qui suit, lorsque nous parlons de supin sans préciser duquel il s'agit, c'est que le terme désigne la catégorie grammaticale.

La structure de la définition des formes varie parfois d'une forme à l'autre. Ainsi, en ce qui concerne la syntaxe des participes, nous avons d'abord présenté le rôle que jouent les temps pour ce mode, et ce que chaque temps implique dans la traduction française, avant

[5] M. Lavency, *VSVS. Grammaire latine. Description du latin classique en vue de la lecture des auteurs. (Deuxième édition)*, Louvain-la-Neuve, Peeters, 1997 (Bibliothèque des cahiers de l'institut de linguistique de Louvain, n°88), p.14, 17-21.

d'aborder les différentes fonctions syntaxiques que le participe peut exercer. Nous n'avons pas jugé nécessaire d'utiliser la même structure dans le cas de l'infinitif par exemple, beaucoup plus proche de son homologue français que le participe, parce que le rôle des temps de l'infinitif n'entre réellement en jeu que dans le cadre de la proposition infinitive.

Nous utiliserons parfois ci-dessous l'appellation « complément circonstanciel avec préposition ». Sans être idéale, elle permet de rester à un niveau suffisamment général pour pouvoir désigner toutes les constructions de type « complément circonstanciel avec préposition ». Avec des élèves, nous pensons qu'il est préférable d'utiliser l'appellation « complément circonstanciel de telle nuance (avec telle préposition) ». Elle permet de mieux mettre en évidence le sens du complément, et de l'associer avec la préposition qui explicite ce sens. La préposition vient après le sens, en importance, mais il est indispensable que l'élève l'y associe pour développer ses capacités de lecture. Cette remarque ne prendra pleinement son sens qu'après lecture du chapitre sur les théories actuelles de l'enseignement.

Dans le même domaine, surgit la question suivante : faut-il enseigner aux élèves que les verbes comme *uelle* sont suivis de deux compléments (+ accusatif + infinitif), ou vaut-il mieux simplifier en disant qu'ils se construisent avec une subordonnée infinitive ? Sans prétention, nous proposons de leur enseigner la simplification dans un premier temps, avant de revenir plus tard sur ce point grammatical pour le complexifier.

Trois remarques encore avant de passer à la définition des formes proprement dite.

Dans un domaine aussi technique que celui de la grammaire, il est difficile de faire preuve de variété et de littérarité dans la langue employée. Pour être précis et clair, le rédacteur est obligé d'utiliser souvent les mêmes mots. Il est difficile de dire une même chose de deux façons totalement différentes et aussi claires l'une que l'autre. Le lecteur ne s'étonnera donc pas de trouver dans ce qui suit des formulations proches de celles présentes dans les grammaires consultées. Nous avons toujours privilégié la clarté et la concision, à nos yeux indispensables à toute explication grammaticale destinée à l'enseignement secondaire.

Nous avons tenté de retrouver les références d'un maximum d'exemples utilisés ci-dessous, mais ce ne fut pas possible pour tous. Ils sont toujours issus des ouvrages consultés, mais ceux-ci ne citent pas tous leurs sources, et par ailleurs certains exemples sont tout

simplement inventés[6] pour la cause. Nous avons préféré conserver tous ceux que nous avons choisis, considérant qu'une illustration non authentique ou de source inconnue, mais choisie ou élaborée par un ou plusieurs spécialiste(s) de la langue latine vaut mieux que pas d'illustration du tout. Par ailleurs, le lecteur étant averti, il lui est possible de ne pas se fier à ces exemples s'il y voit une hérésie.

L'ordre de présentation des cinq formes n'a pas beaucoup d'importance, puisque ce document est conçu comme une référence à consulter de manière ponctuelle en fonction des besoins. Nous commencerons par les plus fréquentes pour terminer par les plus rares.

[6] Ou basé sur des phrases authentiques. Nous n'avons pas renseigné la référence des phrases authentiques dont la syntaxe a été modifiée (changement de mode, de temps, ajout ou suppression de complément, etc.). Par contre dans certains énoncés un pronom a été remplacé par le nom propre auquel il fait référence pour plus de clarté, par exemple. Nous n'avons pas non plus renseigné de référence pour les expressions très largement attestées dans la littérature, comme *urbe*(*m*) *capta*(*m*) ou *tē inuitō*.

2. Infinitif

Si les étiquettes infinitifs présent, passé/parfait et futur, actifs et passifs sont familières, nous entendons moins souvent les appellations que donnent A. Maingain et P. Noë [7] : infinitifs actif et passif de la simultanéité, infinitifs actif et passif de l'antériorité, et infinitifs actif et passif de la postériorité. En réalité ils considèrent qu'il n'y a que trois formes d'infinitif : les infinitifs actif et passif de la simultanéité, et l'infinitif actif de l'antériorité. Ils estiment en effet que l'infinitif futur n'est pas un véritable infinitif mais un participe futur accompagné de *esse*, et que, suivant la même logique, l'infinitif parfait/passé passif est en réalité un participe parfait/passé suivi de *esse*. Leur nomenclature est intéressante, mais ne doit pas nous induire en erreur : l'auteur latin ne peut choisir le temps de l'infinitif que dans le cadre de la subordonnée infinitive. Les autres usages de ce mode ont fixé sinon une obligation du moins une tendance quant au temps à employer.

L'infinitif se forme à l'aide d'un radical auquel un suffixe est ajouté. Cette règle générale de formation ne vaut pas dans le cas des « infinitifs » composés d'un participe et de *esse*, ou plutôt dans ce cas elle s'applique à *esse* mais pas au participe qui suit les règles de formation des participes. Si certains ne considèrent pas ces « formes infinitives périphrastique » comme des infinitifs, c'est d'ailleurs parce qu'elles ne suivent pas les règles régulières de la formation des infinitifs. En ce qui concerne la syntaxe, tout dépend du degré d'analyse utilisé : si le lecteur considère que [participe + *esse*] est un ensemble insécable, alors il répond aux fonctions syntaxiques de l'infinitif. En revanche, si l'analyse est poussée plus loin, seul *esse* répond aux exigences syntaxiques qui incombent à l'infinitif, tandis que le participe ne peut occuper que les fonctions de l'adjectif (en l'occurrence il ne peut être qu'attribut).

Ce qui compte réellement, c'est que ces formes périphrastiques *servent* d'infinitif, raison pour laquelle elles sont présentées ainsi dans les grammaires, et dans ce mémoire.

Dans tous les temps composés de l'auxiliaire *esse* et d'un participe, ce dernier suit les règles d'accord de l'attribut. Le lecteur en trouvera un inventaire aux pages 104 et 105 de la Cart. Les formes composées de l'infinitif (futur actif et parfait passif) sont présentées avec le participe accordé à l'accusatif, parce qu'elles se rencontrent le plus souvent dans une proposition infinitive. Elles sont cependant parfois au nominatif, dans la tournure passive personnelle.

[7] A. Maingain et P. Noë, *DE LINGUA LATINA. Pour une grammaire nouvelle du latin*, Bruxelles, De Boeck, 1985, p. 96.

2.1.Morphologie

2.1.1. L'infinitif présent actif :

2.1.1.1.Verbes réguliers : [radical du présent + *-se*]

En pratique, cela donne souvent [radical présent + *-re*], car *s* devient *r* entre deux voyelles.

Ex. : *amāre, monēre, uincere*[8]*, audīre, capere*

2.1.1.2.Verbes déponents : il se forme comme l'infinitif présent passif.

2.1.2. L'infinitif présent passif (des verbes réguliers) :

[Radical présent + *-rī*[9] (I, II et IV) ou + *-ī* (III et IVbis)]

Ex. : *amārī, monērī, audīrī* et *uincī, capī*

Remarque : la terminaison *-ī* des formes passives est parfois remplacée par la terminaison archaïque *–ier*. Ces formes se rencontrent surtout chez Lucrèce, plus rarement chez Virgile et Horace. Ex. : *laudārier* pour *laudārī*, *faterier* pour *fatēri*.

2.1.3. L'infinitif parfait actif :

2.1.3.1.Verbes réguliers : [radical du parfait[10] + [*-is-* + *-se*]]

Ex. : *amāuisse, monuisse, uīcisse, audīuisse, cēpisse*

2.1.3.2.Verbes déponents : il se forme comme l'infinitif parfait passif

Ex. : *hortātum, am, um esse*

2.1.4. L'infinitif parfait passif (des verbes réguliers) :

[participe parfait passif[11] + *esse*]

Ex. : *amātum, am, um esse* (avoir été aimé.)

Esse est parfois omis.

Ex. : *Ferunt pictorem reprehensum* : On raconte qu'un peintre fut critiqué.

[8] La voyelle dite thématique *ĭ* s'est ajoutée au radical consonantique avant de se changer en *ĕ* devant *r*. Cf. M. Lavency, *op. cit.*, p. 78-79.

[9] À l'origine il s'agit du suffixe *-si*, qui devient *-ri* comme le suffixe de l'infinitif présent devient souvent *-re*.

[10] On relèvera que dans les parfaits réguliers en *-auī* et *-euī*, et dans les temps qui en dérivent, *-ui-* peut se supprimer devant /s/ et *-ue-* devant /r/, comme dans *ama(ui)stī, ama(ui)sse, ama(ue)ram, dēle(ue)runt*. Dans les parfaits en *-īuī*, *-ui* peut se supprimer devant /s/ et *u* devant /er/, comme dans *audī(ui)stis et audī(u)ērunt*. Lorsque *-uēre* remplace *-uērunt* en fin de verbe, *-ue-* ne disparait jamais. Notons qu'il existe des formes abrégées qui n'obéissent pas aux règles décrites ci-avant : *noscere* donne parfois lieu à des formes telles que *nostī, norunt, noram* et *nosse*, et *dīxistī* peut s'écrire *dīxtī*. Ces règles viennent de la Cart (p. 64), qui m'a semblé être la grammaire la plus précise à ce sujet, parmi celles qui ont été consultées, mais il apparaît qu'elles ne permettent pas de justifier toutes les formes abrégées. Sans doute les grammaires choisissent-elles de proposer des règles qui permettent de comprendre les abréviations les plus courantes des formes verbales basées sur le radical du parfait.

[11] Ce participe s'accorde comme un adjectif attribut du sujet.

2.1.5. L'infinitif futur actif :

2.1.5.1. Verbes réguliers :

[participe futur actif[12] + *esse*]

Ex. : *amāturum, am, um esse* (être sur le point d'aimer, devoir aimer)

2.1.5.2. Verbes déponents : exceptionnellement, ils suivent la morphologie active.

Ex. : *imitāturum, am, um esse* (être sur le point d'imiter, devoir imiter)

2.1.5.3. Remarques :

Outre la forme normale de l'infinitif futur de esse - *futurum, am, um esse* (être sur le point d'être, devoir être) -, subsiste en latin classique une forme ancienne et invariable : *fore*. Cette forme est aussi utilisée pour exprimer l'infinitif futur de *fierī*, qui peut donc donner *factum īrī* ou *fore* ou *futūrum, am, um esse* (devoir devenir). Elle sert surtout dans l'expression impersonnelle *fore ut* (ou *futūrum <esse> ut*) : « qu'il arrivera que ».

À l'infinitif futur actif, *esse* est rarement exprimé : amātūrum, am, um <esse> : devoir aimer. Ex. : *Apollo se id datūrum <esse> respondet* (Cic., *Tusc.*, 1, 47) : Apollon répond qu'il le donnera.

2.1.6. L'infinitif futur passif (des verbes réguliers) :

[supin en *-um* + *īrī*[13]] (forme composée et invariable)

Ex. : *amātūm īrī* (être sur le point d'être aimé, devoir être aimé)

L'infinitif futur passif se rencontre rarement, même si Cicéron l'apprécie. On trouve plus souvent, chez César par exemple, [*posse* + infinitif présent passif] : *amārī posse* (pouvoir être aimé).

Ainsi, lorsqu'il s'agit d'exprimer le potentiel dans une subordonnée infinitive, au passif et pour les verbes sans supin, le latin utilise *posse*. Ex. : *Dicit se audīrī posse si uelit* : il dit qu'il serait entendu, s'il le voulait.

Notons que le français ne dispose pas d'infinitif futur.

2.2. Syntaxe

L'infinitif s'emploie comme verbe et comme nom. Il exerce donc des fonctions tantôt propres au verbe, tantôt propres au nom. Dans le second cas, puisque l'infinitif exprime une action substantivée, la forme habituellement utilisée est celle du présent. On rencontre néanmoins

[12] Ce participe s'accorde comme un adjectif attribut du sujet.
[13] Il s'agit de l'infinitif présent passif de *īre*. Cf. B.A. GOULD, *Adam's Latin Grammar*, Boston, 1827, p. 118.

parfois l'infinitif parfait, pour indiquer que l'action est achevée ou même sans valeur de « perfectum ».

2.2.1. L'infinitif comme nom : l'infinitif seul peut être considéré comme un nom verbal neutre singulier, au nominatif ou à l'accusatif, et en exercer les fonctions.

2.2.1.1. Sujet et attribut avec esse et avec des verbes impersonnels

C'est souvent l'infinitif présent qui occupe ces fonctions, mais aussi parfois l'infinitif passé.

Ex : *Doctō hominī uīuere est cogitāre* (Cic., *Tusc.*, V, 111) : « Pour l'homme cultivé, vivre c'est penser ». (Sujet et attribut)

Ex : *Errāre hūmānum est* (Sén., *Ep.* 57, 12) : « Se tromper est humain ». (Sujet)

L'adjectif attribut d'un infinitif sujet s'accorde au neutre singulier.

2.2.1.2. Complément de verbe/d'objet, et notamment complément de verbes (semi-) auxiliaires [14]:

Seul l'infinitif présent occupe cette fonction. L'infinitif passé y est très rare, sauf dans le style juridique.

Ex : *Vincere scis, Hannībal, uictōrīa ūti nescīs* (Liv., XII, 51, 4) : « Tu sais vaincre, Hannibal, mais non te servir de ta victoire ».

Ex. : *Omittāmus lūgēre* (Cic., *Br.*, 76, 266) : « Cessons de gémir ».

Ex. : *Peruenīre properat* (Caes., *B. G.*, II, 11, 1) : « Il se hâte d'arriver ».

2.2.1.3. Apposition

Ex : *Vna salūs uictīs, nullam sperāre salūtem* (Verg., *Aen.*, II, 354) : « Un seul espoir pour les vaincus, n'espérer aucun salut ».

[14] Parmi ces verbes dits « auxiliaires », on retrouve des auxiliaires d'aspect, de modalité (possibilité et obligation), et d'intention, dont voici quelques exemples : *posse/quīre* (pouvoir), *nequīre* (ne pas pouvoir), *debēre* (devoir), *scīre* (savoir), *nescīre* (ne pas savoir), *audēre* (oser), *solēre* (avoir l'habitude de) ; *omittere* (renoncer à, cesser de), *cōnāri* (essayer de), *properāre* (se hâter de), *festīnāre* (se hâter de), *dubitāre* (hésiter à) ; *incipere* (commencer à), *coepisse* (avoir commencé), *pergere* (continuer de), *dēsinere* (cesser de). À ceux-ci s'ajoutent les auxiliaires impersonnels du type *licet* (+ datif : il est permis à quelqu'un de), *decet* (+ accusatif : il sied à quelqu'un de), *necesse est* (+ datif : il est nécessaire à quelqu'un de), *opus est* (+ datif : quelqu'un a besoin de), etc. Il convient d'y ajouter des verbes qui ont la particularité de se construire avec l'infinitif seul si le sujet de la principale est également celui de l'infinitif, et avec la subordonnée infinitive dans le cas contraire : *uelle* (vouloir), *nolle* (ne pas vouloir), *malle* (préférer), *cupere* (désirer), *studēre* (s'appliquer à, aspirer à, rechercher), *iuuat* (+ accusatif : il plaît à quelqu'un que), *expedit* (+datif : il est utile à quelqu'un de),*refert* et *interest* (+ génitif : il importe à quelqu'un de), *placet* (+ datif : quelqu'un trouve bon de), *prōdest* (+ datif : il est utile à quelqu'un de).

Pas plus que la grammaire *Vsus*, la *Syntaxe latine* d'A. Ernout et Fr. Thomas ne renseigne cette fonction. Peut-être les auteurs l'assimilent-t-ils à l'infinitif sujet/attribut.

2.2.1.4.Complément d'adjectif

À la base, pour compléter un nom ou un adjectif le latin utilise plutôt le gérondif ou l'adjectif verbal. Mais les poètes, et certains prosateurs postclassiques, se sont mis à employer l'infinitif comme complément de participes (parfaits passifs, notamment) pris adjectivement. Puis, cette pratique s'est étendue aux adjectifs les plus divers. Voici quelques exemples d'adjectifs qui peuvent être complétés d'un infinitif : *parātus* (prêt à), *assuētus* (habitué à), *doctus* (habile à), *perītus* (habile à), *idōneus* (capable de), *avidus* (désireux de), *dignus* (digne de), etc.

Ex : *Iterum parātus decertāre* (Caes., *B. G.*, I, 44, 4) : prêt à combattre à nouveau.

Ex. : *Facilis corrumpī* (Tacite, *H.*, IV, 39, 3) : facile à corrompre.

Dans cette fonction, l'infinitif est également concurrencé par le supin en *-ū*.

2.2.1.5.En poésie, l'infinitif peut se substituer :

-au supin en *–um* lorsqu'il est complément circonstanciel de but avec verbe de mouvement.

Ex. : *Praedās uertere nōn uēnimus* (Verg., *Aen.*, I, 527) : « Nous ne sommes pas venus pour détourner le butin ».

-à l'adjectif verbal attribut exprimant le but avec des verbes signifiant « donner (à faire) » ou « se charger (de faire) ».

Ex. : *Tristitiam trādam portāre uentīs* (Hor., *Od.*, I, 26, 1-3) : « Je donnerai aux vents ma tristesse à emporter ».

2.2.1.6. Autres fonctions

Le latin fait *très rarement* suivre les prépositions d'un infinitif. Dans ce cas de figure, il utilise plutôt le gérondif ou l'adjectif verbal.

Lorsque cette langue veut donner à un infinitif une fonction non citée ci-dessus, il utilise le gérondif et le supin.

2.2.2. L'infinitif comme verbe :

2.2.2.1. L'infinitif historique ou de narration

Cet infinitif se rencontre généralement dans des propositions indépendantes[15] ou principales[16].

Dans les récits, l'infinitif *présent*, appelé infinitif historique ou de narration, équivaut à un indicatif (imparfait ou parfait). Son sujet est au nominatif.

Ex : *Caesar Haeduōs frūmentum flāgitāre* (Caes., *B. G.*, I, 16, 18) : « César réclamait/réclama le blé aux Héduens ».

Il existe en français des tournures analogues, bien que plus rares : « Et le voleur surpris, de détaler comme un lièvre ».

2.2.2.2. Proposition infinitive exclamative (et interrogative)

Une proposition indépendante avec un sujet à l'accusatif et un verbe à l'infinitif signifie l'exclamation. Souvent, la particule interrogative *–ne* accompagne l'exclamation.

Ex. : *Mē**ne** inceptō dēsistere uictam !*[17] (Verg., *Aen.*, I, 37) : « Moi, renoncer, vaincue, à mon projet ! »

Ex. : *Condemnāri tot hominēs !* (Cic., *2 Verr.*, V, 25, 44) : « Est-il possible que tant d'hommes soient condamnés ! »

2.2.2.3. Proposition infinitive (négation *non*)

La proposition infinitive est une proposition subordonnée, de caractère assertif, ayant son sujet à l'accusatif et son verbe à l'infinitif, pouvant remplir dans la phrase les fonctions de sujet[18] et de complément de verbe[19]. Dans cette proposition, l'attribut se met à l'accusatif. C'est une des trois subordonnées qui ne comportent

[15] Une proposition indépendante ne dépend ni ne régit d'autres propositions.
[16] Une proposition principale ne dépend d'aucune proposition mais régit une subordonnée.
[17] Selon le traducteur, cette phrase se clôture sur un point d'interrogation ou d'exclamation.
[18] Sujet de verbes dits « impersonnels » ou de verbes au passif. Parmi les verbes impersonnels il y a deux séries : *oportet*, *necesse est*, *opus est* (il est nécessaire), *conuenit*, *decet* (il convient), *interest* (il importe), *prōdest* (il est utile), *fas est*, *licet* (il est permis), *nefas est* (il n'est pas permis) & *uidetur*, *libet*, *placet* (il semble bon), *iuuat* (il plaît), *apparet* (il apparaît), *constat* (il est certain). La subordonnée infinitive peut également être sujet du verbe *est* + attribut.
[19] Avec des verbes de parole, de pensée et de perception (sensorielle, intellectuelle et émotive), ainsi que certains verbes de volonté du type *uelle*, *nolle*, *malle*. La proposition infinitive peut également dépendre non d'un verbe mais d'un contexte ou d'un nom exprimant une idée verbale correspondant aux types de verbes qui viennent d'être mentionnés. Ainsi on a : *nuntius hostes redīre* : la nouvelle que l'ennemi revient.

pas de mot introducteur et dont le mode du verbe est impersonnel. Les deux autres sont les propositions participiales : l'ablatif absolu et le participe incident.

Ex : *Sentīmus calēre ignem, nivem esse albam* (Cic., *Fin.*, I, 9) : « Nous percevons que le feu est brûlant, que la neige est blanche ». (Complément de verbe)

Ex : *Volnus hōc hominem esse mē clāmat* (Sén., *Ep.*, VI, 59, 12) : « Cette blessure proclame que je suis un homme ». (Complément de verbe)

Ex. : *Scio vitam esse brevem* : « Je sais que la vie est brève ». (Complément de verbe)

Ex : *Constat ad salūtem cīuīum inuentās esse lēgēs* (Cicéron, *Leg.*, II, 11) : « il est évident que les lois ont été inventées pour le salut des citoyens ». (Sujet)

Ex. : *Constat puerum legere* : « Il est certain que l'enfant lit » (= « Que l'enfant lit, c'est certain »). (Sujet)

Le sujet est toujours exprimé, même si c'est le même que celui de la proposition qui régit la subordonnée infinitive.

Ex. : *Crēdit sē esse beātum* (Aug., *Ep.*, 130, 7) : « Il croit être heureux ».

Il y a quelques exceptions :

- Quand l'infinitif est impersonnel : la proposition infinitive peut alors consister en un infinitif seul, sans sujet.
    - soit l'infinitif est impersonnel par nature :
      Ex. : *Dicis pluere* : « Tu dis qu'il pleut ».
    - soit l'infinitif est impersonnel parce qu'il est au passif (« passif impersonnel ») :
      Ex. : *Dicis pugnārī* : « Tu dis qu'on combat ».
      Ex. : *Dico currī* : « Je dis qu'on court ».
      Cette tournure-ci peut se construire avec tous les verbes, transitifs *et* intransitifs.
- Quand le sujet de l'infinitif est indéterminé, après un verbe principal impersonnel.
  Ex. : *Oportet esse probum* (acc. masc.) : « Il faut être honnête ».
- Quand le verbe introducteur se trouve être *uelle* (vouloir), *nolle* (ne pas vouloir), *malle* (préférer), *cupere* (désirer), *studēre* (s'appliquer à, à aspirer à), ou un verbe impersonnel de la série *placet, displicet, uidetur, conuenit, expedit, prōdest, iuuat, interest, refert*, la proposition infinitive est remplacée par un

infinitif seul *si* le sujet de ladite proposition est le même que celui de la principale. L'attribut se met alors au nominatif. Ce phénomène s'applique à d'autres verbes encore en poésie.

Ex. : *Volo esse clēmens* : « Je veux être clément ».

Mais : *Volo tē esse clēmentem* : « Je veux que tu sois clément ».

Notons que dans ce cas, lorsque le sujet n'est pas exprimé à l'accusatif, c'est qu'il ne s'agit en réalité pas d'une subordonnée infinitive.

- Quand le style est familier.

On trouve dans la littérature des verbes déclaratifs à sujet indéterminé du type *dicunt*, « on dit », suivis d'une subordonnée infinitive. Mais le plus souvent, et surtout aux temps de la série du présent, ces verbes se construisent différemment, et l'on trouve ce qu'on appelle une tournure passive personnelle, ou « nominatif avec infinitif ».

Principale	Subordonnée	
Verbe impersonnel	Sujet à l'accusatif	verbe à l'infinitif (+ complément)
Dīcunt/Dīcitur	*Diagorām*	*habuisse* (*trēs fīliōs*).

⇩

Principale		Subordonnée
Verbe personnel au passif	Sujet au nominatif	verbe à l'infinitif (+ complément)
Dīcitur	*Diagorās*	*habuisse* (*trēs fīliōs*).
« Diagoras, dit-on, avait/eut/a eu trois fils ». (Gell., III, 15)		

Cette tournure s'emploie avec tous les verbes signifiant « dire », « croire », « annoncer » et « rapporter », en général conjugués aux temps simples. Lorsque le sujet est indéterminé, avec les verbes de volonté signifiant « ordonner », « permettre », « contraindre », « empêcher », etc. comme *jubeo*, *sīno*, *cōgo*, *prohibeo*, etc., l'emploi de la tournure passive personnelle est obligatoire.

Ex. : *Consulēs iubentur scrībere exercitum* (Liv., III, 30, 3) : « Les consuls reçoivent l'ordre de lever une armée ».

Dans cette construction, l'adjectif ou participe attribut se met au nominatif.

Ex. : *Homo dīcitur locūt**us** esse aliquot hōrās* (Cic., *De orat.*, II, 75) : « On dit que l'homme parla pendant quelques heures ».

Remarques complémentaires :

- La proposition infinitive est en fait une proposition de style indirect, qui correspond à une indépendante ou principale affirmative ou négative à l'indicatif en style direct.
  Ex. : *« Veniam », inquit → Dīxit sē uentūrum esse.*
- La subordonnée infinitive est souvent annoncée dans la principale par un adjectif, un pronom ou un adverbe démonstratif, dont elle développe le contenu.
  Ex. : *Illud Crassus animaduertit suās cōpiās nōn facile dīdūcī* : « Crassus fit cette remarque que ses troupes ne se déployaient pas facilement ».
  Ex. : *Hoc apparet nōs ad agendum esse nātōs* (Cic., *Fin.*, V, 58) : « On voit que nous sommes nés pour agir ».
  En français ces subordonnées sont introduites par « à savoir que », « que », voire simplement « : ».

  Ceci montre qu'en plus des fonctions développées ci-dessus, une proposition infinitive peut aussi se trouver en position de complément épithète d'un nom ou de complément apposé à un nom ou à un pronom neutre cataphorique dont elle constitue le développement, l'explication, comme le ferait une épithète ou une apposition.
  Ex : *Sī uēra sunt quae dīcuntur, migrātionem esse mortem* (Cic., *Tusc.*, I, 41, 98) : « Si ce qu'on dit est vrai, (à savoir) que la mort est un déplacement ». (c. de <*ea*> *quae dīcuntur* ; *migrātionem esse* développe <*ea*> *quae dīcuntur*)
  Ex : *Hoc magnum est perīculum mē ab asinīs ad bouēs transcendere* (Plaut. *Aul.*, 235) : « C'est un grand risque pour moi : (à savoir) passer de chez les ânes chez les bœufs ». (*mē transcendere* développe *hoc*).

- Verbes à constructions variables : certains verbes peuvent être suivis de plusieurs constructions différentes. Selon les cas, le sens du verbe reste le même ou change en fonction de la construction en présence.

1) Selon la Clauis[20], quelques verbes, comme les verbes de volonté (tels *uelle*, vouloir, *iubēre*, ordonner, *uetāre*, interdire, *imperāre*, ordonner, etc.), se rencontrent sans différence perceptible de sens avec une proposition infinitive[21], une proposition en ut/ne+subjonctif, ou même avec un subjonctif sans terme introducteur (parataxe).

   Ex : *Germānōs timēre uoluit* (Caes., *B. G.*, IV, 16, 1) : il voulut que les Germains soient effrayés.

   Ex : *Claudī tabernās tōtā urbe iubet* (Liv., III, 27, 2) : « Il ordonne de fermer les boutiques dans toute la ville ».

   Ex : *Eīs iusserat ut instantibus resisterent* (Tac., *An.*, XIII, 40, 2) : « Il leur avait ordonné de résister à ceux qui les pressaient ».

   Ex : *Volo exquirās* (Cic., *Att.*, VIII, 12, 6) : « Je veux que tu cherches ».

   La Cart[22] précise, comme mentionné ci-dessus d'ailleurs, que les verbes *uelle, nolle, malle, licet, oportet* et *necesse est* peuvent se construire avec l'infinitif seul, avec une subordonnée infinitive ou avec un subjonctif paratactique.

   Ex. : *Oportet legere* : « Il faut lire ».

   Ex. : *Oportet tē legere* ou *legās* : « Il faut que tu lises ».

2) Les verbes *nītī* et *contendere* (s'efforcer), *dēcernere*, *statuere* et *constituere* (décider), se construisent avec l'infinitif seul ou avec *ut* + subjonctif.

   Statuit bellum facere : « Il décida de faire la guerre ».

   Statuit ut poenās darēs : « Il décida que tu serais puni ».

   Dēcernere, *statuere* et *constituere* peuvent aussi être suivis d'une proposition infinitive avec un adjectif verbal attribut.

   Ex. : *Statuit tibi poenās esse dandās* : « Il décida que tu devais être puni ».

3) Le verbe *dubitāre*, selon la construction qui l'accompagne, n'a pas toujours le même sens :

   -[*Non dubitare* + *quin* + subjonctif] signifie « ne pas douter » (et parfois « ne pas hésiter »).

   -[*Non dubitāre* + infinitif présent] signifie toujours « ne pas hésiter ».

[20] Anne-Marie Boxus et Marius Lavency avec la collaboration de Dominique Longrée et Gérard Schouppe, *Clavis. Grammaire latine pour la lecture des auteurs*, nouvelle édition, Bruxelles, de boeck, 2014, p. 210 § 221.4 (collection Lavency).

[21] Ou la double complémentation [accusatif + infinitif].

[22] Adrien Cart, Pierre Grimal, Jacques Lamaison et Roger Noiville, Grammaire latine, Paris, Nathan, 2007, p. 135.

4) Les verbes de perception signifiant *voir* et *entendre* peuvent se construire avec un participe présent apposé à leur complément d'objet ou avec une proposition infinitive, mais le sens est légèrement différent :

Vīdī eum ingredientem : « Je l'ai vu entrer (alors qu'il entrait) ».

Vīdī eum ingredī : « J'ai vu (constaté) qu'il entrait ».

5) Dans le cas de verbes déclaratifs tels que *dīcere*, *respondēre*, *scrībere* et *nuntiāre*, le sens diffère selon la construction utilisée :
Dīc illī mē uēnisse : « Dis-lui que je suis venu ». (Déclaratif)
Dīc illī cur ueniās : « Dis-lui pourquoi tu viens ». (Interrogatif)
Dīc illī ut ueniat : « Dis-lui qu'il vienne ». (Volitif)

Le latin utilise donc :
-la proposition infinitive pour exprimer un fait :
→ (écrire) pour annoncer que
-l'interrogation indirecte pour exprimer une interrogation (en style indirect) :
→ (écrire) pour demander si, pour savoir comment
-la proposition [*ut*/*ne* + subjonctif] pour exprimer une volonté :
→ (écrire) pour ordonner que

Ex : *Haec sē audisse scrībit Caelius* (Cic., *Diu.*, I, 56, 35) : « Célius écrit qu'il a entendu cela ». (Sens déclaratif)
Ex. : (Cic., *Fam.*, VII, 12, 2)

Scrībe ad nōs quid agās,	Écris-nous comment tu vas	(sens interrogatif avec interrogation indirecte)
sed praesertim tē ualēre	mais surtout que tu vas bien	(sens déclaratif avec proposition infinitive)

Ex : *Quibus scripseram ut Rōmae manērent* (Cic., *Att.*, VII, 17, 5) : « Je leur avais écrit de rester à Rome ». (Sens volitif avec ut+subjonctif)

- Les verbes *iubēre* (ordonner), *cōgere* (forcer), *uetāre* (interdire), *prohibēre* (empêcher), *sīnere* (permettre), *patī* (permettre) se construisent en réalité non avec une subordonnée infinitive mais bien avec un double complément : + accusatif + infinitif.

Ex. : *Ab opere lēgātōs discedere uetuerat* (César, *B. G.*, II, 20, 3) : « Il avait interdit aux légats d'abandonner leur tâche ».

- Le conditionnel dans la subordonnée infinitive apodose :
  - Le potentiel est exprimé par l'infinitif futur :
    Ex. : *Dīcit sē uentūrum esse sī ualeat* : « Il dit qu'il viendrait si jamais il allait bien ».
  - Remarques :
    1. Cette phrase peut aussi signifier « il dit qu'il viendra s'il va bien ». Le latin ne distingue pas formellement le futur du potentiel dans ce cas-ci.
    2. Si le verbe principal est au passé, la concordance joue :
       Dīxit sē uentūrum esse sī ualēret : « Il a dit qu'il viendrait si jamais il allait bien ».
    3. Au passif[23] et lorsque le verbe est dépourvu de supin, le latin utilise *posse* + infinitif passif.
       Dīcit sē audīrī posse sī uelit : « Il dit qu'il serait entendu, si il le voulait ».
  - L'irréel du présent et du passé sont exprimés par l'ensemble [participe futur + *fuisse*]
    Dīcit sē uentūrum fuisse sī posset : « Il dit qu'il viendrait s'il le pouvait ».
    Dīcit sē uentūrum fuisse sī potuisset : « Il dit qu'il serait venu s'il avait pu ».
    Remarque : au passif et lorsqu'un verbe dépourvu de supin est employé, le latin utilise la tournure *futūrum fuisse ut* + subjonctif imparfait.
    Ex. : *Dīcit futūrum fuisse ut audīretur, sī uoluisset* : « Il dit qu'il aurait été entendu s'il avait voulu ».

2.2.2.4. L'emploi des temps dans la proposition infinitive

Peu importe le temps du verbe introducteur, le verbe de la proposition infinitive se met au parfait, au présent ou au futur selon qu'il exprime respectivement une antériorité, une simultanéité ou une postériorité par rapport à l'action du verbe qu'il complète. En français le verbe subordonné s'adapte au contexte temporel dont il dépend.

[23] L'infinitif futur passif (*-tum iri*) est peu utilisé. On trouve plutôt [*posse* + infinitif passif] (cf. morphologie).

contexte présent ou futur	simultanéité	*Crēdo* *Crēdam*	*puerum legere*	Je crois Je croirai	que l'enfant lit.
	antériorité		*puerum legisse*		que l'enfant a lu
	postériorité		*puerum lectūrum esse*		que l'enfant lira.
contexte passé	simultanéité	*Crēdēbam*	*puerum legere*	Je croyais	que l'enfant lisait
	antériorité		*puerum legisse*		que l'enfant avait lu.
	postériorité		*puerum lectūrum esse*		que l'enfant lirait.

Remarques :

a) L'auxiliaire *esse* est souvent omis.

b) Avec les verbes signifiant « espérer », « promettre », « jurer » et « menacer », le latin emploie plutôt le futur là où le français utilise le présent.

Ex. : *Sperat sē profectūrum esse* : « Il espère partir ».

c) La subordonnée infinitive au futur peut être remplacée par la périphrase [*fore ut* ou *futūrum* <*esse*> *ut* +subjonctif (présent ou imparfait selon la concordance des temps)]. Cette périphrase est même nécessaire lorsque le verbe employé est dépourvu de supin, et donc d'infinitif futur.

Ex. : *Crēdo fore ut discat* : « Je crois qu'il étudiera (qu'il arrivera qu'il étudie) ».

Ex. : *Crēdidī fore ut disceret* : « J'ai cru qu'il étudierait ».

d) Avec les verbes signifiant *se souvenir*, le latin utilise souvent l'infinitif présent : *memini mē legere* : « Je me souviens d'avoir lu ».

e) Avec les verbes de volonté, l'infinitif futur est exclu.

3. Participe

3.1.Morphologie

3.1.1. Participe présent (toujours actif) (des verbes réguliers *et* déponents) :

[radical + (*e*)[24]*nt* + désinences casuelles des adjectifs de la deuxième classe (*ingens*)]

radical du présent/de l'infectum	(*e*)*nt*	*-s*[25]	*-ēs/-ia*
		-em	*-ēs/-ia*
		-is	*-ium*
		-ī	*-ibus*
		-ī	*-ibus*

Ex. : *amans* : aimant

3.1.2. Participe parfait (passif pour les verbes réguliers, actif pour les verbes déponents) :

3.1.2.1.Verbes réguliers :

[radical du supin + désinences casuelles des adjectifs de la première classe]

Ex. : *monitus, a, um* : « ayant été averti »

Pour les verbes intransitifs non déponents, cette forme existe uniquement au neutre singulier.

Ex. : *Ventum est* : « On est venu ».

Quelques verbes réguliers ont un participe passé « déponent » (forme passive et sens actif).

Ex. : *adolesco*→*adultus* : « ayant grandi »

Ex. : *conjūro* →*conjūrātus* : « ayant conspiré »

3.1.2.2.Verbes déponents : ils suivent la même formation que les verbes réguliers.

Ex. : *hortātus, a, um* : « ayant exhorté »

Le participe parfait d'un verbe déponent a souvent le sens d'un participe présent.

3.1.3. Participe futur (des verbes réguliers *et* déponents) (toujours actif) :

[radical du supin + suffixe *-ūr-* + désinences casuelles des adjectifs de la première classe]

Ex. : *amātūrus, a, um* : « sur le point d'aimer »

Le participe futur est d'ordinaire employé comme attribut avec le verbe *esse* et signifie « être sur le point de… », « être disposé à… », « être destiné à… ».

Ex. : *Scriptūrus sum* : « Je suis sur le point d'écrire, je vais écrire ».

Ex. : *Haec sunt cīuitātī nocitūra* : « Ces choses sont destinées à nuire à la cité ».

[24] Un *-e-* s'intercale entre le radical et le *-nt-* pour les conjugaisons III, IV et IVbis.
[25] Le *-t-* du suffixe tombe devant *–s* : *amans* (et non **ama-nt-s*)

Avec un verbe différent de *esse*, il signifie parfois le but (emploi non classique)

Ex. : *Venit lectūrus* : « Il vient pour lire ».

Remarques :

Le verbe *esse* n'a de participe qu'au futur : *futūrus, a, um* : « sur le point d'être ».

Le français ne connaît pas le participe futur.

3.1.4. Participe futur « passif »

Il n'existe pas de participe futur passif, mais dans ses tableaux la Cart présente l'adjectif verbal comme un substitut : *amandus, a, um* : devant être aimer, à aimer. A. Maingain et P. Noë disent aussi que « L'adjectif verbal pourrait être expliqué comme le participe passif de la postériorité »[26]. Mais en réalité, « c'est seulement à partir du III^e^-IV^e^ siècle ap. J.-C. que l'adjectif en *-ndus* s'établit pleinement dans le rôle de participe futur passif »[27].

3.2.Syntaxe

Le participe s'accorde en genre, nombre et cas avec un nom exprimé ou sous-entendu, comme un adjectif, et peut recevoir des compléments de verbe (contrairement à l'adjectif verbal).

3.2.1. Les temps du participe

3.2.1.1. Le participe présent (appelé parfois participe de la simultanéité[28]) marque un fait en train de se produire, et correspond au participe présent français.

Ex : *ratio imperans honesta* (Cic., *Phil.*, XI, 12) : « la raison ordonnant le bien »

3.2.1.2. Le participe parfait (appelé parfois participe de l'antériorité) marque un état acquis ou une action passée, et correspond au participe passé français.

Ex : *frūmentum imperātum* (Cic., *2 Verr.*, III, 23, 70) : « le blé commandé »

3.2.1.3. Le participe futur (parfois appelé participe de la postériorité) marque un fait relatif à l'avenir, non encore réalisé. Le français n'ayant pas de participe futur, ce sens peut être rendu par des formules comme « prêt à », « voué à », « destiné à », « étant sur le point de », « ayant l'intention de ».

Ex : *Scriptūrus sum* : « Je vais écrire, je suis sur le point d'écrire ».

Ex : *imperatūrus omnibus* (Plin., *Paneg.*, 7) : « celui qui est destiné à commander à tous »

[26] A. Maingain et P. Noë, *op. cit.*, p. 97.

[27] A. Ernout et François Thomas, *Syntaxe latine*, Paris, Klincksieck, 1953[2], p. 287.

[28] Il faut se méfier de cette appellation. Le participe présent ne marque pas le temps en lui-même, il ne marque même pas toujours la simultanéité. Cf. A. Ernout et François Thomas, *op. cit.*, p. 273-274, § 286.

Ex : *hostēs oppugnātūrī* : « les ennemis prêts à attaquer, sur le point d'attaquer »

3.2.2. La traduction du participe[29]

Les participes présents et parfaits sont souvent traduits par des expressions françaises équivalentes plutôt que par des participes.

Ex. : *Descendentī Caesarī occurrit* (Sén., *Benef.*, III, 27) : « Il rencontra César qui descendait » ou « au moment où il descendait » (plutôt que « il rencontra César descendant »).

Ex. : *Vrbem captam hostis diripuit* : « L'ennemi pilla la ville une fois prise » ou « qu'il avait prise » ou encore « après l'avoir prise » (plutôt que « la ville ayant été prise »).

3.2.3. Les fonctions du participe :

3.2.3.1. Participe prédicat de l'ablatif absolu (négation *non*)

L'ablatif absolu est une proposition subordonnée circonstancielle composée au minimum d'un nom-sujet à l'ablatif et d'un verbe au participe, accordé avec son sujet. C'est une des trois propositions participiales, qui ne comportent pas de mot introducteur.

Il s'agit d'une subordonnée circonstancielle. Dans de nombreux cas il y a équivalence avec la proposition en *cum* + subjonctif. Elle apporte une précision à ce qui est décrit dans la phrase dont elle dépend. La plupart du temps, rien de formel ne permet d'établir la nuance d'un ablatif absolu, mais le contexte peut indiquer s'il s'agit plutôt d'un apport circonstanciel temporel, causal, de condition, de concession ou d'opposition. Parfois, et surtout à l'époque postclassique, l'auteur ajoute une particule devant la proposition participiale pour en expliciter le sens. On trouve ainsi *ut* (étant donné que), *quanquam* (quoique), *sīcut* (comme si), *nisi* (à moins que), etc.

Le temps du participe ne varie pas en fonction de celui du contexte dont la subordonnée dépend : un participe parfait ou présent exprimera toujours respectivement une antériorité ou une simultanéité. A. Maigain et P. Noë les appellent d'ailleurs les participes de l'antériorité, de la simultanéité[30].

Ex : *Alexander, ueste dēpositā, descendit in flūmen* (Curt., III, 5) : « Son vêtement enlevé, Alexandre descendit dans la rivière ». (Participe parfait)

[29] Seule la Cart (§167) consacre un paragraphe à la traduction du participe.
[30] A. Maingain et P. Noë, *op. cit.*, p. 105-106.

Ex : *Pythagorās, Superbō regnante, in Italiam uēnit* : « Sous le règne de Tarquin le Superbe, Pythagore vint en Italie ».

Ex : *Captā urbe, passim currente uictōre, duo seruī ad dominam suam cucurrērunt* : « La ville prise, tandis que le vainqueur courait partout, deux esclaves accoururent près de leur maîtresse ».

Ex : *Partibus factīs, uerba fēcit leo* : « Les parts étant faites, le lion prit la parole ».

Ablatif absolu sans participe :

S'il est le plus souvent composé d'un nom et d'un participe, l'ablatif absolu est parfois[31] composé d'un nom (sujet) et d'un adjectif ou d'un autre nom (attribut), du moins en apparence. Il faut en réalité sous-entendre le participe présent du verbe être, qui n'est pas exprimé puisqu'il n'existe pas en latin.

Ex : *Cicerōne consule* (Plin., *Nat.*, IX, 63) : « Cicéron <étant> consul » ou « sous le consulat de Cicéron » (deux noms)

Ex : *seuerīs iūdicibus* (Cic., *2 Verr.*, III, 23, 52) : « les juges <étant> sévères » ou « avec des juges sévères » (un adjectif et un nom)

Ex. : *tē inuitō* : « malgré toi » ou « toi <étant> opposé à cela » (un pronom et un adjectif)

Ex : *Mē duce carpe uiam* (Ov., *M.*, VIII, 208) : « Moi <étant> guide » ou « Sous ma conduite, prends la route ». (Un pronom et un nom)

Ex. *Naturā duce, errārī nullō pactō potest* (Cicéron, *Leg.*, I, 6) : « La nature <étant> guide » ou « Avec la nature pour guide, on ne peut se tromper en aucune façon ». (Deux noms).

Ablatif absolu sans sujet à l'ablatif :

- Soit le sujet est un mot facile à rétablir (cette omission est rare) :

  Ex. : *Haec agitantibus, rex mortuus est* : « Pendant qu'ils discutaient ainsi, le roi est mort ».
- Soit le sujet est une proposition subordonnée complétive :

[31] Dixit Clauis. La Cart (p. 145) dit : « Souvent, l'ablatif absolu se compose de deux noms, ou d'un nom et d'un adjectif ». La solution nous est donnée par A. Ernout et François Thomas (p. 280) : les constructions participiales ont été de plus en plus utilisées au cours du temps. Leur fréquence d'apparition dépend donc de la fenêtre temporelle que l'analyste décide d'examiner.

Cet emploi est fréquent chez les historiens avec des participes comme *nuntiātō, cognitō, compertō, ēdīctō,* etc. : alors qu'il avait été annoncé, appris, découvert, décidé que…

Ex. : *Nuntiātō Caesarem aduēnisse…* : « À l'annonce de l'arrivée de César… » (ou « le fait que César était arrivé ayant été annoncé… »).

Ex. : *Lucullus, auditō Q. Marcum Rēgem ad Siciliam tendere…* : « Lucullus ayant appris que Quintus Marcus Rex voulait gagner la Sicile… ».

- Soit le participe est au passif impersonnel (donc sans sujet). Ces formes sont utilisées dans la langue religieuse et juridique : *auspicātō* (« les auspices ayant été pris », *sortītō* (« un tirage au sort ayant été effectué »).

  Ex. : *Auspicātō, urbem oppugnāuit* : « Après avoir pris les auspices, il attaqua la ville ».

Remarques :

- L'ablatif absolu existe aussi en français, même s'il y est beaucoup moins répandu qu'en latin :

  « Dieu aidant, nous réussirons »

  « Le travail fini, ils partiront »

  « *Vice versa* » (emprunté au latin ; littéralement : le tour ayant été inversé)
- L'ablatif absolu peut être traduit par :
  - Une subordonnée participe (renforcée ou non par *une fois, aussitôt*) :

    Ex. : *Partibus factīs, uerba fēcit leo* : « Une fois les parts faites, le lion prit la parole ».
  - Une subordonnée avec conjonction :

    Ex. : « Lorsque les parts furent faites (eurent été faites), le lion… »
  - Un participe en apposition :

    Ex. : « Ayant fait les parts, le lion… »
  - Un complément circonstanciel (infinitif ou nom) avec préposition :

    Ex. : « Après avoir fait les parts, après le partage, le lion… »
- En latin classique, l'ablatif absolu ne peut répéter un mot appartenant à la proposition qui le régit, pas même à l'aide d'un pronom. Pour le dire autrement : le terme nominal de cette subordonnée ne peut pas apparaître dans la phrase dont elle dépend.

Le latin dit : *Vrbem captam hostis diripuit* : « La ville une fois prise, l'ennemi la pilla », et non *Vrbe captā, hostis **eam** diripuit*.

3.2.3.2.Participe nominalisé

Comme l'adjectif, le participe seul peut être nominalisé pour exercer les fonctions liées au nom. Cette pratique est rare au singulier, plus encore au nominatif masculin.

Ex. : *Auē, imperātor, moritūrī tē salūtant* (Suet., *Claud*., 21, 13) : « Salut, général, ceux qui vont mourir te saluent ». (Sujet)

3.2.3.3.Participe épithète, épithète détachée ou attribut

Le participe fonctionne également comme épithète, épithète détachée ou attribut.

Dans les deux premiers cas, le participe et le nom auquel il se rapporte constituent une proposition subordonnée participiale proche du *cum* + subjonctif ou encore du gérondif.

Ex : *recta ratio imperans honesta* (Cic., *Phil*., XI, 12) : « la raison droite qui ordonne le bien » ou « ordonnant le bien ». (Épithète)

Ex : *Platō scrībens mortuus est* (Cic., *CM*, 5) : « Platon est mort en écrivant » ou « tandis/alors qu'il écrivait ». (Épithète détachée ou participe incident)

Ex : *In siluīs abditī latēbant* (Caes., *B. G.*, II, 19) : « Ils se tenaient cachés dans les bois ». (Attribut du sujet)

Ex : *Homērus Laertem colentem agrum facit* (Cic., *CM*, 15) : « Homère représente Laerte cultivant son champ ». (Attribut du complément direct)

Note : Là où le français utilise deux verbes conjugués coordonnés pour décrire deux faits successifs, le latin utilise un verbe conjugué et un participe parfait épithète d'un nom.

Ex. : *Alexander acceptam pōtionem nōn dēterritus bibit* (Sen., *Ir.*, II, 23, 2) : « Alexandre reçut une boisson et sans peur il la but ». (= « but la boisson reçue »)

Ex. : *Sabinus…bouem Rōmam actam dēdūcit ad fānum Diānae* (Liv., I, 45, 6) : « Le Sabin amena sa génisse à Rome et la conduisit au sanctuaire de Diane ». (= « conduisit la génisse ayant été amenée à Rome »)

Ex. : *Hostis urbem captam dēleuit* : « L'ennemi prit la ville et la détruisit ». (= « détruisit la ville prise »)

Ex. : *Ea studia quae…intermissa reuocāui…* (Cic., *Tusc.*, I, 1, 1) : « Ces études que j'ai interrompues, puis que j'ai reprises… ».

Remarques :

Un verbe au participe présent employé comme adjectif peut avoir les mêmes compléments qu'à un mode personnel, mais il peut aussi être complété par un génitif. Le sens n'est cependant pas le même :

- *patiens* (participe) *labōrem* : « endurant une fatigue »
- *patiens* (adjectif) *labōris* : « endurant à la fatigue »

Au neutre et en tant qu'attribut de *habeo*, le participe parfait passif figure dans des locutions verbales telles que *cognitum habeo* (je sais) ou *persuasum habeo* (j'ai la conviction).

3.2.3.4. Participe solidaire d'un nom

Le participe peut être indissociable d'un nom, dont il est dit solidaire, c'est-à-dire qu'il ne peut être supprimé sans rendre l'énoncé incompréhensible. Le groupe nominal ainsi formé peut remplir diverses fonctions dans la proposition. Il peut souvent se traduire en français par un nom verbal et un complément déterminatif.

Ex : *Angebat Hamilcarem amissa Sicilia* : « La perte de la Sicile serrait le cœur d'Hamilcar ». (= « La Sicile perdue »)

Ex : *Occīsus dictātor pulcherrimum facinus uidēbatur* (Tac., *An.*, I, 8) : « Le meurtre du dictateur passait pour un acte très beau ». (= « Le dictateur ayant été tué »)

3.2.4. Remarques :

3.2.4.1. Même en dehors d'un ablatif absolu, le participe peut se substituer à une subordonnée circonstancielle de temps, de cause, de condition ou de concession.

Ex. : *Platō scrībens mortuus est* (Cic., *CM*, 5) : « Platon mourut pendant qu'il écrivait ». (Temps)

Ex. : *Stellās nōn conspicis solis luce obscūrātās* : « Tu ne vois pas les étoiles parce qu'elles sont voilées par l'éclat du soleil ». (Cause)

Ex. : *Mendacī hominī nē uērum quidem dīcentī crēdere solēmus* (Laurentius a Brundusio, *Luth. hyp.* I, 21) : « Nous ne croyons pas le menteur, même s'il dit la vérité ». (Condition)

Ex. : *Nōn sitiens bibit* : « Il boit, bien qu'il n'ait pas soif ». (Concession)

3.2.4.2. Il faut être attentif aux ambiguïtés lorsqu'on rencontre un participe.

Ex. : *iūcundī actī labōrēs* (Cic., *Fin*, 2, 32) peut se traduire de deux manières :

« <seules> les peines terminées sont agréables » (épithète)

ou « terminées, <toutes> les peines sont agréables » (épithète détachée ou participe appelé incident).

4. Adjectif verbal

(Sens passif par rapport au mot qu'il complète)

4.1.Morphologie

4.1.1. Verbes réguliers :

[radical du présent + -(*e*)[32]*nd*- + désinences casuelles des adjectifs de la deuxième classe]

Ex. : *monendus, a, um* ; *uincendus, a, um*

Les verbes intransitifs ne connaissent cette forme qu'au neutre singulier, à quelques exceptions près.

4.1.2. Verbes déponents :

Exceptionnellement, ils se comportent en verbes réguliers : leur morphologie est identique, mais leur sens est passif[33] !

Ex. : *hortandus, a, um* ; *largiendus, a, um*

En principe, seuls les verbes déponents qui demandent un complément d'objet à l'accusatif peuvent donner lieu à un adjectif verbal. Mais il y a quelques exceptions telles que *ūtor* (+ ablatif) qui donne *ūtendus* : devant être utilisé.

4.2.Syntaxe

4.2.1. Adjectif verbal attribut avec *esse*

L'adjectif verbal fonctionnant comme attribut avec *esse* signifie l'obligation (parfois le but[34]). L'entité à qui incombe cette obligation est désignée par un nom au datif, complément de l'adjectif verbal. Il s'agit en quelque sorte d'un complément de verbe passif.

L'adjectif verbal attribut avec esse peut prendre place dans deux types de constructions :

- La tournure impersonnelle[35]

  Cette construction, aussi appelée 'passif impersonnel', met en œuvre un verbe (transitif ou intransitif !) à la voix passive et n'ayant pas de sujet. Elle met en

[32] Un *-e-* s'intercale entre le radical et le *-nd-* pour les conjugaisons III, IV et IVbis. Il existe une variante archaïque en *-und-*, que l'on rencontre très souvent chez Salluste et dans les expressions traditionnelles.

[33] L'adjectif verbal est la seule forme qui donne un sens *passif* aux verbes déponents.

[34] L'adjectif verbal marquant le but se rencontre avec des verbes signifiant donner (à faire) ou se charger (de faire) : *dare* (donner), *tradere* (remettre), *mittere* (envoyer), *ducere* (mener), *curare* (s'occuper de), *suscipere* (se charger de).

[35] Aussi appelée « passif impersonnel », il s'agit d'une forme verbale passive sans sujet. Cette tournure met en évidence l'action elle-même.

évidence l'action décrite par le verbe, et est généralement traduite par [« on » + verbe à la voix active]. Quand la forme verbale comporte un participe ou un adjectif verbal, ce dernier est naturellement neutre et singulier.

C'est, pour ainsi dire, la seule construction où le lecteur rencontrera des verbes intransitifs.

Ex : *Nunc est bibendum* (Hor., *Od.*, I, 37, 1) : « Maintenant il faut boire ». (Verbe transitif)

Ex : *Dolō erat pugnandum Hannibalī* (Nep., 23, 10, 4) : Hannibal devait combattre en recourant à la ruse. (Verbe intransitif)

Ex : *Veniendum est* : « Il faut venir », « Il y a obligation de venir ». (Verbe intransitif)

Ex : *Proficiscendum est* : « Il faut partir », « Il y a obligation de partir ». (Verbe intransitif)

- La tournure personnelle

  Elle ne peut se construire qu'avec l'adjectif verbal d'un verbe transitif, accordé avec le sujet[36].

  Ex : *Mihi colenda est uirtus* : « Je dois pratiquer la vertu » (« La vertu est « devant être pratiquée » par moi »).

  Ex : *Caesarī omnia erant agenda* (Caes., *B. G.*, II, 20) : « César devait tout faire ».

Remarques :

-la traduction française recourt à une tournure active, avec des verbes comme « devoir » ou « falloir ».

- *esse* est parfois omis.

Ex. : *Censeo dēlendam Carthāginem* <*esse*> : « J'estime qu'il faut détruire Carthage ».

4.2.2. Adjectif verbal attribut du complément d'objet direct

Il s'agit d'une variante de la tournure personnelle avec *esse* décrite ci-dessus (donc limitée aux verbes transitifs).

[36] Il est ici question de sujet grammatical, pas de sujet réel/sémantique.

Cette structure peut suivre des verbes comme *dare* (donner), *trādere* (livrer, confier), *mittere* (envoyer), *suscipere* (prendre sur soi, entreprendre), *curāre* (veiller à, s'occuper de), etc.

Ex : *Crasso bellum gerendum dedit* (Cic., *Phil.*, XI, 8) : « Il confia à Crassus la direction de la guerre ». (= « la guerre <étant> à diriger ») (Attribut de *bellum*)

Ex : *Caesar hōs Haeduīs custōdiendōs trādit* (Caes., *B. G.*, VI, 4) : « César remit la garde de ces gens aux Héduens ». (=ces gens <étant> à garder) (Attribut de *hos*)

4.2.3. Adjectif verbal solidaire d'un nom/épithète

Dans cette position, l'adjectif verbal peut remplacer un gérondif suivi d'un objet direct.[37] L'objet direct se met au cas du gérondif et l'adjectif verbal épithète s'accorde en fonction. C'est ainsi que *tempus legendī historiam = tempus historiae legendae.*

On rencontre l'adjectif verbal solidaire d'un nom dans des emplois divers.

4.2.3.1. Dans des tournures signifiant le but :

- *Ad* + nom à l'accusatif + adjectif verbal épithète

  Ex : *Ipse ad conuentus agendōs profectus est* (Caes., *B. G.*, I, 54) : « Lui-même partit pour tenir des assises ». (=en vue d'assises à tenir)

- Nom au datif + adjectif verbal épithète

  Ex : *Vrbī condendae locum ēlēgērunt* (Liv., V, 54, 4) : « Ils choisirent un endroit pour fonder la ville ». (= en vue de la ville à fonder)

- Nom au génitif + adjectif verbal épithète + *causa/gratia*

  Ex : *ominis capiendī causa* (Cic., *Diu.*, I, 46) : « pour prendre un présage » (=en vue d'un présage à prendre)

4.2.3.2. Au génitif, en tant que complément de nom, d'adjectif, ou de but

Ex : *perītus cīuitātis regendae* (Nep., 13, 1, 1) : « habile à gérer l'Etat » (Génitif complément de l'adjectif)

Ex : *coniūrātio dēserendae Italiae* (Liv., XXIV, 18, 4) : « le complot d'abandonner l'Italie » (=de l'Italie à abandonner) (Génitif complément du nom)

4.2.3.3. À l'ablatif, seul ou avec *in, de* ou *ex,* en tant que complément de nom, d'adjectif, de verbe ou de phrase

[37] Il est aussi appelé adjectif verbal de substitution. Certaines grammaires comme la Cart ne présentent d'ailleurs pas les fonctions de l'adjectif verbal épithète, car il y est considéré qu'il se substitue au gérondif et donc qu'il en remplit les fonctions.

Ex : *Voluptātem adipiscuntur, praetermittenda uoluptāte* (Cic., *Fin.*, 1, 14) : « Ils atteignent le plaisir par le renoncement au plaisir » (= « par le plaisir à négliger ») (Ablatif complément de modalité)

Ex : *hominēs neglegentēs in amicīs eligendīs* (Cic., *Læ.*, 17) : « des hommes négligents dans le choix de leurs amis » (=dans les amis à choisir) (Ablatif complément circonstanciel avec préposition, portant plus précisément sur *neglegentēs*)

4.2.3.4. Au génitif et au datif avec *esse*[38]

- *Esse* + génitif : tendre à

  Ex. : *Rēgium imperium erat conseruandae libertatīs* : « Le pouvoir royal tendait à maintenir la liberté ».

- *Esse* + datif : être propre à

  Ex. : *Paucī erant onerī ferendō* : « Peu étaient capables de supporter cette charge ».

  On trouve aussi *ad* + accusatif : *Ad soluendum nōn erat = soluendō nōn erat* : « Il n'était pas capable de payer ».

4.3. Remarques :

4.3.1. Deux méthodes sont proposées pour traduire l'adjectif verbal. Elles ont été largement illustrées dans les exemples ci-dessus :

- Traduction littérale :

  « à + infinitif de l'adjectif verbal »

- Traduction littéraire :

  Inverser l'ordre des termes du latin : remplacer l'adjectif verbal par un nom ou un verbe en français, tandis que le nom latin complété par l'adjectif verbal devient le complément de ce nom/verbe français.

4.3.2. Dans le cas des verbes non déponents, l'adjectif verbal, qui se réfère au présent ou à l'avenir, s'oppose au participe parfait, qui se réfère au passé.

urbs condenda vs *urbs condita* : « une ville à fonder » *vs* « une ville fondée »

4.3.3. Contrairement au participe, et conformément à sa nature, l'adjectif verbal n'admet aucun complément.

[38] Adrien Cart, Pierre Grimal, Jacques Lamaison et Roger Noiville, *op. cit.*, p. 119.

5. Gérondif

(sens actif)

5.1.Morphologie

Le gérondif est une forme nominale du verbe figée au neutre singulier, qui n'existe qu'à l'accusatif, au génitif, et à l'ablatif, et uniquement aux voix active et déponente. Très rarement dans la langue classique, on croise un gérondif au datif. À la base, le gérondif est un adjectif verbal substantivé.

5.1.1. Verbes réguliers :

[radical du présent + -(*e*)[39]*nd*- + *um*/*ī*/*o*]

Ex. : *amandī, amandum, amandō* (ablatif), (*amandō* [datif])

5.1.2. Verbes déponents : ils suivent la morphologie active.

Ex. : *patiendi, patiendum, patiendō* (ablatif), (*patiendō* [datif])

5.2.Syntaxe

Le gérondif est un nom verbal qui s'emploie seul ou avec un complément. Il permet en quelque sorte de décliner l'infinitif présent. Le gérondif supplée en effet l'infinitif employé comme nom dans les fonctions autres que celles de sujet, d'attribut et de complément d'objet. Néanmoins, il ne peut pas exercer toutes les fonctions des différents cas auxquels il peut être décliné.

Les fonctions sont ici classées par cas, pour orienter la grammaire dans la perspective de la version et de la lecture, mais on peut aussi opter pour un classement par fonction si l'on suit une optique de thème, comme le propose la grammaire Cart (p. 127 § 219).

Le gérondif se traduit tantôt par un infinitif présent, tantôt par un gérondif (« en + participe »), tantôt par un nom abstrait.

5.2.1. Le gérondif au génitif

Ex. : *sapientia ars uiuendī* (Cic., *Fin.*, I, 13) : « la sagesse, un art de vivre » (Complément de nom)

Ex. : *cupidus legendī* : « désireux de lire » (Complément d'adjectif)

Ex. : *praedandī causā* (Liv., IV, 21, 6) : « pour faire du butin » (Complément de phrase avec *causā*/*gratiā*)

5.2.2. Le gérondif à l'accusatif : toujours précédé de la préposition *ad* (ou *in*, mais c'est beaucoup plus rare), il signifie le but (complément circonstanciel).

[39] Un *-e-* s'intercale entre le radical et le *-nd-* pour les conjugaisons III, IV et IVbis. Il existe une variante archaïque en *-und-*, que l'on rencontre très souvent chez Salluste et dans les expressions traditionnelles.

Ex. : *Hoc apparet nōs ad agendum esse nātōs* (Cic., *Fin.*, V, 21): « Il est évident que nous sommes nés pour agir ».

Ex. : *Ad legendum tē hortor* : « Je t'exhorte à lire ».

Note : dans une locution telle que *prōnus ad īrascendum* (« enclin à se mettre en colère »), le gérondif est plus complément d'adjectif que complément circonstanciel de but.

5.2.3. Le gérondif à l'ablatif : seul (instrumental) ou avec *in* (parfois *ex*, et d'autres prépositions encore)

Ex. : *Fabricandō fit faber* : « C'est en forgeant qu'on devient forgeron ». (Ablatif complément de modalité)

Ex. : *Virtūtēs cernuntur in agendō* (Cic., *Part.*, 78) : « Les mérites se voient dans l'action ». (Ablatif complément circonstanciel avec préposition)

Ex. : *Ex legendō uoluptātem capis* : « De la lecture tu tires du plaisir ».

Remarques :

- À partir de l'époque impériale surtout, l'ablatif du gérondif peut donner une circonstance accompagnante et est alors concurrencé par le participe présent. Cette équivalence est rendue possible quand s'efface la valeur instrumentale de l'ablatif du gérondif, ce qui n'est pas toujours le cas. Il ne faut dès lors pas confondre :
  - *Legendō discis* : « Tu t'instruis en lisant ». (Expression de la cause, du moyen)
  - et *Legens ambulās* : « Tu te promènes en lisant ». (Expression de la simultanéité)

5.2.4. Le gérondif au datif

Il est *très* rare, il s'agit d'un datif de destination ou final.

On le retrouve dans quelques expressions figées comme *soluendō nōn esse* (Cic., *Fam.*, III, 8 & *Phil.* II, 4) : « être insolvable ».

Le gérondif, surtout au génitif, peut se voir attribuer un complément d'objet direct tel qu'un un pronom, un adjectif nominalisé, et parfois aussi un nom.

Ex : *ars uera ac falsa diudicandī* : « l'art de distinguer le vrai du faux »

Ex : *Sum cupidus tē audiendī* : « Je suis avide de t'entendre ».

Ex : *ars uitandī sumptūs superuacuōs* (Sén., *Benef.*, II, 34) : « l'art d'éviter les dépenses superflues »
Ex : *cupidus legendī historiam* : « désireux de lire l'histoire »

Cependant, le lecteur trouvera plus souvent un adjectif verbal solidaire d'un nom[40] qu'un gérondif avec complément direct. Les deux expressions sont équivalentes quant au sens.
Ex. : *tempus legendī historiam = tempus historiae legendae* = « le moment de lire l'histoire »
Ex. : *Legendō historiam discēs = Historiā legendā discēs* = « en lisant l'histoire tu t'instruiras ».
La substitution du gérondif avec complément d'objet direct par un adjectif verbal solidaire d'un nom est :

- obligatoire si le gérondif devrait être au datif.
  Ex. : *impār ferendō onerī* (*Iuris Romani anteiustiniani fragmenta Vaticana*, 185, 264, 16) : « impuissant à porter le fardeau »
- obligatoire après une préposition :
  Ad + accusatif : *ad legendam historiam* : « pour lire l'histoire »
  Préposition + ablatif : *a bellō faciendō dēterrere* : « dissuader de faire la guerre »
- rare avec un gérondif au génitif ou à l'ablatif instrumental.
- impossible avec le gérondif d'un verbe intransitif.

[40] Dit aussi adjectif verbal de substitution. Certaines grammaires comme la Cart ne présentent d'ailleurs pas les fonctions de l'adjectif verbal épithète, car il y est considéré qu'il se substitue au gérondif et donc qu'il en remplit les fonctions.

6. Supin

6.1.Morphologie

Le supin peut prendre deux formes figées, peu fréquentes, dont l'une est importante cependant puisqu'elle sert de temps primitif (pour les verbes qui disposent d'un supin du moins). Il s'agit du supin en *-tum*. Mais il faut aussi mentionner le supin en *-tū*.

Ex. : *amatum* ou *amatū*

Notons que la désinence de certains supins[41] commence par un *s* qui remplace le *t*.

Rappelons-nous que le supin intervient dans la construction de l'infinitif futur passif : *amatum īrī* (forme invariable) : « être sur le point d'être aimé ».

6.2.Syntaxe

Il n'est pas aisé de déterminer si le supin est actif ou passif. La grammaire Cart et celle d'A. Maingain et P. Noë le disent actif, mais la Clauis - très peu claire sur ce point - lui donne deux voix (pour les deux formes). *Vsus* et A. Arnout et Fr. Thomas ne disent rien à ce sujet. Il n'est sans doute pas pertinent de creuser la question, d'autant moins ici. L'usage du supin est tellement caractéristique et normé qu'il ne nous semble pas nécessaire de se poser la question de la voix pour le traduire correctement.

Certains, dont A. Maingain et P. Noë[42], considèrent le supin en *-um* comme un accusatif et celui en *-ū* comme un ablatif. S'il est vrai que c'est l'origine de ces formes, il n'est que peu pertinent de les utiliser pour les désigner. D'abord parce que si le supin en *-ū* tient de l'ablatif, il tient aussi du datif[43], et ensuite parce que l'emploi de ce mode est limité à quelques constructions stéréotypées et est peu mis en lien avec sa nature d'origine.

6.2.1. Le supin en *–um*

Il suit des verbes de mouvement comme *īre* (« aller »), *uenīre* (« venir ») et *mittere* (« envoyer ») en tant que complément circonstanciel de but.

Ex : *Hannibal patriam defensum reuocātus est* (Nep., 23, 6, 1) : « Hannibal fut rappelé pour défendre sa patrie ».

Ex. : *Cenātus cubitum ierat* (Cic., *Amer.*, 23) : « Après avoir dîné, il était allé se coucher ».

[41] Il s'agit des supins des verbes dont le parfait se termine en *–si* ou *–di*, ou comporte un redoublement de la première syllabe (*currere* : *cucurri*).
[42] A. Maingain et P. Noë, *op. cit.*, p. 96.
[43] A. Ernout et François Thomas, *op. cit.*, p. 261-262.

6.2.2. Le supin en *–ū*

Il fonctionne comme complément de quelques adjectifs communiquant un sentiment, un jugement ou la possibilité, comme *facilis* (« facile »), *difficilis* (« difficile »), *mīrābilis* (« étonnant/admirable »), *iūcundus* (« agréable »), *pulcher* (« beau »), *horribilis* (« effrayant »), *horridus* (« terrible »), *incrēdibilis* (« incroyable »), *optimus* (« excellent »), *turpis* (« honteux »).

Ex : *difficile dictū* (Cic., *Or.*, 35) : « difficile à dire »

Ex. : *rēs jūcunda auditū* (Cic., *De Or.*, II, 84) : « une chose agréable à entendre »

Ex. : *rēs factū facilis* (Ter., *Haut.*, 704) : « une chose facile à faire »

Ex. : *mīrābile dictū* (Verg., *G.*, II, 30) : « chose étonnante à dire »

Le supin en *-ū* est en concurrence avec le groupe prépositionnel *ad* + accusatif qui peut également compléter certains de ces adjectifs.

Ex. : *facilēs ad receptum angustiae* (Liv., XXXII, 12) : « des défilés propices pour la retraite »

Ex. : *rēs facilis ad crēdendum* (Cic., *Tusc.*, I, 32) : « une chose facile à croire »

7. Courte synthèse des modes impersonnels

Modes impersonnels				
Formes nominales			**Formes adjectivales**	
Infinitif	Gérondif	Supin	Participe	Adjectif verbal
Présent Parfait Futur			Présent Parfait futur	

N. B. : Le présent, le futur (et l'imparfait) expriment des actions qui ne sont pas terminées, elles sont en cours d'accomplissement. Le parfait (et le plus-que-parfait et le futur antérieur) expriment des actions terminées.

Quel radical dans quelle forme :

Radical du présent	**Radical du parfait**	**Radical du supin (formes périphrastiques)**
Infinitif présent actif et passif	Infinitif parfait actif	Infinitif parfait passif Infinitif futur actif et passif
Participe présent (actif)		Participe parfait (passif) Participe futur (actif)
Gérondif (actif) Adjectif verbal (passif)		

Deuxième partie : théories didactiques

1. Introduction

La définition des formes a fait le point sur la théorie grammaticale nécessaire à l'analyse des pratiques de l'enseignement des formes verbales latines non conjuguées ; ce chapitre-ci fait le point sur la théorie didactique des langues anciennes. Pour pouvoir analyser correctement la pratique des professeurs de latin, j'ai en effet lu et synthétisé les trois ouvrages qui font actuellement office de référence en matière d'enseignement des langues anciennes dans le monde francophone[44]. Compte tenu de notre objectif, j'ai axé ces synthèses sur les cinq formes nominales et adjectivales du verbe. Y est donc développé plus en détail ce qui est plus pertinent dans le cadre de ce mémoire, et moins ce qui l'est moins. Le lecteur y trouvera des propos spécifiques à l'enseignement de la grammaire et des notions théoriques plus générales mais qui doivent être prises en compte dans le cadre spécifique de l'abord d'une forme verbale non conjuguée.

Ces synthèses présentent non des vérités inébranlables, comme notre formulation pourrait parfois le laisser penser, mais bien l'opinion propre à chacun des auteurs.

Résumer en quelques pages des livres qui en comportent plusieurs centaines ne se fait pas sans conséquence. Cela ne donne la possibilité que d'en fournir un aperçu des grandes lignes, qui ne remplace pas la lecture complète des ouvrages. Par ailleurs, enchaîner les unes à la suite des autres les idées principales de ces volumes donne parfois au texte une forme quelque peu décousue.

Il se trouve que ces trois ouvrages de référence ont tous été rédigés par des Françaises qui travaillent dans le contexte de l'enseignement secondaire et universitaire français. Il faut donc, en les abordant, garder à l'esprit la particularité du système scolaire français face au système belge francophone. Leurs élèves entrent au « collège » pour quatre ans quand les Belges entrent en sixième primaire, et terminent leurs études secondaires par trois ans au « lycée ». Les sept années qui composent l'enseignement secondaire français sont dénommées sixième, cinquième, quatrième, troisième, seconde, première et terminale. Les élèves peuvent commencer le latin au lycée - et ne s'en privent heureusement pas - ce qui signifie que les

[44]Ces ouvrages sont les plus récents du monde francophone. Nous avons exclu celui d'Olivier Rimbault : *L'avenir des langues anciennes. Repenser les humanités classiques*, Préface de J. Thomas, Perpignan, 2011 (Études). Il est de loin trop abscons et insuffisamment concret pour servir notre objectif.

professeurs doivent y gérer un niveau hétérogène[45]. En Belgique, si ce phénomène est théoriquement possible, il semble toutefois moins généralisé qu'en France.

Les objectifs de l'enseignement des langues anciennes en France[46] sont similaires à ceux que la Fédération Wallonie-Bruxelles a fixés aux cours de latin et de grec de l'enseignement qu'elle subsidie. En effet, « Les compétences terminales [des cours de latin et de grec en Belgique francophone] s'inscrivent dans les objectifs de formation assignés à l'enseignement secondaire général de transition ».[47] Ces objectifs sont décrits par le sixième article du décret dit « Missions »[48], et ils correspondent globalement à ceux décrits dans les programmes du lycée français. La Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique ne déroge évidemment pas à ce constat : les programmes qui nous concernent font explicitement référence au décret « Missions » en ce qui concerne les finalités de l'enseignement qu'ils régissent.[49] Cette similitude dans les objectifs nous évite de devoir faire de grandes adaptations pour considérer les propos de ces trois auteurs dans le contexte de l'enseignement propre à la FESeC.

Suivent, par ordre chronologique d'édition, les synthèses des trois auteurs qui serviront de base à la réflexion didactique dans ce mémoire.[50]

[45] Les classes du lycée groupent en effet les élèves ayant déjà étudié le latin au collège et les néophytes.

[46] Se reporter aux différents programmes de l'enseignement des langues anciennes en France : http://www.cafepedagogique.net/searchcenter/Pages/Results.aspx?k=latin%20coll%C3%A8ge (consultée le 25 juillet 2017) ; Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programmes. Enseignement des langues et cultures de l'Antiquité en classes de seconde, première et terminale des séries générales et technologiques. NOR :MENE0762030A, RLR : 524-5, ARRÊTÉ DU 24-7-2007, JO DU 17-8-2007, MEN, DGESCO A1-4*, Paris, 2007.
Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Classes de seconde, première et terminale des séries générales et technologiques. Programmes d'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité. NOR : MENE1304617A. arrêté 18-2-2013 - J.O. du 9-3-2013. MEN - DGESCO A3-1*, 2013. Ces deux derniers programmes sont disponibles aux adresses suivantes : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=70671 (consultée le 10 juillet 2017) et http://www.education.gouv.fr/bo/2007/32/MENE0762030A.htm (consultée le 10 juillet 2017)

[47] Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en latin & grec. Humanités générales et technologiques*, 1999, p. 3.

[48] Ce décret est disponible à l'adresse suivante : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_000.pdf (consultée le 10 juillet 2017).

[49] Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin. 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21*, 2014, p. 11-12.
Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin/Grec. 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15*, 2016, p. 11-12.

[50] Il ne s'agit pas d'exclure les programmes de la FESeC, mais par nature ces documents sont moins développés que les ouvrages de didactique, et apportent donc une base moins consistante à la réflexion. C'est pour cela que je les aborde après.

2. La tendance actuelle

a) L'opinion d'A. Armand[51]

L'ouvrage d'A. Armand s'inscrit dans le contexte de l'enseignement des langues anciennes en France, et paraît un an après l'intronisation officielle de l'approche par compétences dans les programmes de langues anciennes de nos voisins[52]. L'auteur considère tant l'enseignement du collège que celui du lycée, ce qui correspond globalement à notre enseignement secondaire. Son livre a ceci de curieux : il ne comporte absolument aucune bibliographie. Les seuls ouvrages auxquels elle fait référence à l'aide de notes infrapaginales sont les manuels qu'elle analyse.

La méthode qu'elle conseille d'appliquer pour préparer correctement son enseignement est la suivante : il s'agit de partir du rapport entre les compétences de lecture et les acquisitions linguistiques pour bâtir une « progression pédagogique dans la lecture effective des textes »[53]. Donner cours, ce n'est pas créer une séquence ou un groupement de textes « qui marche » grâce à tout ce que l'on fait autour du texte. Plus précisément, pour construire un enseignement, il faut d'abord déterminer les finalités et les compétences qu'il doit développer, ensuite choisir les connaissances qui servent ces finalités et compétences, et puis seulement réfléchir à la mise en œuvre pédagogique.

Étudier une langue ancienne doit se faire sur la base de textes *authentiques*. Apprendre la grammaire dans de petites phrases n'enseigne pas à aborder de vrais textes latins. De plus, il faut que les élèves comprennent que le but du cours n'est pas la connaissance de la langue ou la réussite de l'examen. La finalité des langues anciennes est de lire des textes qui nous disent quelque chose sur le monde.

A. Armand souligne l'importance de l'exercice de version. Son ouvrage consacre un long passage[54] à la mise en œuvre de cet exercice. Nous n'en rapportons rien ici car ce qu'il y est dit n'est pas pertinent dans le cadre spécifique de l'apprentissage des formes grammaticales.

---

[51] A. Armand, *Didactique des langues anciennes*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1997 (Parcours didactiques).
[52] D. Augé, *Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture*, Grenoble, ELLUG, 2013, p. 9 (Didaskein).
[53] A. Armand, *op. cit.*, p. 18.
[54] *Idem*, p. 116-133 : « Organiser une progression ».

Le but de l'enseignement du latin en secondaire est d'apprendre à l'élève à lire des textes dans la langue, textes qui sont à considérer en tant qu'ensemble et inscrits dans un projet de lecture. Il n'y a pas lieu de lire un texte qui serait isolé, seul, et sans en avoir une vue globale. La lecture est donc l'objectif qui doit orienter *tout* l'enseignement d'un professeur au collège et au lycée. Nous présentons ci-dessous les précisions qu'elle donne à ce sujet.

Traduire en version ou lire pour comprendre ne demande pas la même méthode. Or, c'est souvent la méthode à utiliser dans le cadre d'une version[55] qui est utilisée pour lire et comprendre. Ceci explique le blocage de certains élèves face à un texte dont le professeur leur demande de percevoir le sens mais pas de le traduire. Ces élèves ont besoin d'une réelle préparation à la lecture compréhensive.

La procédure de lecture qu'A. Armand préconise est faite d'allers-retours entre l'intuition et l'analyse, qui est là pour vérifier les hypothèses de lecture développées intuitivement[56]. L'élève doit évidemment pouvoir justifier toutes les formes du texte, mais il doit uniquement formaliser l'analyse de celles qui lui posent problème, qu'il ne comprend pas immédiatement à la lecture. Il n'est pas obligatoire de suivre strictement l'ordre dans lequel les mots furent couchés sur le papier. Il est en revanche capital d'envisager le texte dans sa globalité[57] : il ne faut jamais perdre de vue que le but est d'en comprendre le sens, et non d'en analyser chaque composante grammaticale. Il faut prendre du recul, commencer par repérer les grandes structures, les éléments évidents, réfléchir avant de s'attaquer au texte en détail. En somme, il faut partir du global pour aller vers le particulier. Elle déconseille de souligner, encadrer ou marquer de quelque façon que ce soit toutes les formes d'un texte, car cela ne permet pas à l'élève de distinguer clairement ce qu'il est capable de comprendre sans ces outils et ce qui lui pose problème ; il est préférable que l'élève mette en évidence ce qu'il a compris plutôt que ce qui lui manque pour comprendre. De plus, cette méthode donne plus d'importance à l'analyse qu'à la compréhension, ce qui est loin d'être son objectif.

Concrètement, elle préconise de commencer par formuler tout ce qu'il est possible de formuler au sujet du texte sans le lire, sur base du paratexte donc. Ensuite seulement, le professeur le lira en séparant les unités syntaxiques, ce qui donne aux élèves une première

[55] Cette méthode consiste à analyser systématiquement tous les éléments du texte avant de le traduire. Le sens n'occupe qu'une place secondaire. A. Armand fait la différence entre une version (rendre au mieux en français un texte latin, en restant proche de l'original) et une traduction (moins contraignante, elle laisse plus de liberté à son auteur).

[56] Pour que cette méthode fonctionne, il faut convaincre les élèves que la plus grande faute n'est pas de se tromper dans la compréhension d'un texte, mais de faire preuve de passivité intellectuelle.

[57] Cela comprend aussi le contexte dans lequel il est abordé, les informations données sur l'auteur, le style littéraire, le contexte historique dans lequel il se situe, etc.

compréhension du message. Ils continuent leur avancée en repérant les différents moments du texte et les expressions qui les explicitent (verbes et adverbes). Après cela uniquement, il y a lieu de se pencher sur les passages qui posent problème, et d'ouvrir un dictionnaire[58], considéré comme le dernier recours. Une fois le texte entièrement compris, elle demande aux élèves d'en traduire une partie seulement. Elle choisit un passage essentiel ou qui contient des notions de grammaire encore inconnues mais à faire acquérir aux apprenants. Ne traduire qu'une partie de l'ensemble permet de ne pas assimiler systématiquement compréhension et traduction, de bien faire la différence entre les deux. Comprendre un texte, c'est être capable d'en résumer le contenu en français. Pour le traduire, il faut l'avoir compris *et* être capable de justifier grammaticalement chaque mot qui le compose. Elle insiste sur le fait qu'il faut toujours demander aux élèves de résumer ou d'expliquer ce qu'ils ont compris du texte avant d'éventuellement le traduire. Faire un résumé ou donner une explication d'un texte effraie en effet moins l'élève qu'en produire une traduction, et de plus il est possible qu'il ne soit pas capable de le traduire mais qu'il l'ait bien compris (d'où l'intérêt de lui donner une traduction, avant, pendant, ou après la lecture, voire plusieurs et de les lui faire comparer).

Nous avons déjà précisé qu'elle conseille de faire le point sur toutes les informations disponibles au sujet du texte avant d'en entamer la lecture, on ajoutera encore qu'elle préconise de mettre l'élève en position d'attente vis-à-vis du texte. Il doit le lire pour y chercher un apport. Il faut aussi que le professeur habitue l'élève à « se laisser interroger, de façon aléatoire, par des éléments qui mettent en route son intuition »[59]. C'est la phase d'appréhension, qui précède celle de la compréhension.

Au début elle guide beaucoup les élèves dans la lecture des textes, qu'il s'agisse de version ou non, puis progressivement de moins en moins[60].

La perspective qu'elle donne aux cours de langues anciennes subordonne les leçons de grammaire aux objectifs de lecture. Ci-dessous figurent les implications d'un tel postulat.

La grammaire doit être étudiée cas par cas plutôt que fonction par fonction comme c'était le cas lorsque la finalité des cours de langues anciennes était la formation au thème. De nombreux cours n'ont pas été suffisamment adaptés à ce changement de perspective.

Les élèves apprennent uniquement la grammaire nécessaire à l'exploitation des textes lus. Il ne s'agit pas d'aller dans les détails mais de leur faire acquérir les grands principes de la

[58] Un des passages de son livre qui abordent l'usage du dictionnaire conseille l'utilisation d'un dictionnaire français-français (dans les autres cas il s'agit d'un dictionnaire latin-français).
[59] A. Armand, *op. cit.*, p. 74.
[60] *Idem*, p. 116-133 : « Organiser une progression ».

syntaxe, qui sont autant de repères *simples*. Si un repère se complexifie, il perd son statut de repère. Il n'est pas nécessaire de connaître en détail toutes les notions de grammaire présentes dans un texte pour le comprendre. Si une explication est nécessaire, lors de la rencontre d'une exception grammaticale par exemple, le professeur ou une note peut la donner.

Il faut à tout prix éviter de trop complexifier les explications car la complexité empêche l'élève de percevoir le système présent dans la langue. Or, pour développer les compétences de lecture de l'élève, il faut lui faire percevoir la langue en tant que système, l'amener à repérer le système linguistique présent dans les textes. Aux yeux d'A. Armand, un élève doit d'abord apprendre à repérer où il peut s'attendre à trouver un subjonctif, puis à le reconnaître *en contexte*. Il ne convient pas de faire apprendre aux débutants la morphologie *in abstracto*.

Pour faire retenir les constructions difficiles du type « verbe de mouvement + supin », l'auteur conseille de choisir un exemple représentatif que les élèves étudieront et qui leur permettra de reconnaître la construction dans les textes, par analogie.

Le thème a longtemps été la perspective de l'enseignement des langues anciennes. Il en a influencé les moindres recoins : jusqu'aux mots utilisés pour expliquer la grammaire (« le verbe se *place* à la fin de la phrase », « telle tournure française *se rend* ainsi en latin », etc.). Il faut veiller à éradiquer ces influences.

A. Armand considère que le métadiscours grammatical occupe une trop grande place dans l'enseignement. Elle affirme qu'il faut manipuler la langue avant de se lancer dans un métadiscours linguistique car nous ne raisonnons pas avec profit sur ce que nous sommes *en train d'apprendre*. Pire, ce discours métalinguistique peut occasionner des difficultés pour les élèves. C'est pour cela qu'elle préfère éviter de trop formaliser l'approche grammaticale lors de la lecture de textes. Elle ne les aborde sous l'angle de la grammaire que lorsqu'ils posent problème à l'élève. Identifier la nature et la forme de chaque mot n'est en effet pas nécessaire pour comprendre et traduire un texte.

Dans la perspective de la lecture, l'idéal est de faire acquérir à l'élève une perception du fonctionnement du lexique. Ainsi il pourra, par exemple, comprendre sans le formaliser un sens encore ignoré d'une préposition connue rencontrée lors d'une lecture.

L'apprentissage de la grammaire est donc bien présent dans l'enseignement des langues anciennes tel que le promeut A. Armand, qui y consacre une part non négligeable de

son ouvrage. Elle montre comment aborder une nouvelle notion grammaticale à l'aide de deux exemples, issus de manuels français de cinquième et de quatrième. Voici une synthèse de sa méthode : chaque nouvelle notion grammaticale doit être abordée sous l'angle de la lecture et de la compréhension du sens, et non sous celui de l'analyse grammaticale et de la traduction. Si le contenu du texte reste obscur à cause de la notion grammaticale inconnue, le dictionnaire peut être mobilisé. Ensuite le texte latin peut être lu avec une traduction en vis-à-vis. Après cela seulement vient la mise au point grammaticale à l'aide d'une fiche qui récapitule ce qui a été vu dans le texte. Celle-ci sera complétée au fur et à mesure des lectures. Enfin, l'élève est confronté à des exercices spécifiquement axés sur la notion qui vient d'être découverte : le professeur demande aux élèves de retrouver et traduire des exemples d'emploi de la notion dans leur contexte originel, notamment dans des textes déjà vus, et il leur fait traduire des phrases en rétroversion[61] ainsi que des versions.

A. Armand précise, au sujet des fiches grammaticales, qu'il est inutile d'encombrer une synthèse avec des informations que les élèves connaissent déjà, et de la surcharger avec des détails alors qu'elle sert de support à une première approche d'une notion. Elle dit également qu'il vaut mieux éviter les explications incomplètes du type « les réfléchis *se* et *suus* peuvent renvoyer au sujet du verbe introducteur »[62], qui ne disent rien des autres possibilités pourtant suggérées par la formulation « peuvent renvoyer ». Elle préfère donner soit l'explication complète, soit aucune. Les élèves ne retiendront en effet que ce qui est explicité, ils ne retiendront pas l'existence d'une possibilité autre suggérée implicitement.

Elle livre trois questions susceptibles d'aider le professeur à faire le tri dans la matière à donner aux élèves : quelle information est utile pour un élève qui va lire ce texte précis ? Quelle information est utile pour un élève de tel niveau d'enseignement, qui rencontrera probablement telle ou telle tournure ? Quelle information risque d'encombrer inutilement la mémoire, de troubler les repères ? C'est celle-là qu'il faudra mentionner de manière ponctuelle selon les besoins, ou passer sous silence.

A. Armand amène chaque nouvelle connaissance morphosyntaxique progressivement : dès qu'elle en croise une illustration, elle en profite pour introduire la matière auprès des élèves, chaque fois un peu plus. Inversement, dès qu'un exemple d'une notion grammaticale acquise apparaît dans un texte, elle le souligne pour en faire un bref rappel.

[61] Notons l'incohérence : A. Armand affirme qu'il faut épurer l'enseignement de tout ce qui pourrait ne fût-ce que donner l'idée que le thème a un jour été l'objectif d'apprentissage, et puis elle propose des exercices de rétroversion.
[62] A. Armand, *op. cit.*, p. 45.

Face à un passage contenant des notions grammaticales inconnues, s'il n'est pas possible d'émettre des hypothèses, elle conseille de tout analyser, traduire, puis vérifier que la traduction fait sens avec le reste du texte. Nous supposons qu'avant d'analyser, il convient de formaliser les notions inconnues, c'est-à-dire d'inverser l'ordre des étapes présentées *supra*. Elle dit aussi que pour faire découvrir une notion grammaticale latine, il convient de partir du français.

« Il est nécessaire, dans tout apprentissage, de pouvoir mesurer ce que l'on a acquis, d'identifier ce qu'il reste à acquérir, d'être culpabilisé de ne pas savoir ce que l'on a appris, mais d'être rassuré d'éprouver des difficultés sur des notions non encore étudiées »[63]. Elle propose, pour permettre aux élèves de mesurer leurs acquis, de relire un texte vu en début d'année, de traduire en version un texte (qui aurait pu être) vu l'année précédente, et de faire le point à la fin de chaque partie de cours sur ce qu'ils y ont appris et sur les liens qui existent entre la matière vue et la matière antérieure.

Comme cela a été évoqué plus haut, chaque notion grammaticale doit faire l'objet d'une progression annuelle programmée. Il vaut mieux découvrir la matière progressivement et en y revenant à plusieurs reprises plutôt qu'en un bloc et en une fois. Ainsi l'élève découvre-t-il les compléments de lieu au fur et à mesure qu'il découvre les différents cas. L'auteur distingue donc trois étapes dans l'acquisition d'une matière : la découverte d'une nouvelle notion dans un chapitre centré sur celle-ci, son réemploi pour vérifier les acquis ponctuels et compléter la matière, et son évaluation « lointaine », individuelle et globale, qui sert aussi de « piqûre de rappel ».

Il faut constamment faire revenir l'élève sur ce qu'il a déjà vu et lui faire prendre conscience de ce retour en arrière en l'explicitant. Les textes lus doivent servir de base pour des exercices (structuraux, de version, etc.). En effet l'apprenant doit être amené à les mobiliser régulièrement, « pour qu'il n'ait pas le sentiment que ce qu'il a appris ne vaut que dans le cadre étroit où il l'a appris »[64]. Lorsqu'une notion connue apparait dans un autre texte, le professeur peut rappeler le contexte dans lequel elle a été étudiée pour la première fois. Cela aide à susciter la mémoire, même si, dans un second temps, il faut que la notion se détache du cadre dans lequel l'élève l'a acquise.

[63] *Idem,* p. 86.
[64] *Idem,* p. 112.

Le vocabulaire étudié doit servir régulièrement, être rentable, pour que les élèves trouvent de l'intérêt dans son étude. A. Armand signale qu'il vaut mieux ne pas donner trop de vocabulaire en accompagnement d'un texte. Les élèves attribuent en effet à l'œuvre ou extrait travaillé(e) une difficulté proportionnelle au nombre de mots du lexique qui leur est fourni. Et lorsqu'ils pensent que la compréhension en sera difficile, ils adoptent une attitude passive, alors que lire un texte demande d'être actif. Par ailleurs, leur donner peu de vocabulaire les force à se pencher plus attentivement sur le texte pour le comprendre, et les rend plus actifs.

En évaluation, le barème utilisé doit déboucher sur une cote qui assure le « contrat de confiance », c'est-à-dire qu'elle comprend toute la matière vue et « justifie le fait d'apprendre une leçon, de relire les textes »[65]. L'évaluation est nécessaire pour vérifier si l'élève connaît sa leçon, mais aussi pour qu'il « sache qu'il sait quelque chose, et que plus il avance, plus il est en terrain familier »[66].

En ce qui concerne l'évaluation des compétences, A. Armand propose une méthode apte à évaluer les compétences en lecture mais qui peut, nous semble-t-il, s'appliquer à tout exercice. Il s'agit de demander aux élèves d'exprimer ce qu'ils font pour résoudre un exercice, les difficultés qu'ils rencontrent et comment ils les dépassent. Ensuite il faut consacrer du temps en classe à une réflexion sur les éléments qui ont émergé. Elle utilise la version ou – pour éviter d'associer systématiquement la version à l'évaluation – une « version mixte », c'est-à-dire que l'élève dispose d'une traduction et/ou de questions de guidage.

L'évaluation des connaissances morphosyntaxiques fait l'objet de plus de discussion. Pour éviter qu'un élève ne puisse reconnaître dans un texte une forme qu'il est pourtant capable de réciter par cœur au sein de sa déclinaison/conjugaison, il faut varier les modes de récitation. Elle préconise de faire réciter les paradigmes en sens inverse, en sautant un cas sur deux, en demandant un cas par élève, en changeant de nom/verbe modèle pour chaque déclinaison/conjugaison, etc. L'idéal est cependant de vérifier les connaissances morphosyntaxiques en situation, à l'aide d'une phrase à traduire du français au latin[67]. Avec les débutants, le professeur devrait se limiter à des phrases très courtes, sans intérêt sémantique ni réelle structure latine[68]. Pour remplacer cet exercice, elle conseille par exemple de faire traduire en français des verbes latins conjugués, puis de les faire conjuguer à d'autres

[65] *Idem,* p. 195.
[66] *Idem,* p. 188.
[67] *Idem,* p. 177-178 : « L'exercice de thème est bien évidemment utile pour évaluer, (…) ». Il permet d'évaluer la connaissance (par cœur), mais aussi la perception exacte du système de la langue latine. J'ai déjà mentionné le rapport étrange qu'A. Armand entretient avec l'exercice du thème.
[68] Entendez que de telles phrases sont trop courtes pour être idiomatiques.

modes-temps et de demander la première personne du parfait puis du présent de verbes latins conjugués au subjonctif.[69]

Elle propose l'exercice suivant pour entraîner les élèves à repérer des éléments dans un texte, dont on peut se demander s'il n'est pas possible de l'utiliser aussi pour évaluer des connaissances morphosyntaxiques : il s'agit du « chassez l'intrus » (elle donne en exemple une série de verbes, noms et comparatifs qui finissent tous en *-or*).

Elle demande également à ses élèves de retrouver dans une situation nouvelle des éléments morphosyntaxiques connus tels que le nominatif féminin singulier ou la deuxième personne du singulier.

En tout cas, il faut éviter les exercices de morphologie pure, hors contexte, car ils sont peu révélateurs de la compréhension de l'élève.

Une évaluation peut ne pas porter uniquement sur les connaissances morphosyntaxiques ou les compétences de lecture mais sur les deux. Autant avec les plus jeunes il peut être utile de faire beaucoup d'évaluations courtes et ponctuelles, consistant par exemple en exercices structuraux et récitations – les plus faciles à mettre en place – autant avec les plus âgés « il semble nécessaire (…) de pratiquer principalement des évaluations globales, et donc moins fréquentes »[70].

[69] Ce deuxième exercice, bien qu'il s'agisse de thème, a l'intérêt d'entraîner l'élève au raisonnement nécessaire pour analyser une forme verbale et en retrouver le lemme.
[70] A. Armand, *op.cit.*, p. 187.

b) L'opinion de M. Ko[71]

L'ouvrage de M. Ko prend également place dans le contexte de l'enseignement des langues anciennes en France. Cette didacticienne semble surtout avoir travaillé au et sur le collège[72], mais son ouvrage aborde les cours de latin et de grec de l'enseignement secondaire sans grande distinction entre le collège et le lycée. Il est beaucoup plus succinct que ceux de ses collègues A. Armand et D. Augé, comme le montre la longueur de la synthèse ici proposée.

Pour M. Ko, l'objectif des cours de langues anciennes est d'améliorer la maîtrise du français des élèves, mais pas seulement : « L'enseignement du latin et du grec a un rôle essentiel et original qui est de transmettre aux jeunes générations leur patrimoine linguistique [et donc culturel], c'est-à-dire les origines de leur langue maternelle ou d'adoption »[73].

Pour atteindre cet objectif, il faut confronter les élèves à des textes authentiques. Les textes « fabriqués » ont été inventés pour apprendre aux élèves toutes les règles de grammaire nécessaires à l'exercice canonique du thème, lorsque l'enseignement était encore axé sur sa pratique. Or, cet « exercice est très artificiel et n'a d'utilité que pour évaluer le niveau d'un spécialiste »[74]. Les textes non authentiques n'ont donc pas leur place dans un enseignement qui vise à faire connaître des auteurs, des époques, des faits de civilisation. Elle applique la même critique aux textes authentiques mais si simplifiés qu'ils en perdent leur sens. Elle juge en revanche « parfaitement légitime de proposer en exercice des formes isolées, des phrases fabriquées ou simplifiées »[75].

M. Ko va plus loin : elle considère qu'il est inadmissible en secondaire de lire des textes écrits par d'autres que les grands auteurs de l'Antiquité, compte tenu de l'horaire limité des cours de langues anciennes : « nous devons faire connaître ceux dont la mémoire a le plus marqué la culture antique et européenne, ceux que l'on considère donc comme fondateurs de notre civilisation »[76]. Le professeur doit donner à l'élève une vision correcte de la chronologie antique en le confrontant à des textes d'auteurs représentatifs de différentes époques.

[71] Mireille KO, *Enseigner les langues anciennes*, Paris, Hachette, 2000.
[72] *Idem*, p. 2.
[73] *Idem*, p. 31.
[74] *Idem*, p. 38.
[75] *Idem*, p. 119.
[76] *Idem*, p. 39.

Le critère central qui doit jouer dans le choix des méthodes appliquées en classe, c'est la bonne transmission de la culture gréco-latine, c'est en effet celle-ci qui est porteuse de sens et donc génératrice de motivation.

Les propos de M. Ko au sujet de la lecture des textes tiennent en quelques lignes. Il faut suivre les principes de la lecture méthodique, que l'on peut résumer ainsi : observer avant de traduire. Le professeur doit habituer les élèves à lire des phrases, des paragraphes entiers, et à lire plusieurs fois un texte pour s'en faire une idée générale avant de le traduire. La lecture peut se faire avec ou sans traduction donnée à l'élève, et dans chacun des cas plusieurs méthodes sont possibles ; il est important de varier. L'abord d'un texte se fait du général vers le particulier, c'est-à-dire du sens vers l'étude de la langue. Une séquence de cours doit aller du sens au sens, en passant par l'étude de la langue ; la langue est l'ensemble des procédés qui créent du sens. C'est ce sens, le contenu du texte, qu'il faut toujours privilégier. Elle souligne qu'il est possible de traduire un texte sans le comprendre, et de le comprendre sans être capable de le traduire, corroborant ainsi le propos d'A. Armand.

Si le sens est présent, si l'assimilation des connaissances est perceptible, et si le cours fait preuve de variété, la motivation suivra. Il est très important de montrer à l'élève ses progrès, ce qu'il a appris.

À ses yeux, répéter ne pose pas de problème si cela a du sens. Elle prône « le rabâchage et la répétition orale, et psalmodiée, des déclinaisons et des conjugaisons »[77], qui « ont un excellent effet sur la mémoire » [78]. M. Ko propose évidemment d'autres exercices « mécaniques » qui voient l'élève manipuler les formes qu'il a apprises : exercices de déclinaison et de conjugaison, reconnaissance et traduction[79] de formes verbales, nominales ou autres, et analyse précise de formes.

Ces exercices mécaniques doivent être combinés avec des exercices d'application fréquents car les élèves ne passent pas facilement des premiers aux seconds. Elle propose les exercices d'application suivants : version, thème, phrases à compléter[80], traduction littérale

[77] *Idem*, p. 56.
[78] *Ibidem*.
[79] Y compris des exercices de thème, qui vont de la conjugaison d'un verbe/déclinaison d'un nom à la traduction de formes verbales françaises en latin ou en grec.
[80] Textes vus dans lesquels il faut replacer des mots dans les trous, texte dont il faut combler les trous par un pronom relatif bien accordé, etc.

(voire juxtalinéaire) à améliorer, traductions à comparer (pour déterminer laquelle est la plus adaptée à un public donné par exemple), et travail sur ordinateur et avec internet.

Elle considère qu'il est utopique qu'un élève construise un savoir seul. « Il faut lui fournir des supports clairs et précis, en particulier visuels, pour qu'il s'y retrouve, et pour qu'il puisse apprendre »[81]. L'apprentissage passe donc par des exposés rationnels et systématiques du professeur ou du manuel.

La progression grammaticale doit aller du facile et fréquent au difficile et rare (elle s'écarte ici légèrement de la pensée d'A. Armand qui dit qu'il faut se limiter au facile et fréquent). C'est de ce principe que vient la primauté des déclinaisons sur les conjugaisons dans l'apprentissage des langues anciennes : dans un texte, le nombre de verbes est souvent inférieur au nombre de non-verbes.

De la même manière, le vocabulaire donné à étudier doit être choisi pour sa fréquence d'apparition dans les textes et doit pouvoir illustrer les notions de grammaire abordées, pour que les élèves puissent s'entraîner avec ces mots.

Elle préconise, à l'instar d'A. Armand, non de travailler une matière jusqu'à acquisition, mais de la faire assimiler en plusieurs phases, espacées les unes des autres[82]. Il ne faut pas laisser l'apprentissage d'une connaissance ralentir, cela lasse les élèves. Le cours ne doit jamais cesser d'avancer (sous-entendu « malgré les difficultés des élèves » ?) pour rester dynamique. Cela facilite l'assimilation et l'entretien de la motivation des élèves. Cela ne pose pas de problème car les faits de langue fréquents reviennent souvent dans les textes, surtout si le cours donne l'occasion d'en lire beaucoup (c'est-à-dire si la classe avance vite).

Le professeur doit veiller à combiner deux types de travaux : d'ordre synthétique et d'ordre analytique. Des exemples mentionnés par l'auteur, seuls seront fournis ici ceux applicables dans le cadre de l'apprentissage de la grammaire. Parmi les travaux d'ordre synthétique sont cités, l'utilisation de documents (dont les ouvrages de référence), le balayage d'un texte et la formulation d'hypothèses sur base de ce balayage[83], et le commentaire (commentaire stylistique, simple paraphrase[84], etc.). Parmi les travaux d'ordre analytique

[81] Mireille KO, *op. cit.*, p. 59.
[82] M. Ko défend donc l'approche spiralaire, de même que les programmes de la FESeC dont nous parlerons plus loin.
[83] Si ce travail est fait rigoureusement, en étayant les hypothèses par des observations précises, il est très formateur.
[84] L'auteur signale que si cet exercice est souvent décrié, il s'avère cependant utile avec les plus jeunes pour les aider à bien comprendre ce qu'ils lisent.

trouvent place, la lecture de textes bilingues (suivie par exemple d'une traduction mot à mot faite oralement), la mise en correspondance des groupes de mots latins/grecs et français (c'est-à-dire la mise en page d'une traduction juxtalinéaire), la rétroversion (qui consiste à donner le passage latin/grec qui correspond à un extrait de la traduction), le résumé en latin ou en grec (l'élève doit donner les termes latins ou grecs qui correspondent à un résumé de la traduction, donné ou non selon leur niveau), la mémorisation (« par cœur »), le repérage (observation préalable du texte), la mise en évidence de la construction grammaticale du texte, et enfin la traduction.

Les travaux d'ordre synthétique doivent constituer le début et la fin de chaque séquence de travail sur un texte, pour partir de l'écrit et y revenir, afin que « l'élève n'en oublie pas l'intérêt et donc le sens »[85].

M. Ko conseille de faire des évaluations formatives à chaque cours, pour faire étudier aux élèves ce qu'il faut retenir « par cœur ». Pour leur part, les évaluations certificatives doivent jauger tant les acquisitions que la capacité de l'élève à les appliquer. En début d'apprentissage, la pondération doit valoriser les acquisitions. Dans les années supérieures, c'est l'application qui pèsera progressivement plus lourd dans la cote (avec la montée en importance de la traduction). La pondération doit bien sûr aussi refléter la place et le poids que chaque connaissance a occupés dans le cours.

Elle tient aussi à évaluer tout ce qui est vu en classe pour fournir à tous les élèves des occasions de réussite et générer ainsi de la motivation. En mesurant les connaissances en civilisation, littérature, étymologie, grammaire et vocabulaire, « ceux qui apprennent par cœur mais ont du mal à appliquer leurs connaissances sont également valorisés »[86].

Nous verrons plus bas que D. Augé s'oppose à cette pratique, qui n'est d'ailleurs pas préconisée par les programmes de la FESeC non plus.

[85] Mireille KO, *op. cit.*, p. 85.
[86] *Idem*, p. 130.

c) L'opinion de D. Augé[87]

D. Augé se situe elle aussi dans l'enseignement français mais limite son ouvrage au lycée, qui correspond en quelque sorte – en ce qui concerne le cours de latin – au second degré de l'enseignement secondaire belge francophone. La situation des langues anciennes y est clairement différente : elle se trouve face à des élèves qui viennent de collèges différents et n'ont pas le même niveau en langues anciennes. Elle doit donc gérer l'hétérogénéité des niveaux, qu'elle homogénéise en un an. Elle fait également face à un phénomène qui semble – pour le moment en tout cas[88] – plus généralisé en France qu'en Belgique : l'existence d'élèves débutant le latin trois ans avant la fin de leurs études secondaires. Il faut tenir compte de ces éléments à la lecture de ses idées.

Ses méthodes d'enseignement sont peu habituelles et si différentes des méthodes traditionnelles qu'elle signale que leur usage est plus efficace avec des élèves néophytes qu'avec des élèves déjà familiarisés avec les langues anciennes : ces derniers ont été habitués à une autre méthode et ont tendance à offrir une résistance au changement. Au sujet des méthodes utilisées, elle préconise d'éviter de suivre deux méthodes simultanément, du moins si l'une déforce l'autre.

Quelle que soit la méthode choisie, l'ordre dans lequel les éléments sont présentés aux élèves importe dans la mesure où il induit une hiérarchie entre eux. Il faut que les données mises en avant par la structure du cours correspondent à ce que le programme demande de privilégier.

D. Augé n'est pas aussi claire qu'A. Armand et M. Ko sur l'authenticité des textes à proposer aux élèves. Elle préconise de revenir aux textes antiques pour ce qu'ils sont - l'expression d'un individu -, et non simplement pour apprendre une langue qu'elle qualifie de « résolument morte ». Elle souhaite aussi faire comprendre aux élèves que les langues anciennes sont des vecteurs de culture, en faisant de la lecture de textes longs une priorité. De là à comprendre qu'elle évite les textes construits pour faire assimiler des structures grammaticales en vue de l'exercice canonique de thème, il n'y a qu'un pas. Elle souhaite que l'élève passe le plus de temps possible avec le plus de texte antique possible.

[87] D. Augé, *op. cit.*
[88] Cela dépendra de l'issue des discussions en cours dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence.

La construction d'une séquence de cours ne se basera pas exclusivement sur les textes. Elle prendra aussi en compte les éléments de grammaire présents dans ces textes. En effet une structure cohérente dans la progression grammaticale imposée aux élèves est indispensable. Les textes choisis doivent être l'occasion, pour les élèves, de réinvestir leurs acquis, dans un parcours cohérent à tous égards. Mais l'acquisition des savoirs grammaticaux ne deviendra jamais le critère de construction d'un enseignement. Il y a là un équilibre subtil à trouver. Pour que les élèves puissent réinvestir leurs acquis et surtout pour multiplier les occasions de transfert des apprentissages dans un nouveau contexte, il est important de travailler régulièrement sur des textes inconnus (et pas seulement de manière anecdotique en version)[89]. Enfin, le choix des textes ne doit pas imposer de saut diachronique aux élèves. Ce serait oublier ou mépriser les évolutions de la langue, et ne faciliterait ni ne consoliderait les apprentissages. Là encore, il y a un équilibre à trouver : il ne faut pas, à l'inverse, se contenter d'aborder un seul auteur par an.

S'il ne fallait retenir qu'un seul enseignement de l'ouvrage de D. Augé, ce serait celui-ci : elle axe résolument tout son propos dans la perspective de la lecture de textes antiques dans la langue originale. Le cours de langues anciennes est à ses yeux un cours de lecture de textes, un cours qui se penche sur des mondes et usages inconnus, comme tous les cours. Or, bien que l'exercice canonique du thème ne soit plus pratiqué, les langues anciennes continuent d'être enseignées dans cette optique. Il faut donc faire l'effort de tourner l'enseignement des langues anciennes, dans toutes ses facettes, vers la lecture. C'est un virage à 180°. Elle signale par exemple que l'on pourrait commencer par enseigner le passé et la troisième déclinaison, qui sont plus fréquents dans les textes et donc plus utiles à leur lecture, et puis seulement se pencher sur le présent et les deux premières déclinaisons. La progression grammaticale d'un parcours doit en effet respecter une hiérarchie basée sur la fréquence d'apparition des notions grammaticales en littérature. Elle indique aussi que la grammaire doit être enseignée dans une optique de reconnaissance – et non de construction – des formes. Cela signifie qu'il faut, dans son enseignement, souligner ce à quoi on les reconnaît, et non comment elles se construisent.

La grammaire est donc importante mais uniquement pour *servir* la *compréhension* des textes. Elle est généralement trop présente dans l'enseignement des langues anciennes, les

[89] Il semble que les élèves français disposent généralement de peu d'occasions de lire les textes *seuls*.

philologues ont en effet une vision synthétique du langage qui les pousse à faire dépendre le sens d'un texte de son analyse grammaticale. Ils ont trop tendance à considérer le texte latin ou grec comme un assemblage de mécanismes morphosyntaxiques – ce qui est certes vrai et, dans une certaine mesure, nécessaire –, et pas assez comme un énoncé qui fait sens. Ceci va à l'encontre de l'approche globale et inductive du texte qu'elle défend. Lors de leur lecture, les œuvres ou extraits sont trop souvent découpés par l'analyse qui doit être réfléchie et progressive, non segmentaire et déformante. D'ailleurs, le but de l'enseignement des langues anciennes n'est pas de faire mémoriser des paradigmes et des règles de grammaire aux élèves, mais de les rendre capables de repérer des mots dans un texte latin ou grec pour en tirer du sens. Il n'y a que par ce levier qu'on peut espérer développer leurs compétences de lecture. Et il faut y veiller dès la première année pour les empêcher de développer des automatismes qui handicaperont leur compréhension des textes. La première perception de l'élève face au texte doit s'inscrire dans une perspective fonctionnelle (comprendre) plutôt que structurale (analyser la morphologie et la syntaxe présentes).

Le professeur doit tenir compte des actions-réflexes à développer chez les élèves. Ainsi, il ne faut pas leur dire de commencer par le verbe, c'est inutile. Il vaut mieux leur signaler qu'il est important d'observer la finale des mots pour repérer le verbe.

Pour aider les élèves à mobiliser leurs connaissances (grammaticales, lexicales, etc.) avec plus de facilité lors de la lecture d'un texte, l'enseignant les leur fera construire en réseau, car nous stockons nos connaissances sous cette forme. Il s'agit donc d'opérer le plus de liens possibles entre tous acquis. Ce procédé s'appelle « l'élaboration », et peut être mis en place au moyen d'une discussion sous forme de questions-réponses.

Les élèves en arrivent donc assez paradoxalement à considérer souvent les textes latins et grecs comme un assemblage de mécanismes grammaticaux dénué de sens plutôt que comme l'expression d'un individu adressée à d'autres individus dans un contexte historique spécifique. Une fois qu'ils ont bien assimilé la nature réelle d'un texte, il leur est plus aisé d'« entrer » dedans.

Tout ceci permet de mieux comprendre pourquoi D. Augé souligne la primauté de la compréhension sur la traduction. M. Ko le soulignait déjà, mais l'auteur qui nous occupe va plus loin : la qualité d'une traduction ne reflète pas toujours le degré de compréhension du texte : une erreur peut venir d'un manque de connaissance de la langue française, et deux erreurs superposées mènent parfois à un résultat correct. Beaucoup d'élèves en arrivent à

rédiger une traduction qui ne fait pas sens – même pour eux–, simplement parce qu'ils tentent de respecter ce qu'ils ont perçu de la grammaire du texte. Ceci révèle à quel point le philologue a tendance à accorder plus d'importance à la morphologie et à la syntaxe qu'à la nécessité de comprendre tout ce que le texte peut signifier. Il y a donc bien lieu d'insister *fortement* sur l'obligation de produire du sens lors de sa lecture.

Les élèves de D. Augé utilisent un carnet de lecture : ils y consignent les traces des réflexions personnelles qui les ont menés à la compréhension du texte. Cet outil facilite l'apprentissage de la lecture mais aussi la construction du commentaire final du texte.

La didacticienne française conseille de varier les modes de contact avec l'énoncé latin/grec. Il est possible par exemple de le lire en suivant l'ordre des mots, desquels est chaque fois tiré un maximum d'informations. À la fin de la lecture le texte est compris sans avoir été déstructuré. Cette perception se rapproche de celle qu'ont dû en avoir les hommes qui parlèrent ces langues aujourd'hui « anciennes ». Mais une telle méthode demande un minimum de connaissances morphosyntaxiques car elle ne permet pas de s'aider d'une compréhension globale du texte : le lecteur doit se baser sur les mots au fur et à mesure que son œil les parcourt dans l'ordre.

Là où A. Armand semble utiliser des textes accompagnés de leur traduction quel que soit l'âge des élèves, D. Augé préconise d'éviter cette pratique avec les débutants. Passer d'une langue à l'autre lui semble en effet hors de leur portée. En revanche elle ne s'oppose nullement à cet usage avec les classes supérieures, à condition de veiller à ce que l'exercice nécessite un examen du texte original pour être résolu, sans quoi la compétence de lecture n'y sera pas développée. La traduction doit être présentée comme un instrument de travail et un outil de réflexion.

Donner des guides aidant les élèves à aborder le texte[90] n'est pas efficace pour développer leurs compétences de lecture : l'aide valable pour un texte ne l'est pas pour les autres. Par ailleurs, ce faisant le professeur impose sa propre méthode. Elle préconise d'utiliser une méthode flexible, adaptable au niveau d'avancement de chacun. Elle ne définit

[90] Elle parle ici de questions-guides spécifiques à un texte.

pas de méthode, mais résume le processus de lecture en trois étapes : observer, questionner, choisir.

Au-delà de ce qu'il convient d'appliquer pour orienter les cours de langues anciennes dans la perspective de la lecture, sont fournis des principes plus généraux.

Quelle que soit la discipline étudiée, la mémorisation « par cœur » ne suffit pas. Il faut aussi de la réflexion. Ces deux activités se complètent : « la mémoire aide à comprendre autant que comprendre aide à mémoriser »[91]. Or, selon D. Augé, les langues anciennes sont souvent en décalage avec les autres cours de l'enseignement secondaire : la mémorisation occupe trop de place par rapport à la réflexion. Notons qu'il s'agit de ce que l'approche par compétences a voulu contrer dans l'enseignement belge francophone.

Ici aussi D. Augé va plus loin qu'A. Armand : cette dernière promeut l'usage de différents modes de récitation qui font réfléchir l'élève à ce qu'il récite. La première affirme quant à elle qu'il est inutile de réciter des modèles puisqu'il ne s'agit pas de mémoriser mais de conceptualiser des phénomènes de combinaison. Elle apporte toutefois une nuance : qu'il s'agisse d'exercices de drill, qui donnent des automatismes aux élèves, d'exercices d'imitation, qui font reproduire une tâche familière, ou d'exercices qui demandent de transposer des connaissances à une nouvelle situation, ils sont tous inefficaces si ce qu'ils permettent d'apprendre n'est pas justifié clairement. Elle rejette donc la récitation, mais pas les exercices de drill. Et elle préconise des exercices qui mettent en œuvre un va-et-vient permanent des connaissances entre acquisition institutionnelle et reformulation individuelle, parce que cela permet de faire du savoir un « instrument heuristique plus efficace »[92].

Pour illustrer cette nécessité d'insister sur l'importance de mêler la réflexion à la mémorisation, elle a fait passer un test à des élèves de seconde au lycée, latinistes et non latinistes : il fallait mettre des mots latins au pluriel. Les résultats rappellent que les élèves réussissent mieux quand ils font appel à leur logique que quand ils essaient de se souvenir d'un savoir mal compris. Les savoirs sont rarement abordés et assimilés dans une cohérence ; cela facilite pourtant la compréhension et la mémorisation. Plus grave : des savoirs mal acquis paralysent et ruinent l'initiative au lieu de contribuer à construire un apprentissage. D. Augé va plus loin encore en affirmant qu'il est inutile de faire étudier un savoir à un élève tant qu'il

[91] D. Augé, *op. cit.*, p. 229.
[92] *Idem*, p. 239.

ne le maîtrise pas ni ne fait sens à ses yeux. D'ailleurs s'il ne retient pas une déclinaison ou une conjugaison, c'est qu'il n'en a pas bien saisi le concept.

Dans la lignée de ce principe, elle condamne la résolution d'un problème par une technique telle que « traduire tous les génitifs par « de + traduction du mot » ». En effet, ce faisant, on perd de vue le vrai savoir à développer. C'est le signe d'une institutionnalisation inaboutie du savoir concerné : l'élève reste à la surface du fonctionnement de la langue, sans en comprendre le système interne.

Le travail de l'enseignant selon, D. Augé qui reprend ici la définition de Jean Berbaum, consiste à déterminer quelles sont les opérations à la base des notions à faire acquérir, et à mettre les élèves dans une situation qui les leur fera acquérir *en partant de ce qu'ils maîtrisent déjà*. Dans une séquence de cours, elle distingue le scénario d'apprentissage - c'est-à-dire l'apprentissage tel qu'il est vécu par l'élève - et le scénario de formation ou d'encadrement qui définit les interventions du professeur. Le second est trop souvent négligé, et résulte alors d'un clonage pédagogique.

Pour mener à bien l'apprentissage, elle s'oppose, contrairement à M. Ko, aux méthodes expositives et interrogatives – du moins quand les questions ne sont que partielles –, car elles ôtent toute initiative à l'élève. Elle défend la démarche inductive, qui met l'élève en activité au lieu de se contenter de sa passivité et de sa mémoire. Elle affirme qu'un élève n'apprend pas en regardant ou en écoutant, que ce n'est pas parce qu'il a compris qu'il a appris : « On n'apprend réellement qu'à partir du moment où l'on fait quelque chose »[93] (elle dit suivre ici Alain, qui prétend qu'un cours magistral est toujours perdu). Elle affirme encore que « Si l'on ne met pas l'apprenant en situation de vivre ces étapes [=observer, questionner, commenter, retenir], on le laisse dupliquer des actes qu'il ne comprend pas, réussissant parfois mais toujours de façon hasardeuse »[94].

Nous nous devons ici d'interrompre la description de l'ouvrage de D. Augé pour en nuancer le propos. Marc Romainville[95] prétend en effet qu'il n'est pas nécessaire de repasser par les étapes qui ont jalonné la construction d'un savoir pour l'acquérir (ce qui rendrait d'ailleurs impossible l'acquisition d'une quantité raisonnable de savoir aujourd'hui). Le didacticien belge avance aussi qu'un élève peut sortir d'un cours

[93] *Idem*, p. 109. Cette assertion s'appuie sur deux exemples : l'apprentissage du piano et de la natation. Nous soulignons que ces deux disciplines ont ceci de particulier qu'elles comportent un mouvement physique, dont l'apprentissage des langues anciennes est dépourvu.
[94] *Idem*, p. 200.
[95] Marc Romainville, *LAGRE 2220-Didactique générale*, cours dispensé à l'Université Catholique de Louvain, année académique 2016-2017.

magistral en ayant appris quelque chose (à certaines conditions certes). Il faut donc relativiser le point de vue de D. Augé. Sans doute est-il à considérer dans le contexte bien précis de l'apprentissage de la *lecture* du latin. Mais, même pour apprendre à lire, la méthode magistrale n'est pas à bannir systématiquement. Il est des savoirs utiles à la lecture qui peuvent être transmis magistralement. Elle l'affirme elle-même, mais ailleurs dans son ouvrage. Elle dit aussi que certains élèves savent reconstruire mentalement des savoirs dont ils ont pris notes en cours magistral, mais que la plupart d'entre eux ont besoin de manipuler le réel pour le comprendre ; c'est déjà plus nuancé, le cours magistral n'est pas ici totalement banni. Elle affirme même que les élèves ne peuvent pas deviner des connaissances dont ils ignorent tout, et qu'il faut donc un moment de transmission *magistrale* (cf. moment d'institutionnalisation des savoirs).

Revenons-en à la description des idées de l'auteur. Il ne faut plus programmer et standardiser les pratiques pédagogiques mais plutôt mettre en place des « contextes conçus pour favoriser l'émergence des formes d'organisation des connaissances que l'on souhaite voir apparaître »[96]. L'apprentissage par problèmes[97] le permet. Il est plus efficace quand il se centre sur l'élève, c'est-à-dire quand celui-ci détermine lui-même ce qu'il faut apprendre et comment. Il apprend alors à apprendre. Pour encore favoriser ce type d'enseignement, la situation-problème présentée à l'élève doit ne pas mobiliser de trop grandes connaissances préalables, et le professeur corrigera le travail des apprenants pendant la résolution plutôt qu'après. Si D. Augé s'oppose aux séquences de cours dont le déroulement est planifié par le professeur, c'est qu'elle préfère voir l'élève suivre son chemin naturel pour atteindre les objectifs fixés. Cela permet de briser le processus d'apprentissage traditionnel qui hiérarchise les savoirs et savoir-faire de la morphologie jusqu'à la traduction, et qui est trop séquencé (au point que l'élève ne perçoive pas toujours le lien entre les différentes parties du cours).

Les deux critères proposés pour évaluer une méthode d'enseignement sont donc le caractère prescriptif des activités et le degré de flexibilité dans leur articulation[98].

La didacticienne française tient beaucoup à la différenciation de la pédagogie en fonction des élèves. Et il est clair que le schéma « élève actif & professeur-coach » permis par l'apprentissage par problèmes convient mieux à cette approche que les méthodes de cours

[96] D. Augé, *op. cit.*, p. 48.
[97] *Idem*, p. 59-62.
[98] Plus les activités sont larges, plus le cours est flexible. À l'inverse, des petites questions sur des éléments précis offrent peu de flexibilité.

traditionnelles qui empêchent l'enseignant de s'adapter réellement à chaque élève. Le travail en salle informatique soutient également la différenciation pédagogique. Mais si l'ordinateur permet à l'élève de travailler en toute autonomie, le professeur doit néanmoins rester proactif pour devancer les besoins de l'élève. Par ailleurs, il assurera également la phase indispensable de l'institutionnalisation du savoir que l'élève aura acquis dans un contexte bien précis.

Pour faire travailler les élèves en pleine autonomie, D. Augé recourt à un « cahier de travaux dirigés », qui « se situe entre le livre impersonnel, recueil de ressources ou anthologie de savoirs, et le répertoire ou *mémento*, instrument entièrement personnalisé que l'élève réalise seul »[99].

L'inconvénient des méthodes actives, c'est que si l'élève ne fait rien il n'apprend rien, alors qu'il est permis d'espérer qu'il retire un minimum d'apprentissage d'un cours magistral même s'il y reste passif. Pour susciter l'intérêt des apprenants, le professeur peut utiliser le jeu, ou les mettre face à des problèmes dont la résolution nécessite d'apprendre. Plus globalement, accorder du sens au cours est capital pour que l'élève y trouve de l'intérêt. Celui-ci accepte l'effort s'il en comprend la place dans son apprentissage et en voit les effets (d'où l'importance de souligner ses progrès). Pour *maintenir* l'intérêt et garantir un apprentissage constructif, le cours doit être bien équilibré : si l'élève a trop de temps pour acquérir un savoir, il s'ennuie. Mais s'il en a trop peu, il ne peut pas assimiler correctement la matière. Or, la maîtrise de ce savoir s'avère capitale pour que l'élève puisse se poser des questions face aux nouveaux savoirs, questions qui légitimeront à ses yeux leur acquisition.

Nous rapportons ici l'exemple fourni pour montrer la nécessité de rendre l'élève acteur de son apprentissage, car il illustre l'idée phare de son ouvrage (axer l'enseignement vers la lecture de textes). Si un professeur traduit un texte avec ses élèves pour leur apprendre à traduire, lorsque les élèves doivent ensuite s'adonner à cette tâche seuls, ils tentent de se souvenir de la méthode appliquée par le professeur. Alors que si l'élève est véritablement impliqué dans la traduction, il acquiert des mécanismes qu'il « n'aura plus qu'à » mobiliser une fois seul face texte. Dans la même idée, plus un élève lit, plus il lit mieux.

Comme A. Armand, D. Augé s'oppose à la méthode qui consiste à d'abord étudier le lexique, la morphologie et la syntaxe d'une langue ancienne avant d'aborder les textes rédigés dans l'idiome concerné. En secondaire, le temps manque pour pouvoir se permettre d'attendre

[99] D. Augé, *op. cit.*, p. 268.

si longtemps avant d'aborder l'étude des textes. Par ailleurs, il ne faut pas appliquer en langues anciennes une méthode applicable aux langues modernes. L'objectif de ces cours n'est pas le même : nous apprenons des langues vivantes notamment pour nous exprimer, leur enseignement part donc de l'apprenant, alors qu'en langues anciennes le cours part de la langue inscrite dans son contexte historique, il part de l'autre, pour faire découvrir une nouvelle façon de penser.[100]

Avec plus de vigueur qu'A. Armand, l'auteur marque son désaccord avec l'idée de scinder morphologie et lecture. Les deux vont de paire. Et tant que le lecteur ne maîtrise pas complètement la langue, il élabore des hypothèses de lecture à partir de ce qu'il en connaît et dégage de chaque texte abordé des lois qui sont autant de nouveaux apprentissages. D. Augé va aussi plus loin qu'A. Armand en affirmant qu'on ne peut réussir à faire apprendre une langue ancienne en abordant la grammaire avant le texte où les élèves rencontreront la nouvelle notion morphologique et/ou syntaxique.[101] Lier l'apprentissage de la morphologie à (l'apprentissage de) la lecture évite aussi de présenter des concepts grammaticaux déconnectés de toute réalité textuelle et sans lien avec les autres concepts grammaticaux. Or nous savons que des savoirs sont mobilisés avec plus de facilité s'ils sont construits en réseau.

Cette prise de position l'amène à présenter la méthode Ørberg, qui respecte cette volonté d'unir morphologie et lecture : il s'agit de faire assimiler chaque nouvelle structure par la lecture de phrases simples recomposées, suivie d'une leçon de grammaire (la théorisation est toujours secondaire). Cette méthode impose malheureusement un long apprentissage préalable à la lecture de tout texte authentique.[102]

L'auteur affirme également que l'élève doit être conscient de ses actes cognitifs (reconnaître des formes, émettre des hypothèses, etc.). Pour cela, il faut lui expliquer les objectifs de chaque démarche, structurer les savoirs, et lister les acquis étape par étape *et* dans des récapitulatifs (l'élève sait ainsi ce qu'il est censé connaître). Les élèves doivent être amenés à se poser trois questions : « est-ce que je connais ? », « est-ce que je sais appliquer ? » et « comment puis-je m'entraîner pour reconnaître et vérifier ce que je sais et ce

[100] L'auteur ne précise pas si les cours de langues anciennes peuvent malgré tout emprunter des méthodes appliquées à l'enseignement des langues modernes.

[101] Affirmer *l'impossibilité* de réussir selon cette méthode nous semble exagéré (je propose au lecteur de relire ce que j'ai dit plus haut au sujet des affirmations de D. Augé confrontées à l'enseignement de Marc Romainville). Ce qui est certain, c'est que cette méthode ne correspond pas à celle qu'elle défend puisqu'elle met moins l'élève en activité et se situe quelque peu en retrait de la perspective de la lecture.

[102] J'ajoute que la nuance entre cette méthode et les méthodes qui préparent au thème en faisant apprendre les règles grammaticales dans des phrases reconstruites est subtile. Je reviendrai plus tard sur le rapport étrange que D. Augé entretient avec la notion de thème et son bannissement de l'enseignement (*cf. infra*).

que je sais faire ? » Ainsi, ils sauront mieux cibler leurs efforts, poser des questions précises et mesurer leurs difficultés et compter leurs réussites.

L'apprentissage par problèmes favorise la prise de conscience du processus d'acquisition des connaissances : compréhension, formulation d'hypothèses, élaboration et exécution des procédures, évaluation des résultats.

Être plus conscient de ses apprentissages et de ses mécanismes d'apprentissage permet de mieux repérer ceux qui sont communs à plusieurs matières de l'enseignement secondaire et d'être capable de mieux les utiliser dans tout type de situation. Cela permet aussi d'éviter de plaquer inconsciemment ses conceptions culturelles sur la culture antique, et notamment en termes de grammaire. L'imparfait et l'aoriste grecs ne sont en effet pas les équivalents de l'imparfait et du passé simple français, par exemple. Cela permet encore d'être conscient de la tendance à vouloir associer chaque mot latin ou grec à un mot français lorsqu'on traduit un texte. Il est en effet plus intuitif de fonctionner sur le mode de l'analogie que sur celui de la logique. Il est important que les élèves ne suivent pas le premier, qui les amène à rédiger une traduction intuitivement et mot à mot, et sur laquelle ils risquent de se baser pour ensuite justifier la grammaire latine. Il faut leur apprendre à user de logique pour rédiger une traduction basée sur une analyse réelle du texte.

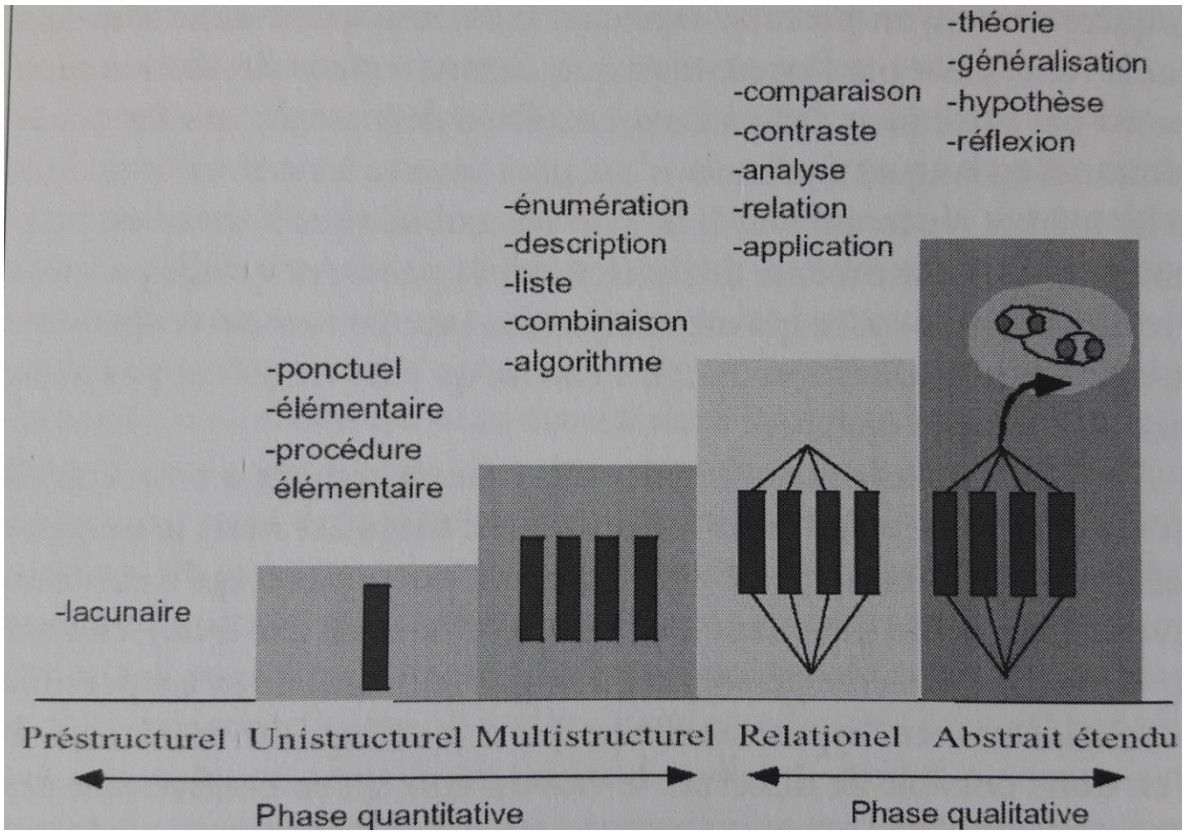
On n'abusera toutefois pas du discours métalinguistique car c'est le contact avec la langue – et non le discours utilisé pour en parler – qui permet de l'enseigner.

Le professeur prendra pleinement conscience des actes cognitifs de l'élève : « il est important de comprendre à quelle étape du processus d'apprentissage l'erreur apparaît pour comprendre ce qu'elle révèle »[103]. L'erreur nous renseigne sur le cheminement de l'élève et sa représentation de la matière. Pour comprendre l'erreur – et de manière générale pour se comprendre –, il faut s'assurer que tout élève met le même sens que nous derrière chaque mot (« conjuguer », « décliner », etc.). D. Augé signale qu'un élève peut réussir la moitié d'une série d'exercices alors que ses erreurs indiquent qu'il n'a pas compris la matière ; elle insiste sur le fait qu'il ne faut pas le laisser dans l'illusion de la réussite.

Pour mieux aider les élèves en fonction de leurs erreurs, elle se base sur la taxonomie SOLO (Structure of the Observed Learning Outcomes) de J. B. Biggs et K. F. Collis, qui permet de repérer où en est l'élève dans la construction d'un savoir. Pour illustrer les niveaux

[103] D. Augé, *op. cit.*, p. 241.

de sophistication des connaissances selon la taxonomie SOLO, elle présente un schéma emprunté à M. Lebrun, joint ci-dessous.



Voici l'explication qu'elle en donne : *Les travaux de la dernière décennie ont en effet montré qu'un cycle d'apprentissage est constitué de phases, qui doivent de surcroît être répétées pour conduire à un véritable degré d'efficience. Ces différents niveaux se manifestent sous des formes différentes dans les copies de nos élèves. Au premier niveau préstructurel, la consigne n'est pas comprise et l'élève fournit une réponse lacunaire. À l'étape suivante, un ou plusieurs aspects de la tâche sont correctement repérés mais on note qu'ils ne contribuent pas encore à son développement ou à sa résolution. Lorsque l'élève évolue dans le niveau multistructurel, plusieurs aspects sont pris en forme mais dans un traitement épars qui rend la tâche impossible à exécuter. Ce n'est que dans la phase relationnelle qu'il y a une compréhension et une exécution de l'ensemble. Le transfert n'est pourtant pas encore garanti : c'est au dernier degré, haut niveau de conceptualisation, que le transfert possible des connaissances et compétences acquises dans d'autres circonstances est assuré, d'autant plus facilement que le processus qui a permis d'arriver au résultat peut faire l'objet d'une analyse métacognitive réflexive propre à rendre la démarche encore plus efficace.*[104]

[104] *Idem*, p. 250-251.

Deux copies d'élèves lui permettent d'illustrer sa méthode. Deux exemples révélateurs y seront prélevés. Quand un élève traduit morceau par morceau, sans vision d'ensemble de la phrase et sans trop chercher à rendre le sens, c'est qu'il n'a pas atteint le niveau relationnel. Quand un élève sait décliner un mot correctement, mais s'avère incapable de le reconnaître au génitif dans un texte, c'est qu'il éprouve des difficultés à combiner des savoirs encore épars.

C'est pour aider l'élève à atteindre la phase qualitative de la taxonomie de SOLO que D. Augé, à l'instar d'A. Armand et M. Ko, dénonce le monopole des exercices mécaniques/structuraux. Ils sont certes efficaces, tendent à consolider la capacité à reconnaître des structures syntaxiques ou morphologiques, mais souvent ils négligent de prendre le sens suffisamment en compte. Qu'il s'agisse d'exercices de reproduction ou non, il faut privilégier ceux qui sont rattachés à la production de sens et contribuent à mettre en place les réflexes nécessaires à la lecture des textes. Ainsi, demander quel type de conjugaison prend place dans une forme verbale est moins formateur que faire reconnaître des verbes dans une série de mots divers. Si les exercices de manipulation mettent bien l'élève en activité et au contact avec la matière, ils ne contribuent pas réellement à développer ses compétences en lecture.

D. Augé trouve absurde de faire entrer l'élève dans la langue par la porte des déclinaisons et des conjugaisons. Ces classifications sont en effet l'aboutissement d'une procédure, pas des faits de langue préexistants. Lorsqu'un élève découvre un texte (latin/grec pour la première fois), il n'y voit pas la distinction entre les déclinaisons et conjugaisons. Il ne fait d'ailleurs pas non plus la distinction entre la morphologie et la syntaxe (cette distinction est abusive). De plus, l'auteur souhaite aborder la langue sous l'angle de la syntaxe, pas sous celui de la morphologie et de la classification purement grammaticales. Or, si tous les noms se déclinaient selon *dominus*, cinq cas suffiraient[105], et par ailleurs un même cas peut incarner différentes fonctions, et une même fonction peut être exprimée par différents moyens. Il est donc peu concluant de donner aux élèves des exemples grammaticaux prototypiques dont ils déduiraient des règles générales censées leur paraître logiques et évidentes sous prétexte qu'elles font consensus auprès des experts.

Elle ne remet pas en cause l'utilité d'une classification des acquis, mais refuse de classer au cours du processus d'acquisition. Pour que les élèves puissent classifier les savoirs qu'ils maîtrisent, le professeur doit leur faire assimiler les quelques grandes lois ou principes

[105] S'il y a six cas en latin, c'est uniquement parce qu'il en faut six pour que toutes les déclinaisons puissent respecter une même classification.

linguistiques de la langue étudiée. Il ne faut pas qu'ils ordonnent leurs acquis selon la structure canonique proposée par les grammaires mais selon un classement en prise avec les textes lus. En somme, il lui semble judicieux, en première année de latin, de donner aux élèves une classification générale qui permette une consolidation des savoirs de base, pour ensuite détailler progressivement chaque rubrique.

L'ouvrage de D. Augé aborde longuement l'apport des TICE (Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). Elle ne les rejette absolument pas, au contraire, mais soumet leur utilisation à de nombreuses conditions.

Elle préconise ainsi d'identifier ce qui pose problème dans l'apprentissage à chaque niveau scolaire, et de déterminer si la technologie – en tant qu'outil pédagogique – peut aider à diminuer les difficultés détectées. En effet utiliser les TICE n'est absolument pas gage d'innovation didactique. Et élaborer des ressources numériques qui correspondent à l'esprit des méthodes que défend D. Augé n'est guère évident. Il ne suffit pas d'utiliser l'informatique pour confronter les élèves à des phénomènes linguistiques décontextualisés ; l'apprenant doit toujours faire face à la langue et à la lecture de textes.

Il y a deux grands types de TICE : les manuels numériques et les ressources numériques. Les premiers conditionnent tout l'apprentissage, tandis que les secondes peuvent être utilisées comme des outils au sein d'un enseignement en lui-même indépendant de l'informatique. Ces ressources peuvent servir le professeur mais aussi les élèves, pourvu qu'on leur apprenne à les utiliser. Elles dotent l'élève d'une grande autonomie qui lui permet de construire son savoir lui-même, en mobilisant des ressources numériques au gré de ses besoins. L'élève devient ainsi autonome, sans être seul pour autant : il a encore besoin du professeur pour le guider. Notons que l'auteur rejette catégoriquement l'usage d'outils tels que le « Latin word study tool » du site Perseus[106] ou le programme Collatinus[107] parce que, en donnant instantanément la réponse attendue, ils n'incitent pas l'élève à observer les mots pour en déduire des informations. Ils développent la même paresse qu'une consultation systématique du dictionnaire. Certes ces programmes sont performants et transmettent cette qualité à celui qui les utilise, mais l'enseignant doit rendre ses élèves plus compétents que performants. « (…) la valeur de l'outil ne peut se mesurer qu'à la plus-value qu'il apporte à l'apprentissage »[108].

[106] http://www.perseus.tufts.edu/hopper/ (consulté le 2017-07-03)
[107] http://outils.biblissima.fr/fr/collatinus-web/ (consulté le 2017-07-03)
[108] D. Augé, *op. cit.*, p. 125.

Elle souligne les intérêts d'un manuel en ligne : il est modifiable et modulable à l'infini et peut résulter d'un travail collectif entre professeurs issus d'écoles *différentes*, présentant des situations d'enseignement *différentes*, avec des élèves *différents*[109]. Ce document n'est pas linéaire, mais construit en arborescence, et sa consultation est gérée par *l'action* de l'élève, contrairement à la consultation d'un manuel (papier) linéaire plutôt subie par l'apprenant, qui reste passif face au support. Dans sa vision du manuel numérique, « Les ressources, nécessaires, sont données, mais l'élève les trouve au cours d'une démarche qui leur confère une plus grande pertinence »[110]. Il y a aussi la possibilité d'ajouter des liens dans le texte pour renvoyer les élèves aux sections de la grammaire concernées par les difficultés rencontrées.

D. Augé souligne également les avantages de fiches grammaticales au format informatique. Les élèves peuvent chacun créer leur propre carte heuristique de grammaire, qu'ils complètent au fur et à mesure de leurs découvertes. Ce système facilite la remédiation. En effet, les erreurs éventuelles que les élèves commettent dans la conception de leur « mind map » informent le professeur quant aux confusions conceptuelles présentes dans leur esprit. Ces cartes mentales permettent de développer la capacité de conceptualiser et donc d'apprendre de manière plus dynamique et efficace. Elles permettent de bien visualiser les liens morphologiques et syntaxiques (dans le cas de la grammaire) et lexicaux (dans le cas de leur usage pour l'étude du vocabulaire). Elles permettent enfin aux élèves de réinvestir, dans une procédure active et personnelle, chaque savoir une fois acquis et institutionnalisé.

L'utilisation d'outils informatiques, et plus particulièrement d'un manuel et/ou d'une grammaire numérique(s) demandent de donner cours dans une salle informatique où chaque élève dispose d'un ordinateur. Cette pratique tranche sur celle qu'on peut avoir dans une salle de classe traditionnelle. D. Augé donne à ce propos une série d'éléments à respecter[111]. Elle constate que les élèves travaillent avec plus de plaisir et d'efficacité en salle informatique, sans nécessairement se mettre à l'ouvrage spontanément : il leur faut un cadre (décrit dans les éléments que le professeur doit respecter pour gérer des élèves faisant face à l'ordinateur).

Dans tous les cas, il ne faut pas se contenter du numérique : un support papier est indispensable pour garder une trace des exercices réalisés, des hésitations et des erreurs. L'élève doit disposer d'une trace des processus qu'il aura à reproduire. Par ailleurs, il doit bénéficier d'un mémento des connaissances acquises.

[109] Remarquons qu'un manuel papier peut aussi résulter d'un tel travail, mais le numérique facilite ce type de production.
[110] D. Augé, *op. cit.*, p. 120.
[111] *Idem*, p. 125-127.

L'ouvrage de D. Augé comporte encore un chapitre consacré à l'apprentissage du latin et du grec en parallèle[112]. Certains professeurs font du latin et du grec en alternance tout au long de l'année, avec les trois heures par semaine qu'ils ont à leur disposition. Elle s'oppose à cette pratique sans dénigrer pour autant les parallélismes que l'on peut tracer entre le latin et le grec. Comparer ces deux langues lui semble intéressant, mais il faut veiller à ce que les élèves ne projettent pas erronément les connaissances qu'ils ont dans une langue sur l'autre. D. Augé avance qu'il vaut peut-être mieux attendre de maîtriser les deux langues avant de les comparer *dans leur ensemble*, et en tout cas il ne faut pas se contenter de mettre l'accent sur les similitudes entre le latin et le grec : on s'efforcera aussi de faire comprendre les deux systèmes linguistiques et culturels avec leurs distinctions. Elle préconise donc de souligner les parallèles, d'indiquer les décalages et les emprunts, mais de manière ponctuelle. Comparer la grammaire de la langue étudiée avec celle d'une autre langue peut en effet s'avérer bénéfique à condition ne pas essayer systématiquement de calquer la structure de l'une sur l'autre.

Au sujet du vocabulaire, D. Augé préconise de ne pas se contenter de donner des listes aux élèves en considérant qu'il relève de leur responsabilité de les étudier. D'autant plus qu'il ne suffit pas de mémoriser une liste de mots pour être capable de l'exploiter lors de ses lectures. Il faut mettre en œuvre des paliers et des modalités d'appréhension du vocabulaire. L'enseignant peut, par exemple, commenter chaque mot que l'élève doit connaître, pour l'inscrire dans le contexte du cours et de la grammaire en général, et pour réactiver les savoirs connectés à la liste (et déjà acquis par les élèves). En plus de cela, les répertoires lexicaux de D. Augé ne donnent pas la traduction de chaque mot, mais renvoient à la phrase dans laquelle les élèves l'ont croisé pour la première fois. L'association à un contexte aide à la mémorisation. À long terme, les mots seront détachés de tout contexte, et pour cela le professeur veillera à ce que l'élève se constitue une classification lexicale personnelle. L'enseignant veillera également à ce que l'étude du vocabulaire et de la grammaire soit conjointe.

Enfin, D. Augé parle de l'évaluation en ces termes : « Pratiquée régulièrement, l'évaluation apparaît alors comme un outil et non comme une sanction ; largement dédramatisée, elle est alors envisagée comme un indicateur de résultats utile et fiable »[113]. Des

[112] Les classes bilingues sont souvent utilisées en France pour maintenir le grec dans l'enseignement secondaire.
[113] D. Augé, *op. cit.*, p. 128.

autoévaluations sous la forme d'exercices « autocorrectifs » permettent de vérifier la maîtrise des connaissances, mais il faut aussi s'assurer que les élèves soient capables de les utiliser dans un contexte différent, à l'aide d'un nouveau texte par exemple (lu sous le contrôle du professeur).

Elle dénonce la pratique qui consiste à associer les évaluations de la compétence de version à des exercices de restitution qui permettent en fait à l'élève de remonter leur cote. Elle juge en effet que cette méthode pousse les élèves à considérer qu'il suffit d'apprendre sans comprendre pour acquérir des connaissances. D. Augé s'oppose en cela de manière frontale à M. Ko.

Elle juge difficile et vain de comptabiliser les bonnes et mauvaises réponses selon un barème tarifé. En effet lorsqu'un élève réussi plus de la moitié d'une série d'exercices qui visent à vérifier l'acquisition d'un savoir, mais que ses quelques erreurs montrent qu'il n'a en fait pas bien compris ledit savoir, est-il judicieux d'attribuer une cote supérieure à cinquante pourcents à la série ? Il lui semble préférable d'évaluer l'élève pour savoir où il se situe dans la construction des connaissances concernées et ainsi pouvoir l'aider à avancer dans cette construction.

3. Divergences d'opinion, avis critique et discussion

Si, au premier abord, des désaccords majeurs semblent surgir entre ces auteurs, à bien y réfléchir ceux-ci sont en fait minimes. Ils tiennent plus à la manière d'exprimer leur point de vue et aux nuances qu'ils y apportent qu'aux fondements du propos. Nous proposons ici une synthèse de leurs désaccords principaux, enrichie d'une série de réflexions personnelles.

L'idée phare qui ressort de la conception de l'enseignement des langues anciennes chez ces trois auteurs est que la lecture de textes authentiques constitue l'objectif du cours. M. Ko subordonne cependant la lecture à la transmission de la culture, sans expliciter l'exigence d'une soumission des objectifs grammaticaux à ceux de la lecture. A. Armand et D. Augé exigent, de leur côté, une subordination totale de tous les objectifs du cours à ceux de l'apprentissage de la lecture.

Malgré cela, toutes font preuve d'une certaine incohérence vis-à-vis de leur logique d'abandon du thème. M. Ko affirme que cet exercice n'a d'intérêt que pour évaluer le niveau d'un spécialiste et n'a donc pas sa place dans l'enseignement secondaire, mais il fait pourtant partie des exercices d'application qu'elle propose. A. Armand veut bannir de l'enseignement tout exercice de thème, mais elle en utilise dans ses évaluations. Et D. Augé prône son éviction au profit de la lecture, mais propose des exercices qui relèvent de la logique du thème (décliner par exemple). L'incohérence est plus ou moins grande selon les cas, mais elle demeure néanmoins.

A. Armand suggère vivement de ne recourir au métadiscours grammatical qu'après l'acquisition de la notion concernée. D. Augé préconise de ne pas en abuser car il ne remplace pas le contact avec la langue qui seul permet son apprentissage. Elle préconise également de ne classer les savoirs grammaticaux qu'après leur acquisition.

M. Ko fait aller l'apprentissage de la grammaire du facile et fréquent au difficile et rare, tandis qu'A. Armand préfère le limiter au facile et fréquent. D. Augé, elle, commence par les éléments plus fréquents et donc plus utiles à la lecture des textes. Un désaccord les sépare encore, puisque M. Ko commence par les déclinaisons avant d'attaquer la conjugaison, tandis que D. Augé commence par la troisième déclinaison et les temps passés pour enchaîner avec le présent et les deux premières déclinaisons.

Si l'usage de textes authentiques fait l'unanimité, M. Ko va plus loin en imposant la lecture des textes fondamentaux uniquement. Avant de se poser la question du monopole des grands classiques de la littérature dans l'enseignement, il faut relativiser son propos. Elle n'impose pas un carcan, mais indique simplement « qu'un élève ne devrait pas quitter l'option de latin sans connaître l'*Énéide* de Virgile, les *Catilinaires* de Cicéron et le début de l'*Histoire romaine* de Tite-Live ; et qu'en grec, il doit avoir entendu parler de l'*Iliade* et de l'*Odyssée* d'Homère, du *Banquet* et du *Phédon* de Platon et des *Philippiques* de Démosthène »[114]. Pour le reste, elle ne préconise pas d'auteur particulier mais donne une directive : choisir des auteurs représentatifs, issus de différentes époques.

Reste toutefois la question du monopole des grands classiques. Faut-il absolument sortir de l'enseignement secondaire en ayant lu tous les classiques, pour avoir une vision complète de la littérature ancienne ? Est-ce possible ? Est-ce l'idéal ? Ne faut-il pas aussi tenir compte de la sensibilité des élèves – ils n'en aimeront que mieux le latin et/ou le grec – et de celle du professeur – il n'en donnera que mieux cours – ? Ou est-ce trop « sombrer » dans la démagogie ? M. Ko, pour qui l'âge des élèves est par ailleurs loin d'être le premier critère dans le choix des textes, pense en effet que : « l'essentiel de notre objectif est de transmettre un savoir authentique et nécessaire, et non de satisfaire un public, comme lorsqu'on fait appel à l'Audimat »[115]. Il est vrai qu'un cours n'est pas là pour plaire mais pour répondre aux objectifs qui lui sont fixés. Or, comme précisé dans l'introduction de la deuxième partie de ce mémoire, les objectifs des cours de langues anciennes du lycée français et de l'enseignement secondaire belge francophone sont très similaires. Nous pouvons donc poser la critique suivante[116] : au lieu de choisir des textes uniquement parmi les grands classiques avec l'objectif de donner à l'élève une vision d'ensemble de la littérature antique, pourquoi ne pas sélectionner des œuvres qui parlent aux élèves et sont utiles à la construction de leur personnalité et à leur préparation de futur citoyen ? C'est ce que préconisent le Référentiel de la FW-B et les programmes de la FESeC : choisir des textes qui abordent des thèmes[117] ou des concepts[118] éclairant des enjeux sociétaux actuels, tantôt à l'échelle de l'individu, tantôt à l'échelle de la société, pour aider l'élève à mieux comprendre le monde, à se positionner en

[114] M. KO, *op. cit.*, p. 39-40.
[115] *Idem*, p. 42.
[116] Gardons tout de même en tête que les programmes actuels du lycée français datent de 2007 et 2013. Or, l'ouvrage de M. Ko date de 2000. Nous nous gardons ici de tout jugement sur la pertinence de ses propos à l'époque où elle les a tenus. Nous nous contentons de nous demander s'ils sont toujours pertinents aujourd'hui.
[117] Au deuxième degré de l'enseignement secondaire.
[118] Au troisième degré de l'enseignement secondaire.

tant que citoyen, et à développer sa sensibilité et son sens esthétique.[119] Ces mêmes programmes demandent bien de respecter « (…) une cohérence chronologique et thématique pour offrir à l'élève une vision dynamique et élargie de la latinité, des origines jusqu'à la Renaissance (…) »[120], mais il s'agit d'une exigence complémentaire, pas une fin en soi.

[119] Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin. 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21*, 2014, p. 12-13.
Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin/Grec. 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15*, 2016, p. 12-13.
Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en latin & grec. Humanités générales et technologiques*, 1999, p. 7.
[120] Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin. 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21*, 2014, p. 44.
Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin/Grec. 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15*, 2016, p. 45.

4. Comparaison des opinions des trois didacticiennes avec le prescrit légal de la Fédération Wallonie-Bruxelles[121] et de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique

Nous avons déjà constaté que les objectifs de l'enseignement des langues anciennes en France et en Belgique francophone sont très similaires. Reste à examiner si les directives données aux professeurs belges reflètent ou non la tendance exprimée par les trois auteurs français.

L'enseignement des langues anciennes en Belgique francophone se doit de respecter ce que la FW-B prescrit dans le référentiel de l'enseignement des langues anciennes en Belgique francophone, intitulé *Compétences terminales et savoirs requis en latin et grec*[122]. Les programmes de la FESeC sont donc tenus de suivre ce document. Cependant, la méthode pour atteindre les « compétences terminales et les savoirs requis » est laissée au libre choix de chaque réseau. Les programmes de la FESeC sont ainsi beaucoup plus développés que le document de la FW-B, et diffèrent en fonction du degré d'enseignement concerné. Il convient dès lors de ne pas limiter la comparaison au document de la FW-B. Dans la suite de ce mémoire, il n'y sera d'ailleurs plus fait référence puisque toute pratique qui respecte les programmes de la FESeC observe le référentiel commun à tous les réseaux.

[121] Anciennement appelée « Communauté française ».
[122] Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en latin & grec. Humanités générales et technologiques*, 1999.

a) Le prescrit de la Fédération Wallonie-Bruxelles[123]

La position exprimée par ce document n'est pas aussi tranchée que celle d'A. Armand et D. Augé quant à l'orientation vers la lecture qu'il faut donner aux cours. Il y est certes précisé que « Le cours de latin et le cours de grec sont avant tout des cours de langue »[124], que les élèves seront amenés (en version) à *comprendre* et (puis) traduire des textes antiques, et qu'ils doivent « maitriser les connaissances nécessaires pour *lire*[125] un texte dans la langue originale »[126], qu'une sélection doit être effectuée dans les connaissances morphosyntaxiques et lexicales à enseigner, en fonction de leur fréquence d'apparition dans les textes choisis[127], mais le lecteur y trouve également : « Aussi, l'enseignement secondaire s'attachera-t-il aux connaissances lexicales, morphologiques, syntaxiques et stylistiques qui autorisent la *traduction*[128] de textes choisis, qui rendent vivante cette *traduction*[129] et attractives les qualités du texte ». La fin du paragraphe précise toutefois que connaître les langues anciennes permet d'aborder les textes qu'elles composent sans passer par une traduction publiée.

Ce document de référence de l'enseignement des langues anciennes en Belgique francophone exprime donc bien une volonté d'amener les élèves à *lire* les textes dans la langue originale, mais la *traduction* reste encore très présente au regard des propos d'A. Armand et D. Augé.

« L'objectif de ces cours n'est évidemment ni la pratique orale ni la rédaction de textes en latin ou en grec »[130]. Place est ici laissée à l'interprétation : le thème n'est pas formellement banni. Mais son utilisation éventuelle devrait être justifiée au regard des objectifs fixés aux cours de langues anciennes. A. Meurant, professeur de didactique des langues anciennes à l'Université Catholique de Louvain, nous signale que les inspecteurs et le conseiller pédagogique de la FESeC sont défavorables au thème.

---

[123] *Ibidem*.
[124] *Idem*, p. 3.
[125] C'est nous qui soulignons.
[126] Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en latin & grec. Humanités générales et technologiques*, 1999, p. 4.
[127] Une liste des notions grammaticales que les élèves doivent connaître à la fin de leurs études secondaires est donnée.
[128] C'est l'auteur de ce mémoire qui souligne ce mot.
[129] C'est l'auteur de ce mémoire qui souligne ce mot.
[130] Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en latin & grec. Humanités générales et technologiques*, 1999, p. 7.

Ce document n'indique pas formellement dans un paragraphe à part entière si le professeur est tenu de n'utiliser que des textes authentiques. La description des compétences se fait dans des termes tels que « comprendre un extrait d'auteur latin et/ou grec »[131], ce qui laisse place à la discussion : qu'est-ce qu'un auteur latin ? Selon *Le Grand Robert de la langue française* en ligne[132], il s'agit d'un auteur qui écrit en latin, ce qui ouvre la porte à n'importe quel texte écrit dans cet idiome. Mais les listes d'écrivains proposés ne comprennent que des auteurs de textes dits authentiques. Le document précise aussi : « L'exercice de ces compétences donne accès aux textes authentiques (…) » [133]. Nous pouvons donc raisonnablement penser que l'usage de textes non authentiques n'est pas formellement interdit, mais qu'une nette préférence est accordée à ceux qui le sont.

Le document comporte une liste d'auteurs grecs et latins parmi lesquels les professeurs peuvent choisir, mais il n'exclut pas que d'autres textes viennent en complément des auteurs proposés, et par ailleurs « les deux **listes d'auteurs** proposées ci-dessus entendent servir de balise au professeur, mais elles **ne sont en rien fermées ni figées : le professeur jugera s'il doit y ajouter ou y retrancher**[134]. En outre, chaque professeur doit se sentir libre de les adapter en fonction des possibilités et des intérêts de ses élèves »[135]. Nous sommes loin du propos de M. Ko à ce sujet.

[131] *Idem*, p. 5.
[132] Consulté le 11 juillet 2017.
[133] Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en latin & grec. Humanités générales et technologiques*, 1999, p. 7.
[134] Les mots mis en évidence en gras le sont également dans le document.
[135] Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en latin & grec. Humanités générales et technologiques*, 1999, p. 10.

b) Le prescrit de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique[136]

La différence entre ces deux programmes se situe plus dans le contenu qu'ils demandent d'aborder que dans l'orientation méthodologique imposée et l'esprit dans lequel les langues anciennes sont envisagées. Plus précisément, la différence se situe dans le contexte qui met les élèves en contact avec les textes. Au deuxième degré, le professeur doit aborder six thèmes[137], que les textes latins et grecs permettent d'illustrer ; au troisième degré, il n'est plus question de thèmes mais de concepts fondamentaux de l'Antiquité que les élèves découvriront à travers des « questions sociales vives »[138].

Pour ce qui est de la conception de l'enseignement des langues anciennes à l'école secondaire, et des orientations méthodologiques sur lesquelles elle débouche, il n'y a, sans grande surprise, presque aucune différence entre les programmes des deuxième et troisième degrés. Ce qui est intéressant, c'est qu'une proximité didactique forte apparaît entre les programmes de la FESeC et les idées d'A. Armand, M. Ko et D. Augé. Nous allons souligner ci-dessous les grandes lignes des programmes, qui s'accordent avec les propos des trois auteurs français.

Ces documents soulignent l'importance de l'évaluation formative, qui permet de remédier immédiatement aux difficultés mineures et plus tard mais de manière assez conséquente aux difficultés majeures[139]. Ils définissent des objectifs que les élèves doivent atteindre pour la *fin* de chaque degré[140] ; le professeur est invité à procéder de manière spiralaire pour les y amener, ce qui permet à chacun d'avancer à son rythme[141]. L'idée se rapproche d'un des idéaux de D. Augé : adapter son enseignement à chaque apprenant. Les

---

[136] *Cf.* Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin. 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21*, 2014 et Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin/Grec. 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15*, 2016.

[137] *Cf.* Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin. 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21*, 2014, p. 19, 24-25.

[138] *Cf.* Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin/Grec. 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15*, 2016, p. 19-23.

[139] Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin. 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21*, 2014, p. 7-8.
Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin/Grec. 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15*, 2016, p. 7-8.

[140] Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin. 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21*, 2014, p. 8.
Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin/Grec. 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15*, 2016, p. 7.

[141] Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin. 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21*, 2014, p. 16.
Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin/Grec. 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15*, 2016, p. 16.

programmes demandent de toujours renforcer le caractère actif, constructif et spiralaire de l'apprentissage[142]. Ils donnent la priorité aux textes authentiques[143]. Une alternance entre moments d'apprentissages et d'intégration sera respectée[144], et les situations d'intégration[145] doivent être nouvelles pour l'élève mais proches de celles déjà rencontrées[146]. Cela rappelle qu'A. Armand demande à ses élèves de retrouver des éléments morphosyntaxiques connus dans des situations nouvelles, et surtout cela fait songer à la taxonomie SOLO mentionnée par D. Augé. L'élève passe en effet de la phase quantitative à la phase qualitative. Les deux programmes insistent sur le fait que les situations d'apprentissage doivent faire sens pour l'élève[147]. La question du sens est mise en avant par les trois auteurs français, mais c'est D. Augé qui mentionne son importance spécifique au sein des situations d'apprentissage, pour mettre l'élève en activité. La lecture, la compréhension globale du texte, l'appréhension du sens, lire sans traduire, le fait que lire n'est pas traduire ni traduire comprendre, et l'importance de rendre l'élève confiant face au texte, sont toutes des notions mises en avant par les programmes[148] et qui se trouvent dans les trois ouvrages français. La FESeC impose de faire étudier aux élèves un vocabulaire choisi pour sa fréquence d'apparition dans les textes vus – idée que défendent également A. Armand, M. Ko et D. Augé –, et préconise de le faire étudier en contexte – comme D. Augé –[149]. L'étude de la grammaire est subordonnée à la compréhension des extraits à traduire et interpréter, et doit faire l'objet d'une sélection selon la fréquence d'apparition des notions dans la littérature. Les programmes donnent à cet effet

[142] Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin. 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21*, 2014, p. 12.
Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin/Grec. 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15*, 2016, p. 12.
[143] Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin. 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21*, 2014, p. 12.
Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin/Grec. 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15*, 2016, p. 12.
[144] Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin. 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21*, 2014, p. 13.
[145] Ces situations intègrent différentes connaissances que les élèves ont acquises séparément.
[146] Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *op. cit.*, p. 17.
Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin/Grec. 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15*, 2016, p. 17.
[147] Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin. 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21*, 2014, p. 17.
Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin/Grec. 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15*, 2016, p. 17.
[148] Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin. 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21*, 2014, p. 39.
Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin/Grec. 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15*, 2016, p. 41.
[149] Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin. 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21*, 2014, p. 40-41.
Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin/Grec. 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15*, 2016, p. 43.

une liste des notions à connaitre.[150] Ils conseillent un abord et une assimilation progressive des tournures grammaticales compliquées[151], comme le font A. Armand et M. Ko. Ils suggèrent de comparer les grammaires latines/grecques et françaises[152], à l'instar de D. Augé. Enfin, à propos des TICE, ils consacrent plusieurs pages à un petit manuel sur l'écriture collaborative[153], également mentionné par D. Augé.

Mais à la différence de cette dernière, les programmes ne font pas mention de cours donnés en salle informatique ou de l'usage massif d'outils numériques. Par ailleurs, s'il n'y a pas réellement de désaccord de fond, D. Augé est plus radicale que la FESeC : là où la Française juge inutile l'enseignement qui ne met pas l'élève en activité et en position de construire lui-même son savoir en autonomie, là où elle interdit presque les méthodes expositives et interrogatives, les programmes formulent la chose autrement : ils demandent de renforcer le caractère actif et constructif de l'enseignement.

Il y a toutefois une différence fondamentale entre les programmes belges et les auteurs français. Le but de l'enseignement des langues anciennes en Belgique francophone est d'amener les élèves à étudier les textes latins et grecs pour développer leurs capacités d'interprétation[154]. Au deuxième degré le document précise qu'il faut les amener à traduire des textes courts, authentiques et accessibles. La traduction reste un élément important du cours de langues anciennes mais la finalité est bien de rendre les élèves capables de *lire* les textes, et ce sans passer par l'analyse grammaticale et la traduction.[155] En revanche, au

[150] Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin. 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21*, 2014, p. 41-42.
Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin/Grec. 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15*, 2016, p. 44.
[151] Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin. 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21*, 2014, p. 44.
Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin/Grec. 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15*, 2016, p. 45.
[152] Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin. 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21*, 2014, p. 44.
Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin/Grec. 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15*, 2016, p. 45.
[153] Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin. 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21*, 2014, p. 51-54.
Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin/Grec. 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15*, 2016, p. 47-50.
[154] Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin. 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21*, 2014, p. 12.
Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin/Grec. 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15*, 2016, p. 12.
[155] Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin. 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21*, 2014, p. 42-43.

troisième degré, l'objectif est de les former à produire une « bonne traduction »[156]. L'orientation du cours vers la lecture est donc beaucoup moins prononcée dans le programme du deuxième degré que dans les propos d'A. Armand et D. Augé[157], et pour ainsi dire absente du programme du troisième degré.

c) Conclusions

S'il y a certes des différences de point de vue entre A. Armand, M. Ko et D. Augé, elles ressortissent assurément de la même veine. Et si la tendance qu'elles souhaitent imprimer aux cours de langues anciennes dans l'enseignement secondaire ne correspond pas à cent pour cent à ce qu'imposent les programmes de la FESeC, il est cependant possible de s'inspirer, sinon de suivre, les indications des trois didacticiennes tout en respectant les programmes du réseau majeur de l'enseignement secondaire belge francophone. Ce qui signifie qu'il est légitime d'analyser les pratiques proposées par les manuels et les professeurs à la lumière des éclairages des trois auteurs français dans l'idée d'en dégager des enseignements utiles en Belgique francophone et plus particulièrement dans le réseau catholique. Si nécessaire, référence sera faite par la suite aux programmes pour signaler qu'une pratique y déroge par exemple.

[156] Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin/Grec. 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15*, 2016, p. 42.
[157] Il est vrai qu'un programme ne peut pas s'étaler pas sur autant de pages qu'un ouvrage.

Troisième partie : volet pratique

1. Introduction

En ouverture de cette partie du mémoire, le lecteur trouvera la matière que nous allons analyser, précédée de l'indispensable introduction pour comprendre nos analyses et leur portée.

Nous entamerons l'examen de ce matériel par un relevé de toutes les difficultés que les élèves ont pu éprouver sous nos yeux ou que les professeurs nous ont signalées afin de les avoir à l'esprit, ainsi que les éventuelles solutions proposées par les professeurs, lorsque nous analyserons leurs pratiques. Ce n'est qu'à la fin de cette partie du mémoire que nous tenterons d'apporter des pistes de solution à ces difficultés. Lorsque les recherches effectuées dans le cadre de ce mémoire ne nous permettent pas de débattre d'un éventuel remède proposé par un professeur, son explication dans le relevé clôturera la discussion au sujet du problème concerné.

Nous analyserons ensuite les méthodes employées par chaque professeur pour enseigner chaque forme verbale non conjuguée. Il nous a pour cela semblé pertinent d'analyser la transposition didactique effectuée avant de s'intéresser à la manière d'expliquer la matière transposée.

Nos conclusions ne porteront pas sur les cours analysés dont nous n'avons pas la prétention de déterminer la valeur. Le but de ce mémoire n'est pas non plus d'apporter des solutions aux difficultés spécifiques que nous avons pu relever mais bien d'améliorer globalement l'enseignement des formes verbales non conjuguées, ce qui devrait, par voie de conséquence, réduire les problèmes rencontrés par les élèves[158]. Nos analyses et résultats sont donc à considérer en tant que vade-mecum pour construire un enseignement portant sur les matières concernées.

Notre méthode et les analyses qui en découlent présentent évidemment des limites. L'une d'elles relève d'une prise de position délibérée : nous avons pris comme repère les

[158] Comme précisé ci-dessus, nous avons toutefois voulu proposer des pistes de réponse à ceux-ci. Le professeur veillera cependant à ne pas « bricoler » : le cours ne doit pas être un amalgame de solutions spécifiques à des problèmes particuliers. Il ne faut pas non plus accoler à un enseignement cohérent des appendices (issus d'une volonté de pallier des difficultés) qui viendraient le déstructurer ou rompre sa cohérence, ou ne seraient pas en phase avec l'objectif fixé au cours (la lecture par exemple).

propos d'A. Armand, M. Ko et D. Augé[159] – dont nous ne prétendons pas pour autant qu'ils soient une référence absolue et unique–. Nous ne jugeons donc pas les pratiques analysées : nous les examinons au regard de ce que les trois didacticiennes françaises préconisent. Nous avons également fait le choix, quelque peu contraint, de ne tenir que peu compte du niveau[160] au cours duquel les élèves sont supposés voir chaque matière. La question ne se pose en effet pas face à l'adjectif verbal et au gérondif, abordés la même année – même si un rappel en est parfois fait l'année suivante –, et nous ne disposons du programme annuel que d'un seul professeur (C. Lebedelle).

Le caractère de nos observations[161] limite également la portée de notre réflexion : l'idéal aurait été de placer une caméra dans chaque classe toute l'année pour analyser en détail et sur le long terme la progression des élèves dans les matières qui nous intéressent, d'interroger les élèves et les professeurs régulièrement et de réitérer l'expérience plusieurs années. Cela dépasse de loin le cadre d'un mémoire. Le lecteur remarquera que nous ne disposons malheureusement pas du cours de chaque professeur sur chaque forme verbale non conjuguée, et que nous n'avons pas pu assister au cours de X. Verhaeghe, C. Lebedelle et St. Lefébure : nous disposons uniquement de leurs documents. Il est donc clair que nous ne disposons pas toujours de tous les éléments pour analyser correctement les pratiques que nous nous apprêtons à décortiquer. Cependant, puisque notre but n'est pas de les juger mais de découvrir des pratiques intéressantes ou à éviter, peu importe que la pratique analysée ne corresponde pas parfaitement à la pratique réelle[162] du professeur : ce qui compte est que notre examen nous apporte des éléments intéressants pour faire progresser l'enseignement des formes verbales non conjuguées.

Quelques conventions sont en usage dans ce qui suit. Par souci de neutralité, nous utiliserons le masculin pour désigner tous les élèves et professeurs[163]. Ce travail n'est pas une étude de genre. Pour être absolument neutre, nous aurions dû remplacer leur nom par une référence chiffrée, par exemple, pour faire référence à leur pratique, mais la lecture en aurait été complexifiée et le texte alourdi par des phrases telles que « contrairement au cours n°1, le cours n°2…alors que le cours n°3… ». De plus, seul un lecteur familier des professeurs cités les reconnaîtra sans leur prénom.

[159] Dont nous rappelons qu'ils respectent le prescrit des programmes de la FESeC.
[160] Première, deuxième, troisième, quatrième, cinquième et sixième secondaire.
[161] *Cf. infra.*
[162] Celle vécue par les élèves tout au long de la période où la matière concernée est abordée.
[163] Nous n'avons pas jugé bon d'agir de même envers les didacticiennes qui appartiennent toutes trois au même genre, ne laissant aucune place à la discrimination.

Au cours de nos analyses, nous ne faisons pas systématiquement référence aux documents utilisés (définition des formes, théories de l'enseignement, documents des professeurs). La lecture en serait rendue particulièrement pénible et incompréhensible, de par leur allongement considérable notamment. Nous conseillons au lecteur de placer un marque-page dans la définition des formes pour accéder facilement à la théorie grammaticale concernée par la lecture en cours, et d'ouvrir en vis-à-vis du mémoire la copie volante de nos observations et des cours.

2. Compte rendu des observations et documents des professeurs

Nos observations ne sont certainement pas parfaites. Nous n'avons pas filmé les cours pour les analyser dans les moindres détails. Nous avons été aussi attentif que possible, et cela nous a déjà permis de récolter de précieuses informations. Notre prise de notes a aussi été influencée par la progression dans nos lectures théoriques. Nous étions plus avancé dans notre étude (de l'enseignement) des formes verbales latines non conjuguées en mai 2017 qu'en octobre 2016. Ces influences sont toutefois peu perceptibles.

Il aurait été difficile, et peu intéressant, de faire un relevé exact des réactions des élèves (combien se posaient telle question, combien ont compris tel élément tout de suite, etc.). Nous avons donc, dans une certaine mesure, généralisé les réactions, questions et difficultés observées chez les élèves. Cette généralisation a pour conséquence heureuse de ne pas déboucher sur un texte complexe à comprendre parce qu'encombré de détails. Tout ceci facilite l'analyse qui n'en sera pourtant pas simplifiée. Comme nous l'expliquons plus loin, peu importe qu'un élève ou vingt se posent une question ou éprouvent une difficulté, il faudra y répondre.

Les propos rapportés ci-dessous sont toujours ceux des professeurs. Nous rapportons souvent en style direct ce qu'ils ont avancé durant le cours observé, pour ne pas alourdir inutilement le texte en multipliant les occurrences de style indirect. Notre formulation respecte au mieux les paroles des professeurs et des élèves, y compris leur structure et logique. Il arrive que le seul lien entre deux phrases successives de cette partie du mémoire soit l'enchaînement chronologique durant le cours.

Pour profiter pleinement de la lecture de ce qui suit, il est indispensable d'avoir sous les yeux les éventuels documents que ces professeurs ont fournis à leurs classes. Pour chacun d'eux, le lecteur en trouvera une copie après la description de nos observations. Une version volante de ce chapitre facilitera la lecture de toute la partie pratique de ce mémoire.

Nous avons choisi de ne pas faire de ce chapitre une annexe malgré la quantité importante de documentation qu'il comporte, car toutes les analyses qui vont suivre se basent sur son contenu. Le lecteur ne peut donc faire l'impasse sur son décodage : il nous faut lui en fournir une version papier. Dès lors, nous avons décidé de le placer en tête de cette partie du mémoire, évitant ainsi de conférer le caractère accessoire d'une annexe à un document capital pour ce mémoire.

a) D. Latteur – Quatrième secondaire – Révision de l'adjectif verbal et du gérondif

Le compte rendu qui suit concerne l'observation d'une heure de cours en quatrième secondaire au lycée Martin V à Louvain-la-Neuve, donnée par et dans la classe de D. Latteur. Nous sommes allés observer ce cours car il portait sur l'adjectif verbal et le gérondif. Pour la majorité des élèves, il s'agissait d'une révision : seuls deux nouveaux arrivants n'avait jamais vu cette matière. Les cinquante minutes se sont déroulées le 3 octobre 2016, de 15h45 à 16h35. L'explication de la matière qui nous concerne a commencé à 15h55. Les élèves ont reçu deux faces d'explications théoriques suivies d'exemples[164]. Pour le gérondif, le professeur a d'abord présenté la théorie en cours magistral, avant de faire traduire les exemples par les élèves (et un peu par lui). Pour l'adjectif verbal il a fait les deux en parallèle. Le tableau n'a pas servi durant cette heure de cours.

Les élèves avaient déjà vu ces notions grammaticales en troisième secondaire, lors de leur lecture de textes de César. Elles posaient toutefois encore problème en quatrième. On rappellera ici utilement qu'il importe d'oublier le gérondif français en abordant son correspondant latin, car celui-ci n'a rien à voir avec le précédent qui transpose uniquement l'ablatif du gérondif. Le gérondif est la déclinaison de l'infinitif présent actif, qu'on traduira donc par un infinitif présent actif. Certes, certains infinitifs fonctionnent comme complément direct du verbe et ne sont pourtant pas déclinés. Le gérondif se limite en effet à des emplois bien précis. L'important, c'est qu'au départ il s'agit d'un infinitif présent actif.

L'adjectif verbal est un adjectif, donc il n'est pas invariable (contrairement à l'infinitif), et il relève de la voix passive. Il diffère donc radicalement du gérondif quant au sens. Il est traduit par un verbe.

D. Latteur consacre beaucoup de temps à expliquer comment rendre ces notions en français. Il ne passe pas ou peu par la traduction littérale. Rarement, quelques élèves la demandent.

Je n'ai pu retirer beaucoup d'informations de cette observation, car il s'agissait d'une révision : le professeur a donné l'explication théorique en faisant peu interagir les élèves qui n'ont pas eu l'occasion de montrer leurs difficultés car l'enseignant les a beaucoup aidé lors de la traduction des exemples. Nous pointons néanmoins la question d'un élève soucieux

[164] *Cf. infra.*

d'établir à quel point de la théorie correspondait l'exemple *Crasso bellum gerendum dedit*, ce qui était judicieux car son raisonnement était erroné. Cet épisode confirme, si besoin est, qu'il est capital de s'assurer que chaque élève sache lier théorie et pratique.

Après le cours j'ai pu poser quelques questions au professeur. Son cours de troisième sur le même sujet est moins détaillé. Il part d'un texte comportant beaucoup de formes en *-nd-* (Caes., *B. G.*, II, 20), et se concentre surtout sur l'adjectif verbal d'obligation, de substitution dans l'expression du but, et du gérondif (surtout avec *ad* et au génitif). La matière est donc vue en plusieurs étapes.

La distinction entre l'adjectif verbal et le gérondif s'avère parfois problématique pour une minorité d'élèves, à qui l'idée d'accord est étrangère. La traduction constitue un autre nœud car, en l'espèce, il est impossible de s'y prendre mot à mot. Néanmoins celle de l'adjectif verbal d'obligation pose moins de problèmes, et celle du gérondif se passe assez bien. L'épithète en *-ndus, a, um* semble donc la plus difficile à rendre en français.

Confrontés à un infinitif latin dont ils ne savent que faire, les apprenants ont tendance à le traduire par la formule « pour + infinitif » qui ne correspond jamais à un infinitif en latin. Le professeur nous signale aussi qu'ils éprouvent des difficultés pour traduire la subordonnée infinitive telle qu'elle apparaît dans le premier paragraphe du premier chapitre de Tite-Live car ils cherchent un sujet dont elle est dépourvue.

Document remis aux élèves :

Gérondif et adjectif verbal

I. Le gérondif

1. Le gérondif est une forme déclinée de l'infinitif présent actif.
   Il n'a ni genre ni nombre, seulement un cas (acc., gén., abl.)

2. Morphologie : radical du présent + -(e)ND- + terminaison.

3. Emplois :

   a) accusatif : après AD, il signifie le but ;

   b) génitif : devant CAVSA ou GRATIA, il signifie le but ;

   complément du nom ;

   complément de l'adjectif ;

   c) ablatif : seul ou après IN, il signifie la manière ou le moyen.

Exemples :

Hoc apparet nos ad agendum esse natos.

Praedandi causa.

Sapientia ars uiuendi (est).

Cupidus legendi.

Fabricando fit faber.

Virtutes cernuntur in agendo.

II. L'adjectif verbal

1. L'adjectif verbal est un adjectif passif formé à partir d'un verbe.

Il a donc un cas, un genre et un nombre.

2. Morphologie : radical du présent + -(e)ND- + terminaisons en -VS, -A, -VM.

3. Emplois : l'adjectif verbal a les fonctions d'un adjectif.

a) attribut du sujet avec le verbe ESSE: obligation

b) attribut du CDV : comme un infinitif précédé de « à »

c) épithète : accusatif précédé de AD : but

génitif : complément du nom ou de l'adjectif

devant CAVSA ou GRATIA : but

datif : but

ablatif : précédé d'une préposition : complément de phrase.

4. Complément de l'adjectif verbal : quand l'adjectif verbal est utilisé comme attribut du sujet, le mot désignant la personne qui doit accomplir l'action est au datif.

Exemples :

Mihi colenda est uirtus.

Dolo erat pugnandum Hannibali.

Crasso bellum gerendum dedit.

Ipse ad conuentus agendos profectus est.

… aggeris petendi causa …

Consuetudo hominum immolandorum…

Vrbi condendae locum elegerunt.

Homines in amicis elegendis neglegentes…

b) C. Lefébure – Troisième secondaire – Cours sur l'adjectif verbal et le gérondif

Nous avons eu l'occasion d'assister à un cours de troisième secondaire durant lequel les élèves ont vu « entièrement » l'adjectif verbal et le gérondif. Cette séquence a occupé deux périodes, le mardi 4 octobre 2016 de 10h35 à 12h15, au lycée Martin V de Louvain-la-Neuve dans une classe comptant 14 élèves. En réalité, l'abord de cette matière a commencé vers 10h45/10h50 dans la mesure où les élèves ont d'abord dû répondre à une interrogation portant sur la conjugaison : il leur fallait analyser des formes verbales dans un texte non vu pour lequel ils disposaient du vocabulaire, mais pas de la traduction. Nous précisons ici la méthode utilisée car elle est relativement courante et pourrait s'appliquer aux formes verbales non conjuguées.

Les élèves reçoivent trois feuilles[165] rassemblant explications, exemples et exercices, ainsi qu'une clef dichotomique permettant d'analyser les formes verbales en *-nd-*. Le professeur structure son cours en feuilles que les élèves doivent ranger dans le volet grammatical de leur classeur. Pendant le cours (appuyé par le tableau), il recourt à la maïeutique pour soutirer de l'élève les éléments pertinents qu'il attend de lui. En revanche il ne suit que de loin le document remis aux élèves ; il n'y fait pas explicitement référence. Le compte rendu ici fourni suit la chronologie du cours.

Dès le début du cours le professeur leur fixe une leçon pour la fin de la semaine : revoir l'adjectif verbal et le gérondif pour faire surgir leurs questions sur cette matière avant l'interrogation programmée la semaine suivante.

L'adjectif verbal est déjà apparu dans un texte de César. L'enseignant leur demande donc s'ils s'en souviennent et comment se présentaient les formes rencontrées (*ad celeritatem onerandi*, gérondif, et *ut curarem naues reficiendas*, adjectif verbal). Il leur demande également s'ils se rappellent la traduction utilisée. Si tel n'est pas le cas, ils consultent leurs notes. Plusieurs exemples de traduction littéraire sont systématiquement proposés, mais toujours en passant par la traduction littérale pour qu'ils cernent bien le fonctionnement de la structure latine.

L'enseignant les invite alors à identifier le point commun entre les deux formes verbales latines concernées (il s'agit de la séquence *-nd-*, qu'elle entoure dans chaque forme rencontrée durant ce cours). Maintenant que leur reconnaissance est assurée, il faut encore

[165] *Cf. infra.*

pouvoir les différencier. Ces formes sont-elles caractérisées par une personne ? Non, elles sont impersonnelles, les terminaisons[166] *m*/*s*/*t*/*mus*/*tis*/*nt* n'intervenant pas. L'appellation « adjectif verbal » dit bien la nature de cette forme : c'est un verbe en position d'adjectif. On le reconnaît aux terminaisons *-us, a, um* (et non *is*/*e*[167]). Les élèves ne restituent que difficilement les terminaisons de l'adjectif de la première classe au nominatif singulier. Le professeur opère donc un bref rappel de cette matière en interrogeant les élèves. Vient ensuite le moment de préciser les emplois que peuvent occuper adjectif verbal et gérondif.

D. Latteur commence par la fonction d'attribut que le premier peut exercer aux côtés d'*esse* (qui peut être employé à n'importe quel mode et temps). Il exprime l'obligation (passive). À la lecture du premier exemple (*nobis exempla sumenda sunt*), un élève pose la question suivante : « Pourquoi est-ce qu'on traduit par 'nous' alors que c'est *sunt* en latin ? ». Face à un exemple supplémentaire (*Caesari omnia erant agenda*), le professeur signale aux élèves que la place de l'adjectif verbal dans la phrase importe peu. Il utilise la progression suivante : où se situe l'adjectif verbal ? est-il accompagné de *esse* ? Dans l'affirmative, on a affaire à une obligation. Comment gérer *erant* ? Des élèves y voient un plus-que-parfait : il y a confusion entre *agenda erant* et *acta erant*. À qui incombe l'obligation ? César. Avant de traduire, l'enseignant synthétise les éléments nécessaires à la traduction : sens d'obligation, imparfait (indicatif), voix passive → « Tout devait être fait par César » → « César devait tout faire », « il fallait que césar fasse tout », etc. Quelques élèves demandent pourquoi *erant* est au pluriel s'« il est traduit par un singulier ». Il profite ensuite de l'extrait de bande dessinée incorporé au support remis aux élèves pour introduire une anecdote culturelle : Caton terminait tous ses discours par *delenda <est> Carthago*, même quand ceux-ci ne concernaient pas les guerres puniques.

Le professeur se tourne ensuite vers l'adjectif verbal épithète. Il n'est pas joint à *esse* mais accompagne un nom (verbe en fonction d'adjectif). Un exemple ajouté au cours vient adéquatement soutenir cette affirmation : *ad multitudinem iumentorum transportandam*. L'enseignant leur fait remarquer l'accord de *transportandam* avec *multitudinem*, et le syntagme est traduit : « pour transporter un grand nombre de bagages », « pour qu'un grand nombre de bagages soit transporté (sens passif) »[168]. Il faut par contre éviter la tournure « il faut qu'on transporte (…) », ce serait apparenter l'épithète à l'obligation, ce qui est un peu trop éloigné. La méthode suivante est donnée aux apprenants pour traduire les adjectifs

[166] C'est le mot utilisé.
[167] Terminaison qui caractérise aussi les adjectifs, mais pas ceux-ci.
[168] Remarquer qu'il ne donne pas toujours la traduction littérale en premier.

verbaux avec *ad* : *ad* + nom + adjectif verbal → pour + verbe + complément. Dans l'exemple emprunté à Cicéron (*Homines in amicis eligendis neglegentes*) l'instructeur met en évidence que l'adjectif verbal se construit là avec *in*. Pour l'extrait de Tite-Live (*cupido urbis condendae*), il leur demande de traduire *urbis condendae* comme complément du nom de *cupido*, ajoutant qu'il faut utiliser un verbe, sans plus de précision. Il met en parallèle l'infinitif français et l'adjectif verbal latin (quoique l'exemple emprunté à Cicéron illustre mal cela car l'adjectif se rend ici difficilement par un infinitif). Il leur fournit également une méthode pour traduire l'adjectif verbal au génitif : « de » + infinitif. Celle-ci fonctionne la plupart du temps, mais pas toujours.

La deuxième page du document, consacrée au gérondif, est alors abordée. Y sont alignés les trois cas du gérondif et les fonctions qui s'y rattachent. Pour le génitif il rappelle l'exemple croisé dans un texte. Pour l'ablatif, la classe suit les traces d'un élève qui dit que c'est un complément de phrase et devine dès lors qu'il doit le traduire par « en + participe ».

Dans *Fabricando fit faber* – où l'allitération est mise en évidence – les élèves confondent le gérondif avec un adjectif verbal. Le professeur doit alors faire remarquer que cette forme se termine en *-o* et ne se rapporte à aucun nom : c'est donc un gérondif.

Il récapitule alors ce qui a été dit sur l'adjectif verbal épithète et le gérondif (il dit avoir passé suffisamment de temps sur l'adjectif verbal d'obligation). La grosse différence entre l'adjectif verbal et le gérondif est que l'un s'accorde et l'autre non.

Pour aborder les exercices, la méthode suivante est fournie : d'abord déterminer si on a affaire à un adjectif verbal ou à un gérondif – ce qui n'est vraiment pas évident pour les élèves ! –, puis analyser quel est son cas, déterminer sa fonction, et traduire dépendamment des informations récoltées. L'adjectif verbal attribut s'accorde parfois avec un nom mais toujours au nominatif. Les trois premiers exercices sont effectués collectivement et sous la direction de l'enseignant, les autres se déroulent en autonomie (mais sont suivis d'une correction collégiale). Certains élèves prennent l'initiative de consulter les deux premières feuilles, d'autres pas.

Les premières tentatives pour traduire *Narrandi initium* s'avèrent problématiques : « raconter le début », « le début est raconté ». Quand ils parviennent à « le début de raconter », ils signalent tout de suite que ce n'est pas correct et ajustent le tir: « le début de l'histoire ».

Si traduire *ad exeundum* ne leur pose aucune difficulté, il en va tout autrement au moment de déterminer s'il s'agit d'un adjectif verbal ou d'un gérondif.

Face à *Proelii committendi signum*, ils ne savaient pas non plus facilement choisir entre les deux formes. Un génitif n'est pas toujours gérondif : il faut vérifier s'il s'accorde avec un nom. Mais cet examen pose problème aussi : un élève associait *committendi* à *signum*. Certains ont voulu placer « pour » dans la traduction.

Confrontés à *In consiliis capiendis*, ils hésitent d'abord entre « dans » et « sur » pour traduire *in*, et ensuite ils ne savent pas facilement déterminer si *capiendis* est adjectif verbal ou gérondif. Avec *in*, il est difficile de traduire un adjectif verbal par un verbe.

Les exercices 8 et 10 ont déjà été résolus pendant l'explication théorique mais l'enseignant les fait analyser et traduire une seconde fois. Il profite de *Nunc est bibendum* pour placer une anecdote culturelle (formule datant du lendemain de la bataille d'Actium). La présence de *est* signale clairement qu'il s'agit d'un adjectif verbal (d'obligation). Dans un premier temps les élèves traduisent par « maintenant il faut que tu boives ».

Après le cours, le professeur nous signale que les élèves peinent à trouver le nom avec lequel s'accorde l'adjectif, et pour traduire. Pendant le cours il a beaucoup insisté sur le fait qu'il faut vérifier si la forme s'accorde pour savoir s'il s'agit d'un adjectif verbal ou d'un gérondif, mais il n'a pas fait référence à sa clef dichotomique, qui développe pourtant une méthode un peu différente (mais complémentaire).

Document remis aux élèves :

Adjectif verbal et gérondif

I. L'adjectif verbal

L'adjectif verbal est une manière de placer un verbe en fonction d'adjectif . Il s'accorde en cas genre, nombre avec le nom auquel il se rapporte.

a. L'adjectif verbal attribut avec esse

L'adjectif verbal attribut avec **esse** s'emploie pour signifier **l'obligation**, avec datif de la personne à qui incombe l'obligation.

- **Nobis exempla sumenda sunt** (Cic., *Amic.*, 38),
  "Nous devons prendre des exemples".
  (= Des exemples sont à prendre par nous)

- Non censet lugendam esse mortem ... **(Cic.,*Sen.*, 73),**
  "Il (= Ennius) pense qu'il ne faut pas pleurer la mort..."
  (= que la mort n'est pas à être pleurée).

b. L'adjectif verbal épithète

- **dans une tournure exprimant le but : ad+ accusatif exemples**
  Ipse ad conuentus agendos profectus est (Cés., *B.G.*, 1, 54, 2)
  Il partit pour tenir des réunions".

- **comme épithète d'un nom**

exemples Homines in amicis eligendis neglegentes (Cic., *Amic.*, 62),
"Des hommes négligents dans le choix de leurs amis".

Cupido urbis condendae (Liv., 1, 6, 3),
"Le désir de fonder une ville".

II. Le gérondif

Le gérondif est une manière de placer un verbe en fonction nominale. Il en existe 3 formes :

génitif : -ndi

accusatif : -ndum

ablatif : -ndo

Il remplit les mêmes fonctions qu'un nom.

exemples .

Génitif (en **-ndi**)	- Complément de nom **Sapientia, ars uiuendi putanda est** (Cic., *Fin.*, 1, 42), "La sagesse doit être considérée comme un art de vivre". - Complément d'adjectif **Cupidus legendi,** "Désireux de lire"
Accusatif (en **-ndum**)	- Gérondif signifiant le but, toujours précédé de ad (parfois in) **Hoc apparet nos ad agendum esse natos** (Cic., *Fin.*, 5, 58), "Il est évident que nous sommes nés pour agir".
Ablatif (en **-ndo**)	- **Gérondif** seul ou après préposition : in (parfois ex), fonctionnant comme un complément de modalité. **Hominis mens discendo alitur et cogitando** (Cic., *Off.*, 1, 101), "L'esprit de l'homme se nourrit par l'étude et la réflexion". **Virtutes cernuntur in agendo** (Cic., *Or.*, 25), "Les mérites se remarquent dans l'action".

Exercices

1. Narrandi initium
2. Ad exeundum
3. Ad effeminandos animos
4. Ius sequendi
5. Ad rapiendas uirgines
6. Proelii committendi signum

7. In consiliis capiendis

8. Fabricando fit faber

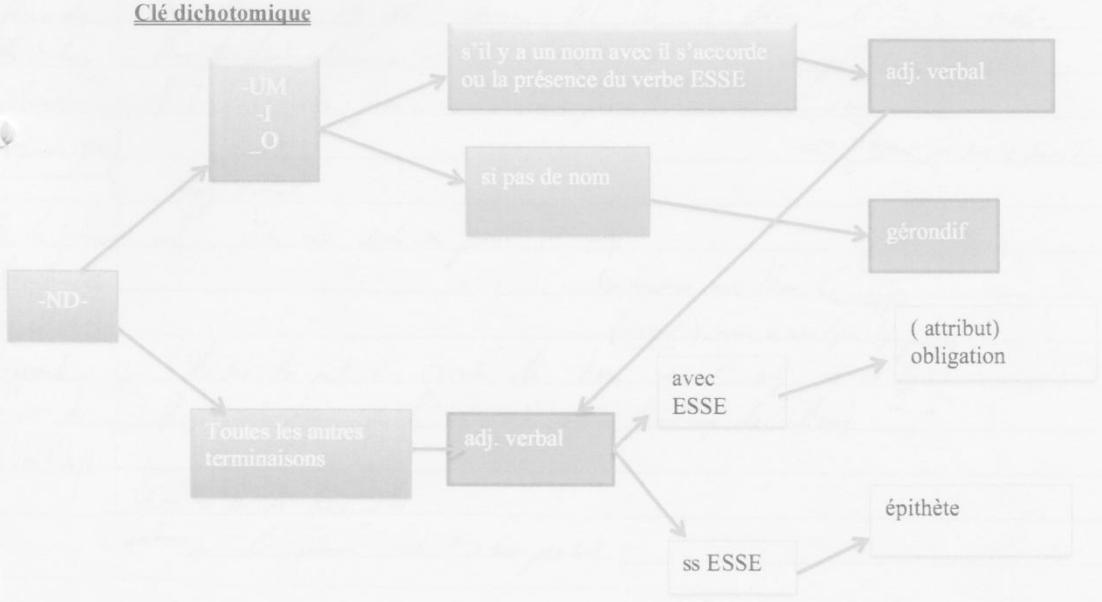
9. Nunc est bibendum

10. Caesari omnia erant agenda

Vocabulaire

bibere,-o	*: boire*
Exire,exeo	*:Sortir*
Effeminare,-o	*:Effeminer, ramollir*
initium,-ii n.	*:le début*
Ius, iuris n.	*:Le droit*
Committere,-o	*:Engager*
consilium,-ii n.	*: la décision*
Contemnere,-o	*: Mépriser*
Fabricare,o	*:fabriquer*
Faber,fabri m	*:L'artisan*
narrare,-o	*:raconter*
nunc adv.	*: maintenant*
proelium,-ii n.	*: le combat*
rapere,-io	*:enlever*
sequi,-or	*:suivre*
signum,-i n.	*: le signal*
virgo,-inis f.	*: la jeune fille*

Clé dichotomique



c) H. Stoz – Troisième secondaire – Cours puis rattrapage, sur l'adjectif verbal.

Le cours s'est déroulé le 8 mai 2017, de 14h30 à 15h20, au lycée Mater Dei de Woluwe Saint-Pierre, dans une classe de 28 élèves. Ils étaient beaucoup moins nombreux au rattrapage qui suivit, de 15h30 à 16h30, où ils ne se rendaient pas tous pour les mêmes raisons. Le nombre d'élèves a varié au cours de l'heure : certains arrivèrent en retard, d'autres repartirent avant la fin.

H. Stoz m'avait auparavant signalé par mail les difficultés principales des élèves face aux formes verbales non conjuguées :

> *(…) je travaille à partir des manuels Lux et je construis les synthèses en live au tableau.*
> *Les infinitifs ne posent pas vraiment problème aux élèves. En revanche, lorsqu'on aborde les participes, la première difficulté pour eux est de concevoir qu'un verbe puisse se décliner. Cette année, j'ai plusieurs élèves de troisième qui ne parviennent pas à différencier le ppp et le ppa et j'avoue que leur difficulté me surprend un peu...*
> *Quant à l'adjectif verbal et au gérondif, la première difficulté est de les distinguer l'un de l'autre (c'est pourquoi je vois d'abord l'adjectif verbal et fais des exercices avant de voir le gérondif) et surtout de retenir les différentes traductions, selon qu'il est employé comme attribut ou épithète.*

Au début, ce professeur force les élèves à transiter par une traduction littérale avant de forger une traduction plus littéraire. Faute de quoi, ils prennent la mauvaise habitude de traduire en plaçant dans un ordre quelque peu aléatoire des traductions des mots latins choisies avec plus ou moins de réflexion. Il faut les pousser à *analyser* car cela les aide à traduire.

Les interrogations de grammaire portent sur des phrases inconnues à traduire et justifier. La moitié des points est attribuée à la traduction, l'autre aux analyses et justifications. Les élèves ne lisent pas de textes avant la quatrième secondaire.

Les élèves prennent notes dans un cahier en parallèle de leur utilisation du manuel *Lux*[169] et d'une synthèse grammaticale élaborée par l'équipe des professeurs de langues

[169] Chr. Coster et F. Urbain, *Lux 3. Latin : 3ème année*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

anciennes de l'école sous la forme d'un cahier au format A4. Le compte rendu qui suit équivaut au contenu de la prise de notes attendue de la part des élèves, augmenté de mes annotations en notes de bas de page, voire dans le texte lorsqu'elles sont suffisamment explicites pour ne pas se confondre avec le contenu du cours. Le professeur utilise la méthode magistrale et interrogative, pour la matière qui nous occupe tout au moins[170]. Il écrit au tableau ce que les élèves doivent consigner sur papier, tout en dictant ce qu'il note. Malgré cette double transmission de l'information, certains élèves ne notent pas tout, comme nous le découvrirons dans le compte rendu du rattrapage. Un des élèves, qui a le bras immobilisé dans le plâtre, prend une photo du tableau avec une tablette tactile à la fin du cours.

Le professeur commence par un rappel de l'adjectif verbal attribut qui a déjà fait l'objet d'un cours :

-nd- + verbe être → devoir + verbe conjugué

PAQUIO : datif, Personne À Qui on Inflige l'Obligation (sorte de complément d'agent)[171]

Ensuite il passe à la matière propre à la séance en cours. Il avait demandé, lorsque fut abordé l'adjectif verbal attribut, de diviser en deux colonnes une feuille A4 en orientation paysage : à gauche figure déjà la théorie de la fonction d'attribut, à laquelle viendra s'ajouter celle de l'épithète, tandis qu'à droite l'élève inscrira celle du gérondif[172]. Cette organisation permettra d'établir des liens entre les deux volets ainsi délimités.

Adjectif verbal épithète[173] :

-Il s'accorde en cas, genre, nombre avec un nom/pronom

-Sa traduction varie selon son cas :

- Pas de nominatif pour l'épithète, ce cas est réservé à l'attribut.

[170] Quand il enseigne le génitif complément du nom aux élèves, l'enseignant les fait partir du sens pour déduire la fonction, car spontanément les élèves traduisent relativement correctement des expressions comme *deus belli*. Dans le cas de l'adjectif verbal et du gérondif, cette procédure fonctionne beaucoup moins bien, raison pour laquelle il aborde la théorie avant d'en venir aux exercices.

[171] Les professeurs de cette école utilisent cette appellation-concept parce que celle d' « agent de l'adjectif verbal » ne fonctionnait pas.

[172] Qui ne sera pas vue à ce cours-ci mais quelques semaines plus tard. Son apprentissage paraît ainsi beaucoup plus facile aux élèves par rapport à l'adjectif verbal.

[173] Les élèves ont tendance à mélanger attribut et épithète : ils voulaient par exemple utiliser « devoir » pour traduire l'épithète.

- Accusatif : toujours précédé de *ad* [174] → CC de but

  Traduction : pour + infinitif

  Exemple : *ad pueros educandos* (analyse complète et traduction notées au tableau pour chaque exemple)
- Génitif :
  - Soit suivi de *gratia/causa* → CC de but

    Traduction : pour + infinitif

    Exemple : *puerorum educandorum causa* (l'équivalent latin de « pour » est entouré dans les deux exemples)
  - Soit complément du nom (pas celui dont il est épithète !)

    Exemple : *puerorum educandorum cupido*[175]
  - (Soit complément d'un adjectif

    Traduction : de/d' + infinitif

    Exemple : *puerorum educandorum peritus*)[176]

    Le professeur signale aux élèves que cette dernière fonction ne sera pas évaluée en interrogation.
- Ablatif : CC de manière[177]

  Traduction : en + participe présent

  Exemple : *educandis pueris* : en éduquant les enfants

Une séance d'exercices vient compléter le cours théorique :

[174] Un élève demande si *ad* peut être éloigné de l'adjectif verbal épithète dans la phrase.
[175] Comprendre que l'adjectif verbal est épithète et que c'est tout le groupe au génitif qui est complément du nom leur est difficile. Le professeur souligne les deux mots au génitif et trace une flèche qui part d'eux jusqu'à *cupidō*.
[176] Cette situation est mise entre parenthèse en vertu de sa rareté, comme indiqué aux élèves.
[177] Ou de moyen, ce qui n'est pas repris au tableau.

2. ACCOUTUMEZ-VOUS À L'ADJECTIF VERBAL ATTRIBUT

Traduisez.

1. Milites revocandi erant.
2. Milites Caesari revocandi sunt.
3. Caesar, milites tibi revocandi erunt.
4. Caesar milites sibi revocandos esse arbitratus est.
5. Caesari, hostibus advenientibus[1], milites revocandos fuisse scimus.

3. AU TOUR MAINTENANT DE L'ADJECTIF VERBAL ÉPITHÈTE

A) Reliez l'adjectif verbal au nom dont il est l'épithète.
B) Traduisez.

1. Caesar comites ad pecuniam petendam elegerat.
2. Galli homines ad deos placandos[2] immolabant.
3. Ab Alexandro Indiae vastandae causa plurimae copiae coactae sunt.
4. Roscii pater ad omnia de filio referenda doctos haruspices vocavit.
5. Roscii pater futurorum[3] cognoscendorum gratia haruspices ad se vocaverat.

[1] advenire, io = arriver
[2] placare, o = apaiser
[3] futura, orum = l'avenir
[4] Carthago, Carthaginis = Carthage

Cf. Chr. Coster et F. Urbain, *Lux 3. Latin : 3ème année*, Bruxelles, De Boeck, 2006, p. 142, ex. 2 et 3.

Voici un relevé de quelques difficultés éprouvées et questions posées par les élèves :

« Comment on sait si c'est du génitif ou de l'ablatif ? » Réponse du professeur : « Ce ne sont pas les mêmes terminaisons ».

Le datif qui peut accompagner l'adjectif verbal attribut les gêne dans leur traduction.

« Le *e* de (e)nd, à quoi il sert ? » Réponse du professeur : « C'est pour les conjugaisons 3, 4 et 4bis ».

Transposer l'adjectif verbal attribut avec *esse* en proposition infinitive ne leur est pas facile.

Ils cherchent à comprendre à quel élément latin correspond chaque forme du français.

Ils posent des questions de vocabulaire.

Il leur est parfois difficile de délimiter les propositions infinitives (quels éléments de la phrase en font partie).

Dix minutes après la fin du cours s'ouvre la séance hebdomadaire de rattrapage. Les élèves y viennent volontairement et librement, soit pour poser des questions, soit pour faire leur(s) devoir(s) ou travailler leur(s) version(s).

Les élèves venus pour effectuer leur devoir sur l'adjectif verbal nous ont permis de relever d'autres difficultés et erreurs :

Certains oublient de traduire un mot.

La connaissance des déclinaisons et conjugaisons n'est pas toujours optimale.

L'un a eu un problème de prise de notes : il a omis d'écrire une *grosse* partie de la synthèse présentée au tableau (par manque de temps, dit-il, ce qui ne nous apprend donc rien sur la raison réelle de cette omission car il est très peu probable qu'il ait pu manquer *à ce point* de temps pour recopier ce qui était écrit au tableau).

Traduire l'adjectif verbal accompagné de *esse* conjugué (au futur, en l'occurrence) par « devoir » conjugué + infinitif reste délicat.

Identifier une proposition infinitive n'est pas évident du tout ! Ils ont beaucoup de difficulté à en formaliser l'approche. Le professeur rappelle qu'une subordonnée infinitive consiste en ceci : verbe introducteur + « que » + sujet (accusatif) + verbe (infinitif). Il faut 1) que les élèves reconnaissent l'infinitif, 2) qu'ils pensent à la possibilité d'une proposition infinitive, 3) qu'ils aillent jusqu'au bout du raisonnement en vérifiant la présence d'un sujet à l'accusatif.

Les élèves ne reconnaissent pas toujours les verbes déponents, ce qui les met en difficulté.

La concordance des temps en français n'a pas toujours été bien assimilée.

Identifier la déclinaison d'un nom n'est pas toujours évident.

Les élèves – qui viennent d'apprendre la notion, rappelons-le – ont des difficultés pour retenir/savoir comment traiter le datif accompagnant l'adjectif verbal attribut. En effet, il faut d'abord qu'ils identifient l'adjectif verbal comme attribut, puis qu'ils se souviennent qu'un datif peut l'accompagner.

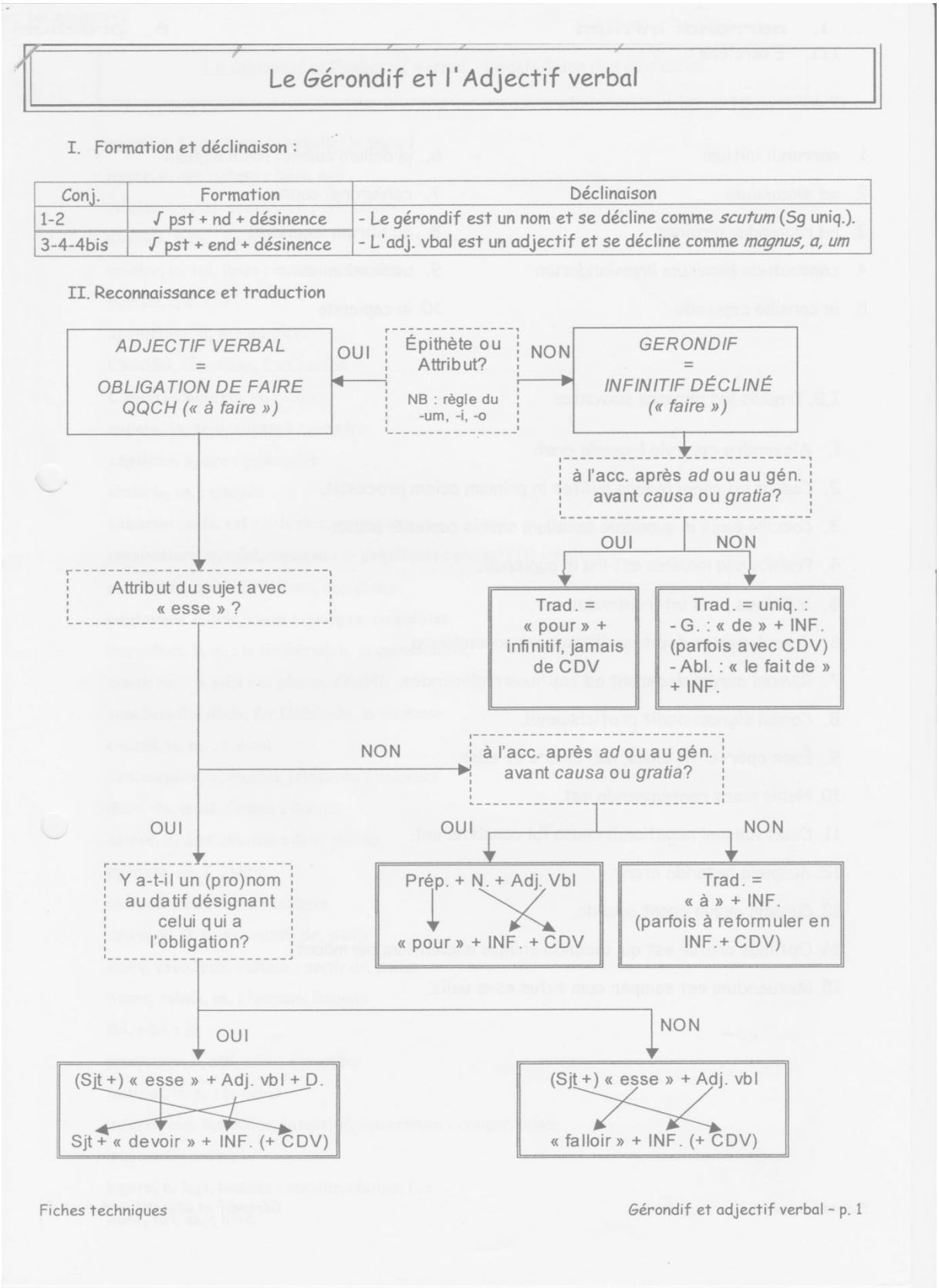
Pour qu'il y ait ablatif absolu, il ne suffit pas qu'un nom soit décliné à ce cas… il faut que participe et nom soient au même cas, genre, et nombre.

Quand un élève signale qu'il ne sait pas par où commencer à traduire, le professeur lui conseille de débuter par le sujet.

Après plusieurs exercices dédiés à l'adjectif verbal d'obligation, lorsque les élèves passent à une autre série d'exercices, centrée sur une autre fonction des adjectifs verbaux, ils ont tendance à vouloir les traduire comme les premiers.

Il apparaît nécessaire d'insister sur le fait qu'après avoir traduit un sujet, il faut un *verbe*.

d) X. Verhaeghe – Document de l'élève sur le gérondif et l'adjectif verbal



Le Gérondif et l'Adjectif verbal

I. Formation et déclinaison :

Conj.	Formation	Déclinaison
1-2	√ pst + nd + désinence	- Le gérondif est un nom et se décline comme *scutum* (Sg uniq.).
3-4-4bis	√ pst + end + désinence	- L'adj. vbal est un adjectif et se décline comme *magnus, a, um*

II. Reconnaissance et traduction

ADJECTIF VERBAL = *OBLIGATION DE FAIRE QQCH (« à faire »)*

OUI

Épithète ou Attribut?

NB : règle du -um, -i, -o

NON

GERONDIF = *INFINITIF DÉCLINÉ (« faire »)*

à l'acc. après *ad* ou au gén. avant *causa* ou *gratia*?

OUI

Trad. = « pour » + infinitif, jamais de CDV

NON

Trad. = uniq. :
- G. : « de » + INF. (parfois avec CDV)
- Abl. : « le fait de » + INF.

Attribut du sujet avec « esse » ?

NON

à l'acc. après *ad* ou au gén. avant *causa* ou *gratia*?

OUI

Y a-t-il un (pro)nom au datif désignant celui qui a l'obligation?

OUI

Prép. + N. + Adj. Vbl

« pour » + INF. + CDV

NON

Trad. = « à » + INF. (parfois à reformuler en INF.+ CDV)

OUI

(Sjt +) « esse » + Adj. vbl + D.

Sjt + « devoir » + INF. (+ CDV)

NON

(Sjt +) « esse » + Adj. vbl

« falloir » + INF. (+ CDV)

III. Exercices :

I.A.Gérondif ou adjectif verbal?

1. narrandi initium
2. ad exeundum
3. ad rapiendas uirgines
4. consuetudo hominum immolandorum
5. in consilio capiendo
6. proelium committendi signum
7. coniurandi causa
8. ad librum legendum
9. ueniendum est
10. in capiendo

I.B. Traduis les phrases suivantes

1. Alexandro epistola legenda erat.
2. Caesar ad cohortandos milites in primam aciem processit.
3. Caecilia exiit in quoddam sacellum ominis capiendi causa.
4. Prohibenda maxime est ira in puniendo.
5. Militibus pons intercidendus est.
6. Consul signum dedit uexillorum proponendorum.
7. Romani aurum dederunt ad captiuos redimendos.
8. Consul signum dedit proficiscendi.
9. Ēsse oportet ut uiuas, non uiuere ut edas.
10. Nobis mors contemnenda est.
11. Ciues Romani negotiandi causa ibi consisterant.
12. Auspicia petenda erant.
13. Caesari omnia erant agenda.
14. Optimus orator est qui dicendo animos audientium permouet.
15. Metuendum est semper cum tutus esse uelis.

Le gérondif et l'adjectif verbal : vocabulaire des exercices

acies, ei, f. : la ligne de bataille; le regard
agere, o, egi, actum : faire, agir
Alexander, Alexandri, m. : Alexandre
animus, i, m. : l'esprit
audire, io, iui, itum : entendre, écouter
aurum, i, n. : or
auspicium, ii, n. : auspice
Caecilia, Caeciliae, f. : Caecilia
Caesar, Caesaris, m. : César
capere, io, cepi, captum : prendre
captiuus, a, um : prisonnier
ciuis, is, m. : citoyen
cohortor, aris, ari : exhorter, encourager
committere, o, misi, missum : (- proelium) : engager (le combat)
coniurare, o, aui : conjurer, comploter
coniurare, o, aui, atum : conjurer, comploter
consilium, ii, n. : la délibération, la consultation,
consistere, o, stiti : se placer, s'établir
consuetudo, dinis, f. : l'habitude, la coutume
consul, is, m. : consul
contemnere, o, tempsi, temptum : mépriser
dare, do, dedi, datum : donner
dicere, o, dixi, dictum : dire, plaider
epistola, ae, f. : lettre
esse, edo, edi, esum : manger
exire, eo, ii, itum : sortir de, partir
exire, exeo, exii, exitum : sortir de, partir
homo, minis, m. : homme, humain
ibi, adv. : là
immolare, o, aui, atum : sacrifier
initium, ii, n. : le début
intercidere, interdico, intercidi, intercisum : couper, briser
ira, ae, f. : colère
legere, o, legi, lectum : cueillir, choisir, lire
liber, bri, m. : livre

maxime, adv. : surtout, le plus
metuere, o, ui, utum : craindre
miles, itis, m. : soldat
mors, mortis, f. : mort
narrare, o, aui, atum : conter, raconter
negotiari, negotior : négotier
nos, nostrum : nous, je
omen, inis, n. : présage
omnis, e : tout
oportet : il faut
optimus, a, um : très bon, le meilleur. superlatif de bonus
orator, oris, m. : orateur
permouere, eo, moui, motum : agiter, remuer, ébranler, toucher
petere, o, iui, itum : demander
pons, pontis, m. : pont
primus, a, um : premier (comparatif : prior)
procedere, o, cessi, cessum : s'avancer, aboutir à
proelium, ii, n. : combat
Proficisci, proficiscor, fectus sum : partir
prohibere, eo, bui, bitum : interdire
proponere, o, posui, positum : exposer, raconter, offrir
punire, io, iui, itum : punir
quidam, quaedam, quoddam/quiddam : un certain, quelqu'un, quelque chose
rapere, io, rapui, raptum : ravir, voler, piller
redimere, o, emi, emptum : racheter
Romanus, Romani, m. : le Romain
sacellum, i, n. : chapelle, petit sanctuaire
semper, adv. : toujours
signum, i, n. : le signe
tutus, a, um : en sécurité, sûr
uenire, io, ueni, uentum : venir
uexillum, i, n. : l'étendard, le drapeau
uirgo, ginis, f. : vierge, jeune fille non mariée
uiuere, o, uixi, uictum : vivre
uolle, uolo, uolui, - : vouloir

e) C. Lebedelle – Document du professeur et documents de l'élève sur l'infinitif, le participe, le gérondif et l'adjectif verbal

1) Document du professeur

LES MODES IMPERSONNELS : questions de méthode

Avant la 3ème, rien n'est systématisé

N.B. : Dans mon école, les élèves ont tous une heure de latin en 1ère, et ceux qui choisissent latin en 2ème ont 2h; chaque année, des élèves commencent le latin en 3ème sans avoir suivi le cours de 2ème.

1. Infinitif

- **En 3ème**

Observé dans les T.P. : présent actif : rien à signaler

déponent : "T.P. bizarre" → définition du déponent

Les autres formes sont simplement expliquées au gré des rencontres (ex : credidisse est un infinitif parfait actif, dans ce contexte, on pourra le traduire ainsi).

- **En 4ème**

L'infinitif apparaît au parfait et au passif

Synthèse de morphologie (l'infinitif futur* est annoncé comme rare, donc pas à étudier)

Importance des équivalents français (les élèves ne maîtrisent pas bien la conjugaison française)

Syntaxe de l'infinitif : la proposition infinitive + remarques sur les autres emplois de l'infinitif

concordance des temps

*N.B. : Les synthèses sont effectuées à partir d'exemples rencontrés dans les textes, et complétées d'éléments plus rares, si nécessaire

2. Supin

- **En 3ème**

Observé dans les T.P. et traduit par un complément de but (dans l'intro à la conjugaison) J'explique aux élèves que le supin n'existe qu'en latin et que ce mot appartient à "notre" vocabulaire spécifique. Il signifie "renversé vers le haut", comme une tortue sur le dos, pas étonnant qu'il soit arrivé en dernier! Mais il est très important puisqu'il sert à former le ppp. C'est d'ailleurs pour cette raison que j'accepte que les élèves l'appellent ppp même si c'est imprécis.

Rarement rencontré, lexicalisé. Ex : mirabile dictu = étonnant à dire (Virgile, en 5ème)

3. Participes

- **En 3ème**

D'abord le ppp : formation, déclinaison, accord (un pp latin s'accorde comme un pp frçs + le cas), passif, comme en français : les élèves n'y pensent pas toujours mais ce qu'ils appellent familièrement le participe est passif – on affinera la notion en 4ème : verbes (in)transitifs, déponents.

Ensuite, le participe présent : formation et déclinaison
Il est important d'attirer l'attention sur la différence entre les deux

- **En 4ème**

Les fonctions/ statuts des participes (ce sont les mêmes qu'ne français, mais il faut attirer l'attention des élèves sur ce fait : épithète, attribut, nom, verbe de la P2 ablatif absolu)
Plutôt que d'ablatif absolu, je parle de proposition participiale, et explique aux élèves qu'elle existe en français (Le chat parti, les souris dansent; l'âge venant, il devient plus raisonnable);
Cela me permet en outre de classer les propositions subordonnées sur bas de ce que l'on observe plutôt que sur base de leurs fonctions :

- Relative
- Infinitive
- Participiale
- Conjonctive
- Interrogative indirecte

Pour l'ablatif absolu, une traduction littérale me suffit jusqu'ne 4ème, et même après, même si je sais que certains préconisent une "modernisation" de la traduction.

4. **Gérondif et adjectif verbal**

Ces formes sont lexicalisées (et rapprochées du français, ou du moins du latin connu de chacun : modus operandi / vivendi, crescendo, ...) et expliquées au gré des rencontres jusqu'en 4ème.
C'est en 5ème, voire 6ème (Cicéron, Sénèque), que je synthétise le tout.

2) Document de l'élève - Synthèse de la conjugaison

Conjugaison

Les temps primitifs

Un verbe latin est toujours accompagné de ses temps primitifs.

Ex.: agere, ago, egi, actum : faire / dare, do, dedi, datum : donner

Il s'agit, dans l'ordre cité ici, de
- l'infinitif : agere = *faire*, dare = *donner*
- l'indicatif présent 1ère p.sg. : ago = *je fais*, do = *je donne*
- l'indicatif parfait 1ère p. sg. : egi = *j'ai fait*, dedi = *j'ai donné*
- le supin : actum = *pour faire*, *datum* = *pour donner*

L'ordre peut varier mais ces 4 formes sont toujours présentes.
Il arrive parfois qu'on y ajoute la 2ème p. sg. de l'indicatif présent (agis = *tu fais*; das = *tu donnes*).

A quoi servent les temps primitifs?

A déterminer les radicaux sur lesquels seront formés tous les temps de la conjugaison.

Pour extraire les radicaux, il faut retirer les terminaisons :

Radical du présent : on retire o
Ex.: ago – o = ag
particularité : do – o + *a (parce que l'infinitif se termine par are)* = da

Radical du parfait : on retire i
Ex. : egi – i = eg / dedi – i = ded

Radical du supin : on retire um
Ex. : actum – um = act / datum – um = dat

N.B. : La terminaison du radical du présent permet de déterminer la conjugaison (= le groupe) à laquelle le verbe appartient :

- A	= 1ère conj.	ex: dare, do, ...	:rad. = dA-
- E	= 2ème conj.	ex: habere, habeo,...	: rad. = habE-
- U ou consonne	= 3ème conj.	ex: agere, ago, ...	: rad. = aG-
- I = (avec IRE en fin d'infinitif)	= 4ème conj.	ex: audire, audio, ...	: rad. = audI-
- I (avec ERE en fin d'infinitif)	= 4ème conj.bis	ex: capere, capio, ...	: rad. = capI-

Généralités

Une forme verbale se caractérise par un mode,
un temps,
une voix,
une personne et un nombre.

Les modes

En latin, il en existe 8 : l'indicatif, le subjonctif, l'impératif, l'infinitif, le participe, le gérondif et l'adjectif verbal, le supin.

Ces 3 derniers modes sont relativement rares, ils seront étudiés plus tard.

Les temps

Les temps se répartissent en 2 catégories :

- les temps simples : présent, imparfait, futur simple
- les temps composés : parfait, plus-que-parfait, futur antérieur

Les voix

Il existe deux voix en latin, exactement comme en français : active et passive.

Certains verbes sont très particuliers : ils ont une forme passive mais un sens actif; on les appelle des verbes déponents, ils seront étudiés plus tard.

Les personnes

Il y en a 6, exactement comme en français!

Elle est formée d'un radical + un suffixe + une terminaison

Les radicaux

Le radical du présent permet de former tous les temps simples.
Le radical du parfait permet de former tous les temps composés à l'actif.
Le radical du supin permet de former le participe parfait passif,
à partir duquel sont formés tous les temps composés au passif.

Les suffixes

Les suffixes sont particuliers à chaque mode et temps (*cf. infra*).

Les terminaisons

Les terminaisons correspondent aux 6 personnes et donnent une indication sur la voix. Il en existe 3 séries :

- **O ou M, S, T, MUS, TIS, NT** sont les terminaisons "par défaut"
- **OR ou R, RIS, TUR, MUR, MINI, NTUR** pour les temps simples au passif
- **I, ISTI, IT, IMUS, ISTIS, ERUNT ou ERE** pour l'indicatif parfait actif

Le participe parfait passif

radical du supin + us, a, um (terminaisons des adj. 1ère classe)

ex : dat-us = donné
dat-a = donnée
dat-um = donné etc.

Déclinaison du participe parfait passif

	MASCULIN	FEMININ	NEUTRE
Nom. sg	datus	data	datum
Voc.	date	data	datum
Acc.	datum	datam	datum
Gén.	dati	datae	dati
Dat.	dato	datae	dato
Abl.	dato	data	dato

Nom. pl.	dati	datae	data
Voc.	dati	datae	data
Acc.	datos	datas	data
Gén.	datorum	datarum	datorum
Dat.	datis	datis	datis
Abl.	datis	datis	datis

Le participe présent actif

radical du présent + (e)ns, (e)ntis* (terminaisons des adj. 2ème classe)

* ns, ntis aux 1ère et 2ème conjugaisons
ens, entis aux 3ème , 4ème et 4èmeconjugaisons bis

à l'actif

1ère conjugaison	2ème conjugaison	3ème conjugaison	4ème conjugaison	4ème conjugaison bis
da-ns, ntis = donnant	habe-ns, ntis = ayant	ag-ens, entis = faisant	audi- ens, entis = entendant	capi-ens, entis = prenant

Déclinaison du participe présent actif

singulier	MASCULIN	FEMININ	NEUTRE
Nom.	dans	dans	dans
Voc.	dans	dans	dans
Acc.	dantem	dantem	dans
Gén.	dantis	dantis	dantis
Dat.	danti	danti	danti
Abl.	danti / dante	danti / dante	danti / dante

pluriel	MASCULIN	FEMININ	NEUTRE
Nom.	dantes	dantes	dantia
Voc.	dantes	dantes	dantia
Acc.	dantes	dantes	dantia
Gén.	dantium	dantium	dantium
Dat.	dantibus	dantibus	dantibus
Abl.	dantibus	dantibus	dantibus

Les infinitifs

Infinitif présent

-actif :

radical du présent + e à la 3ème conj + re (cf. T.P.!) N.B. : 4ème conjugaison bis : i bref se change en e devant re	da-re donner	habe-re avoir	ag-e-re faire	audi-re entendre	cape-re prendre

-passif :

radical du présent + ri sauf à la 3ème conjugaison : radical du présent + i et à la 4ème bis : radical du présent	da-ri être donné	habe-ri être eu	ag-i être fait	audi-ri être entendu	capi être pris

Infinitif parfait

-actif :

radical du parfait + isse	ded-isse avoir donné

-passif :

participe parfait passif à l'accusatif et auxiliaire esse	dat-um esse / dat-am esse / etc. avoir été donné / donnée ...

Infinitif futur

-actif *(rare)* :

participe futur actif* à l'accusatif et auxiliaire esse	dat-ur-um esse / dat-ur-am esse / etc. être sur le point de donner

-passif *(rarissime)* :

supin et iri	datum iri être sur le point d'être donné

* Le participe futur actif se forme sur le radical du supin + ur + us, a, um : dat-ur-us, a, um = sur le point de donner, prêt à donner

3) Document de l'élève - La proposition infinitive

La proposition infinitive

La proposition infinitive est une proposition subordonnée.

En français, la proposition infinitive est relativement rare.

Exemple : Nous entendons les oiseaux chanter.
sujet verbe sujet verbe à l'infinitif
proposition principale proposition subordonnée infinitive

En latin, la proposition infinitive est beaucoup plus fréquente.

- **On la rencontre après**
  des verbes de pensée, de parole, de perception, etc. : (verbes P.P.P.) :
  penser - *putare*, dire - *dicere*, comprendre - *intellegere*, voir - *uidere*, entendre - *audire*, sentir - *sentire*, ...
  certains verbes de volonté : vouloir - *uelle*, ordonner - *iubere*, ...
  et des verbes impersonnels : il convient - *decet*, il est juste - *aequum est*, ...
- **Elle est formée d'un verbe à l'infinitif**
- **et d'un sujet à l'accusatif.**

Pour la traduire,
soit on arrive à la transposer telle quelle en français (c'est rare),
soit on emploie la conjonction "que" et on conjugue le verbe à l'indicatif.

Exemples : Aequum erat eas tutorum auctoritate regi.
verbe impersonnel — sujet à l'acc. — verbe à l'inf.

= Il était juste QUE celles-ci soient dirigées par l'autorité des tuteurs.

Dixit eum filium suum esse.
verbe "PPP" — sujet à l'acc. — attr. du sujet à l'acc. — verbe à l'inf.

= Il a dit QUE celui-ci était son fils

Nous constatons que

1. **l'attribut du sujet** est aussi **à l'accusatif** dans la P2 infinitive.
2. **le temps de l'infinitif** est important :

   a) au **présent**, il indique une **simultanéité** par rapport au verbe principal

   (cela signifie que les deux actions se passent .....)

   ex : Quem Palamedes sensit <u>simulare.</u>

   b) au **parfait**, il indique une **antériorité**

   (cela signifie que l'action du verbe à l'infinitif se passe .....

   celle du verbe introducteur)

   ex : Creditis <u>auectos esse</u> hostes?

   c) il est rare au **futur**, où il exprime une **postériorité**

   (cela signifie que l'action du verbe à l'infinitif se passe .....

   celle du verbe introducteur)

   ex : Vlixes fidem dedit se **uenturum esse**.

   N.B. : Pour traduire correctement la proposition infinitive en français, il faut aussi tenir compte du temps du verbe introducteur (passé ou non). Ce rapport entre les temps s'appelle la **concordance des temps**.

3. **tous les infinitifs ne sont pas dans des propositions infinitives :**

   a) infinitif **sujet** (il fonctionne alors comme un nom)

   ex : <u>Errare</u> humanum est.

   b) infinitif **complément de verbe**

   ex : Auctor <u>fieri</u> a praetore cogitur.

   c) infinitif **historique** ou de narration (il est verbe principal); il est rare.

   Son sujet est au nominatif

   ex : Ille non <u>tollere</u> oculos.

4) Document de l'élève - Exercices sur la subordonnée infinitive

La P2 infinitive : exercices

1. Des phrases à traduire

Vocabulaire : texte de Pline le Jeune (histoire de fantôme)

1. Scimus idolon Athenis uiuere.
2. Vides senem catenas gerere.
3. Magistratus dicunt ossa inueniri.
4. Intelligo domum spectro relinqui.

5. Nesciebam idolon Athenis uiuere.
6. Vidisti senem catenas gerere.
7. Magistratus dixerunt ossa inueniri.
8. Intellexi domum spectro relinqui.

9. Scimus idolon Athenis uiuisse.
10. Vides senem catenas gessisse.
11. Magistratus dicunt ossa inuenta esse.
12. Intelligo domum spectro relictam esse.

13. Nesciebam idolon Athenis uiuisse.
14. Vidisti senem catenas gessisse.
15. Magistratus dixerunt ossa inuenta esse.
16. Intellexi domum spectro relictam esse.

2. TITE-LIVE, Ab Urbe condita, I, 34, 9

Lucumon et Tanaquil, son épouse, arrivent d'Etrurie. A l'entrée de Rome, il se passe un évènement extraordinaire : un aigle descend en planant au-dessus de la tête de Lucumon, lui enlève son chapeau et gagne les hauteurs pour ensuite redescendre et lui reposer délicatement le couvre-chef sur le crâne.

(9) Accepisse id augurium laeta dicitur Tanaquil, perita, ut uulgo Etrusci, caelestium prodigiorum mulier. Excelsa et alta sperare conplexa uirum iubet: (dicit) eam alitem, ea regione caeli et eius dei nuntiam uenisse, circa summum culmen hominis auspicium fecisse, leuasse humano superpositum capiti decus, ut diuinitus eidem redderet.

augurium, ii, n : le présage, le signe
laetus, a, um : joyeux
peritus, a, um : expert en + gén.
uulgo : habituellement
caelestis, is, e : céleste
prodigium, ii, n : le prodige
excelsa (neutre pluriel) : de grandes choses
alta : des choses élevées
sperare : espérer
conplecti, or, plexus sum : entourer, embrasser
iubere, eo, es, iussi, iussum : ordonner
ales, alitis, f : l'oiseau
nuntia, ae, f : la messagère
circa + acc : autour de
summus, a, um : le plus haut
culmen, inis, n : le point élevé, le sommet
auspicium, ii, n : le présage, le signe
leuare : soulever; leuasse = leuauisse
decus, oris, n : l'honneur, la décoration, le signe honorifique
diuinitus : de la part des dieux

Repère les éléments constitutifs de chaque P2 infinitive, y compris le verbe introducteur.

Traduis l'ensemble du texte.

5) Document de l'élève - Exercices sur les participes (troisième secondaire)

Participe présent et participe parfait : exercices (3ème)

Le vocabulaire utilisé dans ces exercices est le vocabulaire essentiel vu jusqu'à présent

1. **Entoure les participes parfaits cachés parmi les autres formes.**

1. cursus	6. dixi
2. dabam	7. petitas
3. dictam	8. sciebas
4. facimus	9. uisi
5. latis	10. ponitis

2. **Reconstitue des paires : un participe parfait et un participe présent aux mêmes cas, genre et nombre**
   ex : agentes et iussas = acc f pl

11. putantem	14. dato	17. posita	20. cessentium
12. iubentis	15. mittentia	18. cursorum	21. dicenti
13. uisus	16. petitum	19. ferens	22. factae

-
-
-
-
-
-

3. **Traduis toutes les formes <u>au participe présent</u> rencontrées dans ces exercices. (indique leur numéro).**

-
-
-
-
-
-

6) Document de l'élève - Les participes

Les participes

1. En français (voyez votre Bescherelle!)

	ACTIF	PASSIF	
PRESENT	donnant venant	étant donné ///	(donner = verbe transitif) (venir = verbe intransitif)
PASSE	ayant donné étant venu	donné (= ayant été donné) ///	

2. En latin

	ACTIF	PASSIF	DEPONENT
PRESENT	Da-ns, da-ntis = ...	(n'existe pas)	Sequ-ens, sequ-entis = ...
PARFAIT	(n'existe pas)	Dat-us, a, um = ...	Secut-us, a, um = ...
FUTUR	Dat-urus, a, um = ...	(n'existe pas)	Secut-urus, a, um = ...

- Formation : p. présent : ..... + ...
  p. parfait : ..... + ...
  p. futur : ..... + ...

- Déclinaison : p. présent : .....
  p. parfait : .....
  p. futur : .....

- Emplois :
  - dans la proposition participiale : comitante caterua
    sociis perditis
  - comme épithète : filium sublatum (subiecit)
    (Timeo) Danaos (dona) ferentes
  - comme attribut (temps composés passifs) : fabricata est machina
  - comme un nom (cf. français : un passant, un élu) : egens
    coniratus

7) Document de l'élève - L'ablatif absolu

La proposition participiale
"ablatif absolu"

Un ablatif absolu est formé

d'un **nom** ou pronom à *l'ablatif* (= le sujet de la P2)

et d'un **participe** s'accordant avec celui-ci (= le verbe de la P2).

Il s'agit donc d'une **proposition participiale** *complément circonstanciel.*

Le participe est

soit au ***parfait***

Ex. : **Audito pretio**, suspecta est uilitas.

soit au ***présent***

Ex. : **Formidine crescente**, mors morbum sequebatur.

Remarques :

1. Puisque l'ablatif absolu est un complément circonstanciel, il est fréquent (mais pas obligatoire) qu'il soit séparé du reste de la phrase par une virgule.
2. Le participe est toujours à l'ablatif, donc les seules terminaisons possibles pour un participe dans un ablatif absolu sont :

   …….. …….. …….. ……. ……..

3. L'ablatif absolu est une proposition; il est formé au minimum d'un verbe et un sujet, auxquels peuvent s'ajouter de nombreux compléments.
4. En français, la traduction littérale de l'ablatif absolu est souvent "lourde". Il vaut mieux la remplacer par une P2 conjonctive ou un groupe nominal.

   Ex : Audito pretio :

   Formidine crescente :

8) Document de l'élève - Gérondif et adjectif verbal

Gérondif et adjectif verbal

Le gérondif et l'adjectif verbal sont caractérisée par le suffixe **–(e)nd-** ajouté au radical du présent.
Ils se déclinent comme les adjectifs de la 1ère classe.

1. Le gérondif

Le gérondif est employé pour rendre "l'idée verbale", comme l'infinitif.
Il est donc neutre et singulier.

On rencontre l'infinitif dans les fonctions de

- sujet : **Errare** humanum est *(Se tromper est humain)*
- attribut du sujet : Nefas est **scire** *(Il est sacrilège de savoir)*
- CDV : Potest **dicere** *(Il peut dire)*

Dans les autres fonctions, c'est le gérondif qui est employé :

- C.C. de but : ad + acc. : ad **laudandum** *(pour féliciter)*
- CN : génitif : modus **uiuendi** *(une façon de vivre)*
- CC (avec ou sans préposition) : ablatif : **crescendo** *(en croissant)*
  in **eligendo** *(dans le fait de choisir, dans le choix)*

  Le datif est rarement employé.

2. L'adjectif verbal

L'adjectif verbal rend aussi "l'idée verbale".
Il **s'accorde** en cas, genre et nombre **avec un nom.**
Selon la fonction qu'il occupe (épithète ou attribut), il se traduira différemment.

a. l'adjectif verbal **attribut du sujet**

conditions nécessaires : - être au nominatif (à l'accusatif dans la P2 infinitive)
- présence du verbe esse dans la phrase

L'adjectif verbal attribut du sujet a un **sens passif** et contient une **idée d'obligation**.

Ex : Carthago **delenda** *est. (Carthage est à détruire = Il faut détruire C.)*
Censeo **delendam** *esse* Carthaginem *(Je pense qu'il faut détruire C.)*

N.B. : - Il existe une forme impersonnelle de l'adjectif verbal attribut:
Nunc est **bibendum**. *(Maintenant, il faut boire.)*
-La personne qui doit accomplir l'action (le "complément d'agent") est au DATIF :
Caesari omia erant **agenda**. *(Toutes les choses étaient à faire par César = César devait tout faire)*

b. l'adjectif verbal **épithète**

L'adjectif verbal épithète forme un groupe avec le nom qu'il complète (ils sont logiquement aux mêmes cas, genre et nombre).
On le rencontre aux mêmes cas que le gérondif (ad+ acc, gén., dat., abl.)
Il faut le traduire comme le gérondif au cas correspondant.
Le nom avec lequel il s'accorde devient alors CDV en français (c'est une pirouette un peu particulière à maîtriser!).

Ex : ad **laudandos** amicos *(pour féliciter les amis)*
Necessitas **aedificandi** templi *(la nécessité de construire un temple)*
Ostendendae pietati *(pour montrer sa piété)*
In **eligendis** amicis *(dans le choix des amis)*
Aedificandis templis *(en construisant des temples)*
In **aedificandis** templis *(dans la construction des temples)*

f) St. Vandenbulcke – Documents de l'élève sur l'infinitif, le participe, le gérondif et l'adjectif verbal

1) L'infinitif

Gra 6

L'emploi de l'infinitif

I. En P1

L'infinitif peut être employé comme le seul verbe de la phrase. Il est alors la base de la P1. On parle d' INFINITIF DE NARRATION. Son sujet est au nominatif. Cette tournure existe aussi en français, mais est un peu « vieillotte ».

Ex. : - *Suam mulierem quisque laudare miris modis.* (T-L, le viol de Lucrèce)
Et chacun de louer sa propre femme de manières merveilleuses.

- *Tum Tarquinius fateri amorem, orare,* ... (T-L, le viol de Lucrèce)
Alors Tarquin d'avouer son amour, de supplier, …

- *L- Caesare et C- Figulo consulibus primo singulos appellare; hortari alios, alios temptare;*
(Salluste, la conjuration de Catilina)
Sous le consulat de Lucius César et Caius Figulus, (Catilina) d'appeler d'abord chacun en privé ; d'encourager les uns, d'éprouver les autres.

II. En P2

L'infinitif sert aussi de base à la P2 INFINITIVE. Son sujet est à l'accusatif pour le différencier du sujet de la P1 (au nominatif), car la P2 infinitive n'est introduite par aucune conjonction. On dit encore de la P2 infinitive qu'elle est complétive, car elle complète le verbe de la P1, elle lui sert de COD. (Attention à la traduction de l'infinitif en fonction du contexte = temps du verbe de P1)

Ex. : *Dico [Paridem Helenam amare.]* >< *Dixi [Paridem Helenam amare.]*
Je dis que Pâris aime Hélène. >< J'ai dit que Pâris aimait Hélène.

III. L'infinitif complément

L'infinitif peut encore être employé seul comme COMPLÉMENT de certains verbes. Ces verbes sont parfois appelés « auxiliaires de mode », il s'agit de verbes tels que « *uelle* (vouloir), *debere* (devoir), *posse* (pouvoir), … ». L'infinitif est alors le COD de cet auxiliaire de mode.

Ex. : - Vbi satis explorata sunt *(ea) quae uoluit (explorare)* ...
(Salluste, la conjuration de Catilina)
Lorsque les choses qu'il voulut vérifier furent suffisamment vérifiées …

- *Alexander persedere perseverauit.* (Sénèque)
Alexandre continua de monter à cheval.

2) Le participe parfait passif

Indication du professeur au sujet de ce document :

« Il s'agit d'une synthèse sur le participe parfait Passif, destiné à des élèves de 2ème secondaire. En fait, c'est pour les amener à l'ind. pft Passif, vous le verrez à la fin du document, même si cela ne vous intéresse pas à proprement parler. »

Gra 7

Synthèse sur le Participe Parfait Passif

I. Définition

Comme son nom l'indique, le participe parfait passif est un participe, c'est-à-dire _____ _____ .

C'est donc une forme Janus, une forme à 2 faces.

II. Formation

partie verbale + partie adjectivale

ex. :

Le participe parfait passif est une forme verbale qui se décline comme un adjectif de la 1ᵉ classe.
Ainsi :

	Singulier		
	masculin	féminin	neutre
N	capt	capt	capt
V	capt	capt	capt
Acc.	capt	capt	capt
G	capt	capt	capt
D	capt	capt	capt
Abl.	capt	capt	capt
	Pluriel		
N	capt	capt	capt
V	capt	capt	capt
Acc.	capt	capt	capt
G	capt	capt	capt
D	capt	capt	capt
Abl.	capt	capt	capt

III. Emplois (et traductions)

1) Tout comme un adjectif, le participe parfait passif peut servir d' ÉPITHÈTE à un nom.

Il s'accorde alors en ....., en ..... et en ..... avec .....

.....

ex. : canis captus

canis capta

animal captum

2) En tant que forme verbale, le participe parfait passif (=P.P.P.) à l' ABLATIF peut servir de base à une proposition particulière, la proposition ..... . Dans ce cas, le P.P.P. s'accorde avec le sujet à l'ablatif. Il se met à l'ablatif et prend le ..... et le ..... du sujet.

ex. : urbe captā

oppido capto

hostibus captis

3) En tant que forme verbale, le P.P.P. peut aussi rentrer dans la composition d'autres formes verbales.

ex. : cum captus esset

bella commota sunt

L'Indicatif Parfait Passif

I. Définition et formation

L'Indicatif Parfait Passif est une forme composée :

+
(= +)

II. Traduction

Comme l'Indicatif Parfait Actif, l'Indicatif Parfait Passif se traduit par

un ..... Passif	ou	un ..... Passif.
• (en français)		

ex. : capta est capti sunt

3) Le gérondif et l'adjectif verbal (support du professeur dicté aux élèves)

Il existe en latin une forme verbale en –(e)nd- qui se décline comme la 1ère classe d'adjectifs.
Elle se forme à partir du radical du présent.[2]

Ex : ama-ndus, ama-nda, ama-ndum
capi-endus, capi-enda, capi-endum

!!! Cette forme correspond à 2 réalités différentes, mais proches l'une de l'autre :

Le gérondif et l'adjectif verbal

I. Le gérondif

Le gérondif est la **déclinaison** de l'infinitif.

En effet, l'infinitif peut remplir la plupart des **fonctions du nom**. Parfois, c'est l'infinitif qui est utilisé, par exemple comme sujet, mais parfois il est remplacé par un gérondif.

A votre avis, quel est le genre d'un infinitif ?
(un peu d'humour, j'interdis à quiconque de dire que « faire la vaisselle, nettoyer, cuisiner » est davantage féminin et que « regarder la télé, lire le journal, s'asseoir dans le canapé » est masculin)
→ Donc, nous sommes d'accord, l'infinitif est neutre et singulier.
De la même façon, le gérondif qui va le remplacer n'existe qu'au neutre et au singulier

Fonctions	Emplois	Exemples
sujet	l'infinitif	*vivere aemoenum est.* Sjt Attr. Sjt : N nt sg
COD ou compl. de verbe	l'infinitif	*amoene vivere possum.* inf. prés. A – compl de *possum*
Compl. de But	le gérondif à l'Acc. (nt sg) Ou au Gén. (nt sg)	le compl. de But s'exprime avec une préposition (ou « postposition ») : *oportet edere ad vivendum* acc. de but – demandé par ad *oportet edere vivendi causa* *oportet edere vivendi gratia* gén. de but – demandé par causa/gratia
Compl du Nom	le gérondif au	*studium vivendi*

[2] Attention, à ne pas confondre avec le participe présent qui se forme sur le radical du présent également, mais avec un suffixe en -(e)nt- et les terminaisons de la 2ème classe d'adjectif ;
et le PPP (participe parfait passif) qui se décline aussi en –us, -a, -um, mais à partir du radical du supin.

	Gén. (nt sg)	CN de studium
Compl. Circ.	le gérondif à l'abl. (nt sg)	*vivo edendo* CC de manière

N. B : deux fonctions des noms généralement attribuées à des personnes n'existent pas pour le gérondif. Il s'agit du vocatif (en effet, on a pas besoin d'interpeller un infinitif !) et le datif (cas du COI, de la personne pour qui on fait une action, or l'infinitif n'est pas une personne). [3]

Traduction

- dans 2 cas sur 3 (compl. de but et compl. du nom), le gérondif se traduit par un infinitif (avec les prépositions « pour », « afin de » ou « de »).

- dans le cas d'un gérondif CC de manière à l'ablatif, on le traduit par « en + participe présent » (en nageant, en volant, en courant, …) comme la forme restée sous le nom de gérondif dans les Bescherelle.

II. L'adjectif verbal

L'adjectif verbal est, comme son nom l'indique, un adjectif formé sur un radical verbal.
On retrouve ses 2 parties en décomposant la forme :
ama (partie verbale) + nd + us, a, um (partie adjectivale)

En tant qu'adjectif, l'adjectif verbal est soit épithète, soit attribut d'un nom.

a) L'adjectif verbal épithète = adjectif verbal de substitution

L'adjectif verbal de substitution est, de nouveau comme son nom l'indique, un adjectif qui se substitue, qui remplace quelque chose. Avez-vous une petite idée de ce qu'il remplace ?
Un gérondif

En fait, il se substitue à un gérondif qui devrait être suivi d'un COD. Mais ce syntagme[4] n'existe pas sous cette forme. Il faut donc utiliser un adjectif verbal.

Exemple : pour vivre → devient → pour vivre une vie heureuse

ad vivendum → * *ad vivendum bonam vitam* → *ad vivendAM bonam vitam*
Gér. Acc. nt sg. syntagme fautif la forme au gérond. devient un adj. verbal épith de *vitam*

!!! Il y a un glissement au niveau grammatical :

[3] Cela dit, on peut former le gérondif au datif nt sg par analogie sur l'ablatif. Il s'agirait donc d'une forme en –(e)ndo. Elle est attestée dans certaine grammaire, mais elle n'est pas utilisée.
[4] Le syntagme est un constituant syntaxique et sémantique de la phrase. On l'appelle aussi groupe ou entité car il est composé d'un ou plusieurs mots, définition trouvée sur https://fr.wikipedia.org/wiki/Syntagme, page consultée le 24/07/17.

Dans le syntagme fautif, normalement c'est *vivendum* le centre et *vitam* son complément

En réalité, un glissement s'opère car c'est le nom *vitam* qui devient le centre, et *vivendam* est son complément, son expansion.

Traduction

Littéralement, « pour une vie heureuse à vivre »
Donc, pratiquement « pour vivre une vie heureuse »

Et c'est le même glissement, le même accord « nom + adj. verbal » pour toutes les autres situations où existe le gérondif :

- *vivendAE bonae vitae causa* → « pour vivre une vie heureuse »
- *vivendAE bonae vitae studium* → « l'envie de vivre une vie heureuse »
- *vivendA bona vita* → « en vivant une vie heureuse »

b) L'adjectif verbal attribut = adjectif verbal d'obligation

Cet adjectif est accompagné du verbe *esse* conjugué à l'indicatif présent ou à l'infinitif présent. Il est l'attribut du sujet, donc n'existe qu'au nominatif ou à l'accusatif dans une P2 infinitive. Mais il est aussi coloré de 2 nuances, une nuance d'obligation et une nuance passive.

Ex (célèbre !) : Delenda *est Carthago*
Adj. verbal d'obligation Attr. Stj Nom. f. sg.
Sjt Nom. f. sg.

Traduction
Littérale : Carthage est « devant être détruite ».
↳ on retrouve le part. présent du verbe devoir (nuance d'obligation)
↳ « être détruire », on retrouve le sens passif

Littéraire : Cartage doit être détruite.
Ou : Il faut détruire Carthage.

!!! Cet adj. verbal d'obligation peut-être accompagné d'un compl. d'agent au datif

Ex : *Delenda est Carthago militi Romano* → « Carthage doit être détruite par un soldat romain »
Dat. m. sg
Compl. d'agent

3. Relevé des difficultés des élèves

Nous proposons ci-dessous une synthèse des difficultés que les élèves ont pu rencontrer dans les différentes classes observées. Certaines nous ont été signalées par les professeurs, avant ou après l'observation de leur cours, d'autres nous ont été confiées par mail lorsque nous n'avons pas eu la possibilité d'assister à l'utilisation en classe des documents qu'ils nous ont envoyés. Il est évident que le nombre de cours analysés n'est pas suffisant pour obtenir une synthèse exhaustive des problèmes que les élèves peuvent rencontrer lors de l'apprentissage des formes verbales non conjuguées. Par ailleurs, les obstacles rencontrés par quelques apprenants, et parfois seulement chez l'un ou l'autre professeur, sont ici présentés comme si tous y achoppaient. Ce n'est évidemment pas le cas, mais cet abus nous permet d'éviter de complexifier le discours qui va suivre. Cela nuirait à la réflexion et serait inutile : qu'une difficulté concerne un élève ou vingt, il faudra la pallier. Peu importe que le professeur y remédie face à toute la classe, en aparté avec un élève, ou en remédiation en dehors du temps de cours, le fait est qu'il faut réfléchir à une solution. Nous ne signalons donc pas où, quand et dans quelles circonstances les difficultés se sont manifestées. Ces informations sont toutefois disponibles dans la description de nos observations.

Par nature, le contenu de ce chapitre ne constitue pas un tout continu mais un ensemble d'informations ponctuelles. Les paragraphes ne sont pas toujours liés à ceux qui les entourent. Nous avons attribué un numéro à chaque difficulté pour pouvoir l'identifier plus facilement lorsque nous y reviendrons à la fin de la partie pratique de ce mémoire.

Difficultés générales

(1)Les élèves peuvent éprouver de la peine à restituer les terminaisons des adjectifs de la première classe au nominatif singulier en début de troisième. Ils ne maîtrisent d'ailleurs pas encore les déclinaisons et conjugaisons en fin de cette même année. C'est ainsi qu'un élève peut être induit en erreur lorsqu'il rencontre un verbe déponent sans le reconnaître : il le prend pour un passif, cela change tout le sens de la phrase et ne s'en sort pas.

(2) Lors des exercices qui suivent parfois l'explication théorique formelle d'une nouvelle forme verbale, les élèves font preuve d'une certaine inertie. Quand ils passent d'une série d'exercices ciblant une fonction de la nouvelle forme à une autre série qui porte sur une

autre fonction, ils ont tendance à continuer à raisonner dans la deuxième série comme dans la première. Nous avons constaté cette attitude lorsqu'après avoir traduit plusieurs exemples d'adjectifs verbaux d'obligation, les élèves appliquaient ensuite la même théorie aux adjectifs verbaux épithètes, qui ne se comprennent ni ne se traduisent de la même façon.

(3) Parfois, les élèves ne savent par où aborder une phrase. H. Stoz conseille de l'entamer par le sujet, et ajoute qu'il n'est pas inutile de rappeler qu'après avoir traduit un sujet…il faut un verbe.

(4) Au début, ce professeur force ses élèves à passer par une traduction littérale, avant d'en arriver à une traduction plus littéraire. Il agit ainsi pour qu'ils ne prennent pas l'habitude de traduire « un peu n'importe comment », sans réfléchir au sens et sans le vérifier par un minimum d'analyse. Il les pousse à *analyser*, ça les aide à traduire.

(5) Souvent, les élèves traduisent en tentant de faire correspondre chaque mot latin à un mot français.

(6) Certains élèves oublient parfois de traduire l'un ou l'autre mot. Peut-être est-ce dû à un manque de recul face à la phrase, abordée de manière trop analytique dans une optique de traduction et non de compréhension. Comme le signalaient les didacticiennes françaises, il faut envisager le texte globalement et en étant attentif à ce qu'il signifie.

(7) La concordance des temps du *français* peut également poser problème.

Difficultés liées à l'infinitif

(8) Les élèves ne rencontrent pas de réelles difficultés face aux infinitifs eux-mêmes, si ce n'est que certains ont tendance à le traduire par « pour + infinitif » quand ils ne savent qu'en faire. Or l'infinitif latin n'exprime jamais le but, sauf en poésie quand il se substitue au supin en *-um* et à l'adjectif verbal, comme nous l'a rappelé la définition des formes.

(9) Ce qui pose problème aux élèves, ce sont les subordonnées infinitives. Il leur est difficile de les identifier : reconnaître l'infinitif[178], se rappeler qu'il peut faire partie d'une proposition infinitive, et aller jusqu'au bout du raisonnement en vérifiant la présence d'un sujet à l'accusatif. Distinguer ce qui est inclus dans la subordonnée de ce qui ne l'est pas pose également problème.

[178] Comme précisé *supra*, cette reconnaissance ne pose pas de problème. C'est la suite du raisonnement qui constitue une difficulté.

(10) D. Latteur nous a signalé une particularité : lorsque les élèves lisent un texte tel que le premier paragraphe de l'œuvre de Tite-Live, ils éprouvent des difficultés pour traduire la subordonnée infinitive car ils lui cherchent un sujet qu'elle n'a pas.

Difficultés liées au participe

(11) « (…), lorsqu'on aborde les participes, la première difficulté pour eux [les élèves] est de concevoir qu'un verbe puisse se décliner ». H. Stoz

(12) « Cette année j'ai plusieurs élèves de troisième qui ne parviennent pas à différencier le ppp et le ppa et j'avoue que leur difficulté me surprend un peu ». H. Stoz

« Il est important d'attirer l'attention sur la différence entre les deux [le ppp et le ppa] ». (C. Lebedelle)

(13) Certains saisissent difficilement le principe de l'ablatif absolu, ou n'en retiennent pas les caractéristiques. Il faut parfois rappeler qu'il ne suffit pas que le nom soit à l'ablatif, il faut également que le participe s'accorde en cas, genre et nombre avec lui.

Difficultés liées à l'adjectif verbal et au gérondif

Comme nous l'avons déjà indiqué, les élèves ne maîtrisent pas encore bien les déclinaisons ni les conjugaisons, ce qui ne facilite pas l'apprentissage de ces deux formes verbales qui se déclinent.

(14) St. Vandenbulcke signale à ses élèves qu'il faut veiller à ne pas confondre les formes en -(*e*)*nd*- (basées sur le radical du présent et déclinées suivant la première classe des adjectifs) avec le participe présent (basé sur le radical du présent mais à l'aide du suffixe -(*e*)*nt*- et des terminaisons de la deuxième classe des adjectifs). Il signale également qu'il ne faut pas les confondre avec le participe parfait passif, décliné lui aussi comme la première classe des adjectifs, mais formé sur base du radical du supin. Nous ne savons pas s'il a dû gérer des cas de confusion des formes en -(*e*)*nd*- avec le participe présent, mais nous avons pu observer des élèves traduire des adjectifs verbaux avec *esse* comme s'il s'agissait d'indicatifs parfaits passifs (ex. : *agenda erant* fut confondu avec *acta erant*).

(15) Ce qui pose le plus problème aux élèves dans l'apprentissage de ces deux formes, c'est de déterminer s'il s'agit d'un adjectif verbal ou d'un gérondif, même dans des formules comme *fabricando fit faber* ou *in consiliis capiendis* où il n'y a aucune ambiguïté. C'est un exercice qu'il faut beaucoup travailler avec eux. Seul D. Latteur ne souligne pas l'importance de cette difficulté, qui concerne une minorité de ses élèves pour lesquels assimiler la notion d'accord en latin constitue une difficulté.

(16) Les apprenants ont également des difficultés pour repérer le nom avec lequel l'adjectif verbal s'accorde, ce qui rend évidemment plus difficile la différenciation entre les deux formes en *-nd-*.

C'est ainsi qu'au cours où C. Lefébure abordait l'adjectif verbal et le gérondif l'un à la suite de l'autre, nous avons pu observer que les élèves ont tendance à étiqueter « gérondif au génitif » toute forme en *-ndi*, même s'il y a un autre génitif en *-i* juste à côté (*proelii committendi signum*). Un des élèves rapprochait *committendi* de signum ; soit il trahissait par là d'importantes carences dans la connaissance de ses déclinaisons, soit il n'avait pas assimilé la nature adjectivale de l'adjectif verbal, soit il n'avait pas compris ni entendu qu'il s'agissait d'un adjectif verbal et le prenait pour un gérondif complément du nom.

Pour pallier cette difficulté, H. Stoz enseigne d'abord l'adjectif verbal avant de passer au gérondif une fois que cette matière a été assimilée à l'aide d'exercices. Cette méthode pose beaucoup moins de problèmes, nous dit-elle.

(17) Les élèves ont également tendance à mélanger l'adjectif verbal attribut et épithète. Cette confusion se manifeste concrètement lorsqu'ils traduisent une épithète par une obligation. Il arrive aussi que l'origine de ce type d'erreur réside dans la difficulté qu'ont les élèves à retenir comment traduire l'adjectif verbal selon qu'il est attribut ou épithète.

(18) Transposer l'adjectif verbal attribut avec *esse* en proposition infinitive n'est pas chose aisée.

(19) Face à un adjectif verbal épithète, les élèves ne perçoivent pas facilement qu'au-delà de son rôle d'épithète, la fonction qu'il exerce *dans la phrase*, il l'exerce conjointement avec le mot qu'il complète. Ils ne visualisent pas bien que l'élément syntaxique qui remplit la fonction attribuée généralement au mot complété par l'adjectif verbal, c'est tout le syntagme composé de ces deux lexies. La traduction française ne facilite pas la compréhension de ce

phénomène puisque la situation de dépendance est renversée : le mot dont dépend l'adjectif verbal épithète devient généralement le complément du nom verbal qui traduit l'adjectif.

(20) Les élèves posent parfois des questions inattendues mais pertinentes. Une fois que le professeur en prend connaissance, il peut choisir de les anticiper ou non. Il faut qu'il veille en tout cas à ne pas ajouter trop d'éléments dans la synthèse grammaticale des élèves, et à ne pas les noyer d'informations dès le début, même oralement. Il fut demandé par exemple si *ad* pouvait être éloigné de l'adjectif verbal qu'il peut régir. Sans doute vaut-il mieux préciser qu'une préposition est toujours accolée au syntagme qu'elle régit lorsque les élèves découvrent leurs premières prépositions, plutôt qu'ajouter cette information à l'apprentissage de notions complexes comme les formes en *-nd-*.

(21) Il arrive qu'un élève ne sache pas projeter la théorie dans les exercices. Ainsi un élève de D. Latteur n'avait pas compris que *Crasso bellum gerendum dedit* illustrait l'attribut du complément d'objet direct.

(22) Les élèves commencent à traduire *narrandi initium* par « raconter le début », puis « le début est raconté », puis « le début de raconter », puis « le début de l'histoire ». Cette progression illustre qu'il leur est malaisé, dans un premier temps, de donner un statut de nom au verbe. Spontanément, intuitivement, ils lui conservent sa nature syntaxique naturelle. Par contre, *ad exeundum* ne soulève aucun problème, ces mots peuvent se traduire instinctivement, sans analyser, comme s'il était écrit **ad exire*.

La remarque d'un apprenant confirme cette difficulté : « Comment on sait si c'est du génitif ou de l'ablatif ? » Le professeur répond : « Ce ne sont pas les mêmes terminaisons ». Il est possible que l'élève ait tellement peu assimilé les déclinaisons et/ou le caractère flexionnel du latin que sa question porte en fait non sur les formes en *-nd-* mais sur les noms latins en général. Toutefois cela nous semble peu probable en fin de troisième secondaire. Nous voyons plutôt dans cette remarque la manifestation d'une difficulté à assimiler qu'une forme verbale peut se décliner et se comporter comme un nom ou un adjectif.

(23) La traduction de ces formes pose de grandes difficultés aux élèves. Tous les professeurs nous l'ont signalé, et nous l'avons constaté par nous-même. C'est un exercice difficile car il est impossible de s'y prendre mot à mot. D. Latteur nous dit que la traduction de l'adjectif verbal d'obligation pose moins de problèmes, et que celle du gérondif se passe assez bien. Nous avons néanmoins constaté par nous-même et dans les propos d'autres

professeurs que transférer le temps de *esse* – mais pas sa personne ! – au verbe « devoir », et lui accoler l'infinitif correspondant à l'adjectif verbal, n'est pas un exercice facile[179].

(24) Les élèves ont aussi du mal à retenir qu'un datif peut intervenir dans cette construction, en donnant sa personne au verbe « devoir ». Le raisonnement est complexe : ils doivent différencier l'adjectif verbal du gérondif, l'identifier comme attribut – ce qui ne va pas de soi non plus –, et se rappeler qu'un datif peut alors intervenir (sans compter qu'il faut encore l'identifier). Quand un substantif à ce cas fait défaut (dans la tournure impersonnelle), certains élèves ajoutent spontanément un sujet : *Nunc est bibendum* fut traduit par « Il faut que *tu* boives ».

(25) L'adjectif verbal et le gérondif sont des notions complexes, qui peuvent encore poser problème en début de quatrième quand elles ont été vues en troisième.

[179] Les phrases du type « adjectif verbal + *nōbīs sunt* et *Caesarī omnia erant agenda* perturbent les élèves, car il faut mettre « devoir » à la première personne du pluriel et troisième du singulier, alors que le verbe latin est à la troisième personne du pluriel.

4. Analyse et comparaison des transpositions didactiques

La théorie grammaticale liée aux formes verbales non conjuguées n'est pas enseignable en secondaire telle que nous l'avons présentée précédemment. Elle est trop complète et trop complexe. Il convient de la simplifier, de lui faire subir la transposition didactique nécessaire à toute matière faisant l'objet d'un enseignement destiné à des non-spécialistes. Il s'agit de faire du « savoir savant » un « savoir à enseigner ».[180]

Nous analysons ci-dessous les transpositions didactiques effectuées par chaque professeur. Le but est de partir de la pratique pour arriver progressivement à des enseignements généraux applicables à l'apprentissage de n'importe quelle forme verbale non conjuguée. Il se trouve que ceux-ci se montreront valables pour l'enseignement de n'importe quelle notion grammaticale.

Pour ce faire, nous comparerons le cours de chaque enseignant avec notre définition des formes verbales non conjuguées. Cette comparaison se fera professeur par professeur[181] et forme verbale par forme verbale. Plus concrètement, nous procéderons ainsi : si un professeur a, par exemple, omis une fonction d'une forme dans son explication, nous dirons simplement quelle fonction a été abandonnée ; mais lorsqu'il n'a écarté qu'une partie de l'explication complète d'une fonction, nous détaillerons ce qu'il en dit et ce qu'il en a tu. Il arrive aussi qu'une possibilité morphologique ou syntaxique ne soit pas explicitée dans le cours, mais qu'elle figure dans les exemples donnés. Cette procédure a le mérite de montrer qu'elle existe…pour autant que l'élève la repère et la formalise. Certains auront besoin que quelqu'un les y aide. Nous nous sommes plutôt penchés sur la grammaire explicitée dans les cours. Souligner tout ce que chaque professeur a modifié ou omis par rapport à notre définition des formes peut sonner comme une accusation, mais ce n'est pas l'objectif. Il est normal qu'il y ait des différences, comme précisé ci-dessus.

Sur la base de ces comparaisons, nous constaterons les transpositions opérées par chaque professeur : jusqu'où pousse-t-il le degré de complexité de son explication, quelle quantité d'informations donne-t-il, et apporte-t-il des modifications à la matière avant de l'enseigner (et si oui, lesquelles). Nous tenterons parfois d'expliquer la raison d'être des transpositions en présence.

---

[180] Marc Romainville, *op. cit.*

[181] Si ce choix offre l'avantage de ne suivre qu'une mentalité à la fois – chaque professeur présente une tendance propre en termes de transposition didactique –, il ne facilite pas les comparaisons comme une division par forme verbale le permettrait. Pour compenser cela, nous utiliserons des tableaux récapitulant nos analyses.

Nous répertorierons ensuite dans des tableaux les transpositions didactiques repérées. Ce format met en lumière les différences de comportement des professeurs face à l'enseignement de la grammaire, plus particulièrement des formes verbales non conjuguées. Cela nous permettra de tirer des conclusions sur les transpositions didactiques possibles et nécessaires ou non dans l'enseignement secondaire, en ce qui concerne les formes verbales latines non conjuguées toujours.

Nous avons tenté d'être le plus neutre possible tout au long de nos analyses et conclusions, mais nous ne le serons que par rapport à l'orientation de l'enseignement des langues anciennes préconisée par les trois didacticiennes françaises et les programmes de la FESeC. D'une part, parce qu'il y a obligation de suivre les programmes, d'autre part parce que nous avons fait le choix de nous baser sur les trois ouvrages de référence actuels en termes de didactique du latin.

Il est évident qu'il faut relativiser l'importance de nos conclusions : toutes ne se basent pas sur le même nombre de cours[182], et nous n'avons pu en analyser suffisamment pour prétendre à des conclusions universellement valables – en existe-t-il d'ailleurs ? –. Mais, en dépit du faible nombre de cours examinés, les conclusions apportent néanmoins quelques éclairages intéressants.

Gardons à l'esprit que nous analyserons les cours dans les moindres détails, mais que certains éléments sont peut-être dus au hasard, à une distraction, ou à un phénomène inconscient[183] qui guide le professeur dans la rédaction de ses documents, et non à une volonté consciente[184] et didactique. Mais si nous pouvons tirer des leçons de cette procédure, son caractère volontaire ou involontaire importe peu.

Nous n'oublions pas non plus que derrière chaque explication peut se cacher une histoire : un enseignant explique la matière en partie en fonction des réactions que les élèves ont eues lorsqu'il l'a enseignée dans le passé et/ou qu'ils manifestent au moment où il l'enseigne. Or ces réactions dépendent *en partie* de la manière d'enseigner du professeur, et il n'y en a pas deux identiques. Les variations qui existent entre les cours analysés ci-dessous relèvent *partiellement* de ce phénomène.

L'analyse qui va suivre est le fruit d'un examen rigoureux durant lequel les cours dont nous disposons ont été comparés point par point avec comme pierre de touche notre définition

[182] Nous ne disposons ainsi que de deux cours sur le participe et l'infinitif.
[183] Si le professeur n'a pas réfléchi au moindre détail de la conception de son cours, certains éléments seront guidés par l'intuition plutôt que par une réflexion didactique.
[184] Par « volonté consciente » nous entendons que le professeur a formalisé cette volonté lors de sa réflexion.

des formes verbales non conjuguées. Ce qui suit a donc été rédigé à partir de ces documents, ce qui implique que le vocabulaire utilisé et le raisonnement qui sous-tend l'analyse en dépendent. Vu la complexité d'un tel examen et le temps nécessaire pour le mener à bien, le lecteur sera *peut-être* amené à devoir repasser par le long processus qui nous a occupé pour comprendre tout ce qui suit. Ce qui est certain, c'est que la lecture des tableaux de synthèse ne sera compréhensible qu'à la lumière de la définition des formes.

A. Comparaison des cours des professeurs avec la définition des formes

a) D. Latteur

Gérondif

Morphologie

Il ne dit pas quand le *e* de -(*e*)*nd*- apparait et n'évoque pas le cas des verbes déponents. Il est vrai que ceux-ci affichent la même morphologie que les verbes réguliers. Et peut-être ne rencontre-t-on que rarement leur gérondif. Quoiqu'il en soit, il n'en donne pas d'exemple. Il précise que le gérondif ne possède ni genre ni nombre, seulement un cas (accusatif, génitif, ablatif). En réalité le gérondif est neutre singulier et existe au datif.

Syntaxe

Cet enseignant présente tous les emplois du gérondif à l'accusatif, génitif et ablatif, sans indiquer qu'à l'ablatif le gérondif peut être régi par d'autres prépositions que *in*. Tous les cas de figure ne sont pas signalés : il omet que le gérondif peut se trouver au datif et disposer d'un complément[185], et il ne fait pas le parallèle différenciateur avec le participe présent.

Il annonce que le gérondif est la déclinaison de l'infinitif présent actif et qu'il se traduit donc par un infinitif présent actif. Or il ne se rend pas toujours de cette façon, comme l'attestent d'ailleurs les deux derniers exemples de son document (*fabricando fit faber* et *uirtutes cernuntur in agendo*). Peut-être propose-t-il alors d'utiliser la formule « par le fait de + infinitif ». Le professeur a donc opéré une simplification, tout en montrant à l'aide d'exemples qu'elle n'est pas absolue. Par ailleurs il précise un peu plus loin dans son cours que « l'important c'est qu'*au départ*, c'est un infinitif présent actif ».

Adjectif verbal

Morphologie

Ce professeur ne dit pas quand le *e* de -(*e*)*nd*- apparait et esquive les verbes déponents. Il est vrai qu'ils ont la même morphologie que les verbes réguliers, mais exceptionnellement leur sens est passif. Peut-être ne rencontre-t-on que rarement l'adjectif verbal des verbes déponents, dont aucun exemple n'est ici présenté. Les particularités des verbes intransitifs

[185] Précisons que le gérondif avec complément est moins fréquent que l'adjectif verbal de substitution.

réguliers et déponents sont aussi mises de côté, leur apport n'étant pertinent que dans l'optique du thème.

Syntaxe

De l'attribut avec *esse* D. Latteur dit simplement qu'il marque l'obligation, sans expliquer la tournure impersonnelle dont il ne fournit pas d'exemple. Il n'utilise dès lors pas l'appellation « tournure personnelle » pour désigner ce pénomène.
Toutes les autres fonctions de l'adjectif verbal sont présentées, mis à part les emplois du génitif et datif de l'adjectif verbal avec *esse*.

Il dit que le français rend cette forme par un verbe. C'est surtout vrai en traduction littérale, à laquelle il recourt par ailleurs assez peu. Par contre, il passe beaucoup de temps à expliquer comment traduire.

b) C. Lefébure

Cet enseignant ne détaille pas la construction des formes étudiées. Il explique simplement comment les reconnaître sur la base de leurs terminaisons.

Contrairement à D. Latteur, C. Lefébure commence par l'adjectif verbal.

Adjectif verbal

Morphologie

Il n'est pas fait mention du cas des verbes déponents qui suivent certes la morphologie active mais ont exceptionnellement un sens passif. Et aucun exemple ne comporte un verbe de ce type (par contre on trouve un gérondif de verbe déponent dans l'exercice n°4). Il n'est pas fait mention non plus du cas des verbes intransitifs mais, comme précisé ci-dessus, il ne serait pas très pertinent d'en parler aux élèves.

Syntaxe

Ce professeur donne l'infinitif (sans plus de précision) comme équivalent français à l'adjectif verbal latin. Mais ça ne marche pas toujours, comme il le montre dans l'exemple *homines in amicis eligendis neglegentes* : « Des hommes négligents dans le *choix* de leurs amis ».

Sans recourir aux appellations « tournure passive personnelle/impersonnelle », l'enseignant présente aux élèves un exemple de chaque construction. L'adjectif verbal attribut du complément d'objet direct est, lui, passé sous silence.

En ce qui concerne l'adjectif verbal épithète, seuls sont présentés la tournure de but en [*ad* + accusatif] et l'adjectif verbal épithète d'un nom (les deux exemples illustrent un complément de phrase avec préposition et un génitif complément du nom). Il est étonnant de séparer ces deux fonctions, puisque l'adjectif verbal qui marque le but avec *ad* n'est autre qu'un adjectif verbal épithète d'un nom régi par cette préposition. Peut-être le professeur a-t-il voulu mettre en évidence un emploi fréquent dans ses cours.

L'adjectif verbal épithète au génitif/datif avec *esse* n'est pas présenté.

Pour traduire le génitif de l'adjectif verbal, il leur dit qu'utiliser la formule française « de + infinitif » fonctionne la plupart du temps mais pas toujours. Souvenons-nous toutefois que D. Augé s'oppose à de telles pratiques (*cf.* synthèse de son ouvrage).

Gérondif

Morphologie

Il n'est pas précisé qu'il est neutre singulier. Il n'est pas plus fait mention des verbes déponents (qui suivent certes la morphologie active), mais un des exemples présente le gérondif de *sequi*, ce qui montre aux élèves que cette catégorie verbale dispose de ce mode. L'impasse est aussi faite sur le datif du gérondif.

Syntaxe

Cet enseignant indique que le gérondif « remplit les mêmes fonctions qu'un nom ». Cete assertion est incorrecte puisque cette forme ne peut remplir toutes les fonctions possibles pour chaque cas mais, comme l'élève ne doit pas faire de thème, il n'est effectivement pas nécessaire d'être plus précis.

Le document ne parle pas du gérondif avec complément, dont aucun exemple n'illustre l'existence. Il faut dire que l'adjectif verbal de substitution est plus fréquent.

Si le génitif complément de phrase avec *causā*/*gratiā* n'est pas renseigné, la possibilité (rare !) d'un accusatif de but avec *in* est par contre mentionnée. L'existence du complément circonstanciel à l'ablatif avec *in* et *ex* est présentée, mais sans indiquer la possibilité qu'il soit régi par d'autres prépositions. Et le parallèle différenciateur avec le participe présent n'est pas opéré.

c) H. Stoz

Comme C. Lefébure, H. Stoz commence par l'adjectif verbal pour ensuite d'aborder le gérondif.

Adjectif verbal

Les tournures personnelle et impersonnelle ne sont pas formalisées ici non plus, en tout cas pas lors du cours observé, où il est vrai que l'attribut ne faisait l'objet que d'un rappel. Il n'est pas fait mention de l'attribut du complément direct. En ce qui concerne la fonction d'épithète, le datif de but est omis et les fonctions de l'ablatif sont résumées au complément circonstanciel de manière. Il n'est pas fait mention de la présence possible d'une préposition pour régir ce complément, mais les exercices pallient cette omission.

d) X. Verhaeghe

Adjectif verbal et gérondif

La morphologie est présentée en détail. Dans un premier temps le gérondif est présenté comme s'il se déclinait à tous les cas au singulier.

Syntaxe

Les fonctions ne sont pas explicitées, le schéma vise plus à dire comment traduire qu'à instaurer un métadiscours grammatical/une compréhension en profondeur de la langue.
Par contre, le schéma aborde toutes les fonctions du gérondif sauf celle du datif. Il ne précise pas que l'ablatif peut être régi par une préposition, mais dans l'esprit du schéma cela ne semble pas s'imposer. S'il y a une préposition devant l'ablatif, l'élève ajoutera logiquement « dans » devant « le fait de + infinitif ».

Pour l'adjectif verbal, aucune fonction n'est explicitée non plus, mais le schéma peut s'appliquer à toutes celles de l'attribut (tournures personnelle et impersonnelle) et de l'épithète. Les fonctions du génitif et du datif avec *esse* ne sont pas reprises ici. L'adjectif verbal est assimilé à l'obligation alors que l'épithète n'exprime pas cette nuance mais bien

une action verbale passive. Cela facilite sans doute la traduction littérale habituelle de l'adjectif verbal « à + infinitif », mais cela tronque la compréhension de la nature réelle de l'adjectif verbal épithète.

Cette structure analytique constitue en quelque sorte un extrême dans la transposition didactique : il ne reste pratiquement rien du savoir savant, juste de quoi établir une traduction très littérale qu'il conviendra souvent de réajuster. Cette fiche nous semble extrêmement difficile à étudier, ce ne serait d'ailleurs pas pertinent de le faire. C'est plutôt un outil qui, tel quel, doit toujours être accessible aux élèves (y compris et surtout en interrogation).

e) C. Lebedelle

Gérondif

Morphologie

Sans être explicitée à cent pour cent[186], la morphologie est pourtant très complète bien qu'elle ne fasse pas mention des verbes déponents, ni dans les explications théoriques ni par le biais d'exemples.

Syntaxe

Il n'est pas explicité que le gérondif est un *nom* verbal et qu'il occupe des fonctions nominales mais il est précisé qu'il se décline, qu'il est neutre singulier, et le document montre assez clairement qu'il occupe les fonctions nominales que l'infinitif ne peut remplir. Son rôle est limité à trois fonctions : l'accusatif de but avec *ad*, le génitif complément du nom et l'ablatif complément circonstanciel (avec ou sans préposition). Il ne mentionne donc pas le génitif complément d'adjectif ni de but avec *causa*/*gratia*. Par contre, au lieu de dire par quelle préposition l'ablatif est le plus souvent régi, il est simplement mentionné « avec ou sans préposition », ce qui a l'avantage de prendre en compte toutes les possibilités à moindre frais d'étude, tout en présentant en exemple les deux emplois les plus fréquents de l'ablatif.

La possibilité qu'un complément vienne s'accoler au gérondif, alors souvent remplacé par l'adjectif verbal de substitution, n'est pas expliquée. Par contre, l'existence du datif est

[186] Il n'est pas expliqué que le *e* du suffixe ne s'ajoute qu'aux trois dernières conjugaisons et que seuls certains cas du singulier sont utilisés. La deuxième omission s'explique par le fait que l'explication morphologique est commune au gérondif et à l'adjectif verbal. La première se comprend dans la perspective de l'apprentissage de la lecture et non du thème.

mentionnée (sans expliquer son utilité). Cette mention se comprend mieux après lecture de l'explication sur l'adjectif verbal : il y est dit qu'il se met aux mêmes cas que le gérondif. Ceci trahit sans doute une volonté de simplification par harmonisation. Le parallèle différenciateur entre le gérondif et le participe présent n'est pas tracé.

Adjectif verbal

Morphologie

Les verbes déponents, qui ont exceptionnellement un sens passif, ne sont pas repris (ni en théorie ni sous forme d'exemples), pas plus que les particularités propres aux verbes intransitifs.

Syntaxe

Les appellations « tournure personnelle » et « tournure impersonnelle » sont également absentes, mais l'existence d'une « forme impersonnelle de l'adjectif verbal attribut » est précisée. L'adjectif verbal attribut du complément direct est omis. La syntaxe de l'adjectif verbal épithète se calque sur celle du gérondif[187], tout comme la traduction (il est tout de même précisé que le nom doit devenir complément du verbe). Sont donc à nouveau omis le génitif complément d'adjectif et de but, ainsi que l'adjectif verbal au génitif/datif avec *esse*. En revanche, un exemple illustre le datif de but, non présenté au gérondif.

Infinitif

Morphologie

Les verbes déponents ne sont pas encore abordés[188]. La morphologie présentée est très complète. Elle comprend une simplification pour l'infinitif présent passif de la conjugaison IVbis : il est dit que l'infinitif présent passif est le radical du présent, alors qu'en réalité il y a ajout d'un *ī*[189]. La terminaison archaïque *-ier* n'est pas présentée. Il n'est pas précisé que *esse* peut être sous-entendu à l'infinitif parfait passif et futur actif. La forme archaïque *fore* n'est pas signalée. Il est indiqué de décliner les participes à l'accusatif, alors qu'en réalité ils

[187] Du moins, elle se calque sur celle qui est présentée dans le document concerné.
[188] Le professeur les aborde plus tard. Cette progression facilite l'apprentissage.
[189] M. Lavency, *op. cit.*, p. 90-91 et Anne-Marie Boxus et Marius Lavency avec la collaboration de Dominique Longrée et Gérard Schouppe, *op. cit.*, p. 80.

s'accordent comme un attribut du sujet. Le fait est qu'ils apparaissent le plus souvent à l'accusatif en subordonnée infinitive, d'où cette simplification.

L'appellation « supin » sert à désigner sa forme en *-um*, comme souvent. Il est dit que l'infinitif futur passif est rarissime mais pas qu'il est souvent remplacé par le syntagme [*posse* + infinitif présent passif].

Syntaxe

Concernant les fonctions nominales, l'infinitif sujet est mentionné mais pas l'attribut, et il n'est pas précisé que ces deux fonctions se définissent par rapport à *esse* ou des verbes impersonnels. L'infinitif complément de verbe est également cité sans que soient précisés les verbes concernés par cette construction. L'infinitif complément d'adjectif et ses fonctions poétiques sont omis.

La proposition infinitive exclamative est omise. La présentation de l'infinitif historique est simplifiée : il n'est pas précisé qu'il doit être au présent, pas plus que n'est indiquée l'existence d'un équivalent français (rare, effectivement). Pour ce qui est de la proposition infinitive, la tournure impersonnelle « on dit » et la tournure passive personnelle ne sont pas expliquées, ni la possibilité que cette subordonnée puisse jouer le rôle de sujet. Les nombreuses remarques, notamment sur les cas où le sujet n'est pas exprimé, sont mises de côté. L'emploi des temps est évidemment précisé. Vu la fréquence de la subordonnée infinitive dans les textes, et ce à divers temps, les élèves doivent savoir comment gérer un infinitif latin passé, présent ou futur.

Il est normal qu'émergent ici autant de différences entre la définition des formes et ce qui est enseigné. L'infinitif est un mode fréquent qui fait l'objet d'usages très variés, et il n'est pas constructif de les enseigner tous et tout de suite aux élèves, moins encore en quatrième secondaire[190].

[190] C'est à eux que s'adresse le document.

Participe[191]

Morphologie

Dans le document synthétisant la conjugaison latine, la morphologie du participe parfait est présentée entièrement. Cela n'occupe qu'une ligne ; elle est si simple qu'il est difficile de la simpliciser sans perdre d'information nécessaire à la reconnaissance de cette forme. La morphologie du participe présent y suffisamment détaillée pour pouvoir le former.

Dans le document spécifique aux participes, la formation des formes du présent et du parfait est répétée, tandis celle du futur, décrite en détail, fait son apparition. Comme celle du participe parfait, elle est très simple et difficile à simplifier.

L'analyse du contenu des deux documents fait ressortir l'absence de la particularité du participe parfait des verbes intransitifs, de la mention des quelques (rares) verbes réguliers fonctionnant comme les verbes déponent au participe parfait, de l'emploi ordinaire du participe futur et de la mention du participe futur de *esse*.

Syntaxe

L'usage des temps des participes latins n'est pas présenté, ce qui contraste avec le document du même professeur sur la proposition infinitive. Le cas de l'ablatif absolu est simplement mentionné, sans autre explication que les deux exemples qui suivent (l'un au présent, l'autre au passé). Son rôle de complément circonstanciel n'est donc pas formalisé, ni l'existence d'ablatifs absolus sans sujet ou sans verbe. Il fait toutefois l'objet d'un autre document où il est précisé que cette proposition participiale doit être composée au minimum d'un nom à l'ablatif et d'un participe présent ou parfait à l'ablatif. Ce qui est une transposition pédagogique, puisque, comme rappelé ci-dessus, l'un des membres fondamentaux peut être absent, ou sous-entendu.

Les participes nominalisé, attribut, et épithète sont également mentionnés sans autre explication qu'un exemple. Le participe attribut est limité aux temps composés, et rien n'est dit de l'attribut avec d'autres verbes que *esse* et de l'attribut du complément d'objet direct. Le participe solidaire d'un nom est sans doute compris dans la fonction « épithète ». Les remarques et le participe attribut de *habeo* sont aussi passés sous silence.

[191] Il y a deux documents portant (en partie) sur les participes. Les deux sont ici pris en considération simultanément car il n'y a, dans ce cours, pas assez de matière à analyser en troisième pour justifier de la séparer de celle de quatrième. En revanche il faudra prendre en compte cet étalement de l'apprentissage lorsque l'analyse portera sur la méthode d'enseignement.

f) St. Vandenbulcke

Gérondif et adjectif verbal

Morphologie

Comme C. Lebedelle, ce professeur présente la morphologie de l'adjectif verbal et du gérondif de concert (sans toutefois préciser que le second vient en fait de la substantivation du premier, ce qui justifie d'ailleurs pleinement leur présentation morphologique conjointe). Celle-ci s'avère complète, suffisante pour reconnaître les formes mais pas pour les construire ; ceci est justifié dans une optique de lecture/traduction qui ne vise pas le thème. Les verbes déponents, exceptionnellement passifs à l'adjectif verbal, ne sont pas mentionnés, les particularités des verbes intransitifs non plus.

Gérondif

Syntaxe

Il n'est pas fait mention de la possibilité d'adjoindre un complément à cette forme, ce qu'aucun exemple n'illustre non plus. Dans la partie relative à l'adjectif verbal, l'enseignant affirme que le gérondif ne tolère jamais de complément et qu'il est donc obligatoire d'utiliser l'adjectif verbal lorsque l'action doit porter sur un nom. C'est seulement un abus partiel par rapport à la réalité grammaticale, puisque le gérondif avec complément ne se rencontre qu'à l'ablatif instrumental et surtout au génitif, mais rarement, et uniquement sans le support d'une préposition.

Le génitif complément d'adjectif a été abandonné, tout comme la mention de l'existence d'un accusatif de but avec *in*, et la possibilité que l'ablatif complément circonstanciel soit régi par une préposition.

Le gérondif au datif est mentionné : le professeur explique qu'il n'existe pas car le datif sert à exprimer la fonction de complément indirect du verbe, qui ne peut incomber qu'à une personne, et le gérondif n'en est pas une. Il explique que certaines grammaires citent le datif, formé par analogie avec l'ablatif, mais qu'il n'est pas utilisé. Grammaticalement parlant, il y a ici beaucoup de faux, ou plutôt de transposition didactique. Le datif du gérondif existe et est bien attesté, même s'il est peu courant, en tant que datif de destination ou final. Le parallèle différenciateur avec le participe présent n'est pas proposé.

Adjectif verbal

Syntaxe

Seul l'adjectif verbal attribut est présenté comme véhiculant « une nuance passive ». Sans doute faut-il plus insister sur ce fait dans le cas de l'attribut que dans celui de l'épithète, et peut-être qu'embarquer les élèves dans une explication sur le sens passif de ce mode contribue à les embrouiller.

L'adjectif verbal épithète est ici présenté en tant qu'adjectif verbal de substitution. Aucun autre des cours analysés ici ne l'aborde ainsi[192]. Le professeur explique en détail ce phénomène de substitution (morphologiquement et quant à ses implications sémantiques). Les fonctions de l'épithète ne sont pas présentées, renvoi est fait aux fonctions du gérondif.

Le document spécifie que l'adjectif verbal attribut/d'obligation s'accompagne du verbe *esse* à l'indicatif ou infinitif *présent*. Il s'agit bien sûr d'une transposition didactique. Nous nous demandons s'il est bénéfique d'ajouter de l'information pour simplifier l'enseignement. Les appellations « tournure passive personnelle » et « tournure passive impersonnelle » ne sont pas employées mais les structures qu'elles désignent sont présentées dans les faits. L'adjectif verbal attribut du complément d'objet direct est omis.

Infinitif

Cette synthèse de *l'emploi* de l'infinitif est très concise et simplifiée. N'y sont consignés que l'infinitif de narration, l'infinitif complément d'auxiliaire de mode et la subordonnée infinitive. Il est dit que cette dernière est complément de verbe, il est donc omis qu'elle peut aussi être sujet. Plus étonnant, l'usage des temps n'est pas expliqué : il est seulement précisé qu'en traduisant il faut être attentif au temps utilisé en français. Un exemple illustre la différence entre la traduction d'un infinitif présent en contexte présent et en contexte passé. Tout le reste est laissé de côté. Les fonctions nominales de l'infinitif, exceptée celle de complément de verbe, ne sont donc pas abordées ici (l'infinitif sujet est présenté dans la synthèse sur l'adjectif verbal et le gérondif).

[192] C. Jenard, également professeur de langues anciennes en secondaire et maître de stage, ne l'enseigne pas en tant que tel non plus.

Participe parfait passif

Morphologie

La morphologie de cette forme est entièrement présentée ; elle est si simple qu'il est difficile de la simplifier sans perdre d'information nécessaire à sa reconnaissance.

Syntaxe

Le participe nominalisé, le participe attribut, la valeur circonstancielle du participe hors ablatif absolu, l'usage de l'attribut avec *habeo* et les remarques[193] sont omises, tandis que le participe solidaire est probablement raccroché à la fonction d'épithète. En somme, seules les fonctions d'épithète et de prédicat de l'ablatif absolu sont sommairement expliquées : il n'est pas fait mention de la valeur circonstancielle de cette subordonnée, ni de la possibilité de suppression d'un de ses deux membres fondamentaux, ni du fait qu'elle ne peut comporter un mot auquel la proposition dont elle dépend fait référence. L'usage des temps n'est évidemment pas expliqué, puisqu'il n'est question que du participe parfait. En revanche il est précisé que cette forme sert à former d'autres formes verbales.

B. Tableaux de synthèse des comparaisons

Nous avons déjà discuté des éléments intéressants à relever de manière ponctuelle car ils sont propres à un cours, nous allons maintenant présenter de manière synthétique le résultat de la comparaison de chaque cours avec notre définition des formes. Les tableaux qui suivent montrent quel professeur a donné/omis quelle information grammaticale. Rassembler toutes ces données met en lumière certains phénomènes de transposition didactique.

Trois tableaux se succèdent. Le premier concerne les informations au sujet de l'adjectif verbal et du gérondif, deux formes indissociables parce que très proches. Certain résultats des comparaisons avec la définition des formes les concernent d'ailleurs toutes deux. Ils sont consignés dans la première partie du tableau. La partie centrale accueille les résultats propres au gérondif, et la partie de droite ceux concernant uniquement l'adjectif verbal.

Le deuxième tableau concerne l'infinitif, et le troisième le participe. Ces deux tableaux portent sur les formes au sujet desquelles nous disposons de moins de matière : les conclusions à leur sujet seront moins riches.

[193] *Cf.* définition des formes.

Dans chaque tableau, nous avons mentionné ce que les professeurs disent et indiqué en « barré » ce que les professeurs taisent, en prenant pour étalon notre définition des formes. Certains éléments indiqués dans ce chapitre grammatical ne figurent pas dans les tableaux, pas même en « barré ». Nous n'avons en effet pas jugé nécessaire de relever certains éléments que les professeurs omettent, quand il s'agit par exemple de remarques sur des détails grammaticaux très pointus, dont il est évident qu'il ne faut pas les enseigner dans le secondaire.

Le format choisi nous oblige à utiliser de nombreuses abréviations et à faire quelques entorses à la syntaxe française mais, dans le contexte donné, nous pensons que les tableaux sont compréhensibles, bien que complexes et riches en informations.

Une case grisée indique qu'un élément est impossible à analyser dans le cours d'un professeur car il n'en fait pas l'objet.

Les conclusions que nous tirerons de la comparaison des transpositions didactiques effectuées par les différents professeurs figurent à la suite des trois tableaux.

Gérondif et adjectif verbal	morphologie (adj. et gér. présentés ensemble ou non)	verbes déponents	Voix de chaque forme	Traduction proposée	genre et nombre du gérondif	datif du gérondif	complément du gérondif	participe présent-gérondif-parallèle différenciateur	adjectif verbal des verbes intransitifs	appellation tournures personnelle et impersonnelle	emplois de l'adjectif verbal au datif et génitif avec	fonctions du gérondif	fonctions de l'adjectif verbal
D. Latteur	Séparément Rad. pr + (*e*)*nd* + term.	omis	Gér. : / Adj. : P.	infinitif pour le gér.	ni genre ni nombre	omis	omis	omis	omis	Non utilisées. Tournure impersonnelle omise.	omis	*Ad* (~~*in*~~)+acc. G. de but, cn, c. adj. Abl (+*in*) : cc	Attr. Sjt <*esse*> attr. cdv épith. : *ad*+acc., G. de but, cn, c. adj., D. de but, Abl. cc avec prép.
C. Lefébure	Séparément De quoi les reconnaître	omis (1 ex. de gér.)	Gér.: / Adj. : /	infinitif pour l'adj. (pas toujours)	non précisé	omis	omis	omis	omis	Non utilisées. Mais 1 ex. de chaque	omis	*Ad* (*in*)+acc. G. ~~de but~~, cn, c. adj. Abl. (+*in*(/*ex*)) :cc	Attr. <*esse*> ~~attr. cdv~~ épith. : *ad.*+acc., c. de nom (ex. : *in*+abl. cc, G. cn)
H. Stoz	Adj. uniquement De quoi le reconnaître	omis	Gér.: / Adj. : /	adj. : devoir + v. conjugué[194]					omis	Non utilisées[195]	omis		Attr. <*esse*> ~~attr. cdv~~ épith. : *ad*+acc., G. de but, cn, (c.adj.), ~~D. de but~~, Abl. cc
X. Verhaeghe	info.comme pour pouvoir les former		Gér.: / Adj. : /	infinitif, toujours.		omis					omis		
C. Lebedelle	Ensemble Caractérisé par (*e*)*nd* après rad. pr. + term.	omis	Gér.: / Adj. épith: / Adj. attr. : P.	La traduction des exemples illustre comment traduire. Pas toujours un infinitif.	nt. sg.	mentionné sans donner son utilité (harmonisation avec gér.)	omis	omis	omis	Non utilisées. Mention d'une « forme impersonnelle de l'adj. v. attr. »	omis	*Ad* (~~*in*~~) G. ~~de but,~~ cn, ~~c. d'adj~~ Abl. (+prép.) : cc (ex. : *in* et Ø)	Syntaxe calquée sur le gér. + ex. : D. de but + Attr. <*esse*> ~~+ attr. cdv~~
St. Vandenbulcke	Ensemble Caractérisé par (*e*)*nd* après rad. pr. + term.	omis	Gér. : / Adj. : P.	La traduction est chaque fois expliquée. Pas toujours un infinitif.	nt. sg.	mentionné, beaucoup d'« erreurs » dans une explication didactique complexe	Jamais de complément, toujours adjectif verbal de substitution	omis	omis	Non, mais explication et ex. des deux.	omis	*Ad* (~~*in*~~) G. de but, cn, ~~c. adj.~~ Abl. : cc (prép. omise)	Attr. ~~attr. cdv~~ épith.=substitution dc fonctions du gér. (~~c. adj., cc prép., D. de but~~)

[194] Nous supposons que cela signifie qu'il faut « conjuguer » l'adjectif verbal à l'infinitif.

[195] Peut-être mentionnées au cours précédent, mais c'est peu probable.

Infinitif	**Morphologie**	**Verbes déponents**	***Esse* peut être sous entendu (ind. impft. p. & fut. a.).**	**Cas des participes utilisés ds la formation des inf.**	**L'appellation supin désigne :**	**Mention de la forme *fore***	**Term. arch. *-ier***	**Inf. fut. p. souvent remplacé par [*posse*+inf. pr. p.]**	**Fonctions nominales**	**Fonctions verbales**
C. Lebedelle	Assez complète pour former les inf., mais impossible de donner moins d'info. sinon les élèves n'ont pas ttes les infos. nécessaires pour apprendre à reconnaître les inf.	Pas encore abordés	omis	Accusatif	le supin en *-um*	omise	omise	omis	Sujet (~~avec *esse* ou v. impersonnel~~) ~~Attribut~~ (~~avec *esse* ou v. impersonnel~~) C. de verbe (v. non précisé) ~~C. adj.~~ ~~Fonctions poétiques~~	~~Proposition exclamative~~ Inf. hist. (~~présent~~) Prop. inf. : ~~en fonction de sujet~~, ~~tournures impers. et p. pers.~~) Temps expliqués.
St. Vandenbulcke			omis						(Sujet, cf. feuille adj. v. et gér., (~~avec *esse* ou v. impersonnel~~)) Attribut (~~avec *esse* ou v. impersonnel~~) C. de verbe ~~C. adj.~~ ~~Fonctions poétiques~~	~~Proposition exclamative~~ Inf. hist. Prop. inf. : ~~en fonction de sujet~~, ~~tournures impers. et p. pers.~~) ~~Temps expliqués~~ mais exemples.

Participe	**Morphologie**	**ppp des v. intr.**	**v. réguliers ms part. pft. actif**	**emploi ordinaire part. fut.**	**part. fut. de *esse***	**Explication de l'usage des tps.**	**Ablatif absolu**	**Autres fonctions**
C. Lebedelle	ppp : obligé de donner les infos. suffisantes pr le construire pour que les élèves puissent simplement le reconnaître ppa : tout est donné, on sait le former p. fut. : cf. ppp.	omis	omis	omis	omis	omis	Mentionné sans explication ms avec 2 ex. (pr. et pft). Expliqué sur 1 doc. à part. ~~Précise que abl. abs. = c. circ.~~ ~~Abl. abs. sans sjt/verbe~~, les 2 sont tjs présents ~~Interdiction reprise terme phr. principale~~	Nom, attr. et épith. = mentionés (+ ex.) Attr. = aussi ds tps composés, ~~Attr. avec autre verbe que esse~~ ~~Attr. cdv~~ ~~attr. de *habeo*~~ ~~Valeur circ. Hors abl. abs.~~
St. Vandenbulcke (part. pft. p. uniquement)	*Idem*	omis	omis				~~Précise que abl. abs. = c. circ.~~ ~~Abl. abs. sans sjt/verbe~~ ~~Interdiction reprise terme phr. principale~~	~~Nom~~ ~~Attribut~~ ~~Valeur circ. Hors abl. abs.~~ Épithète

C. Conclusion des tableaux

Se munir de la copie volante des tableaux fournie avec ce mémoire facilitera la lecture de ce qui suit. Nous allons comparer les différentes présentations de la morphologie et constater que certains cours comportent des éléments qui les orientent partiellement vers le thème, tandis que d'autres évitent cela. Nous nous pencherons ensuite sur les notions grammaticales omises ou citées par la plupart des professeurs, et sur celles qui les divisent. Nous analyserons le type des informations omises ou fournies, le comportement des enseignants face aux phénomènes grammaticaux rares, et enfin la question du mensonge pédagogique : quand une information est trop complexe, vaut-il mieux ne rien dire aux élèves en les laissant dans l'incertitude ou leur enseigner une matière simplifiée mais inexacte ?

Nous synthétiserons dans la « conclusion finale » les enseignements du travail d'analyse effectué dans ce chapitre.

Les morphologies de l'adjectif verbal et du gérondif sont introduites parfois séparément, parfois conjointement. Dans le deuxième cas, le professeur respecte en fait l'origine du gérondif, qui n'est autre qu'un adjectif verbal substantivé. Ce type d'information linguistique est en général omis ou en tout cas non explicité, mais s'il est possible de respecter la logique de la langue sans complexifier son apprentissage, pourquoi s'en passer ?

Certains professeurs présentent la morphologie de façon si complète que les élèves, s'ils doivent l'étudier, disposent du savoir nécessaire pour construire la forme concernée. Cela ne signifie pas qu'ils en soient capables car, comme nous l'a appris le chapitre sur les théories de l'enseignement, mémoriser un savoir ne rend pas nécessairement apte à l'utiliser. D'autres professeurs ne fournissent aux élèves que les informations nécessaires à la *reconnaissance* de la forme concernée par l'apprentissage, ce qui est cohérent avec l'orientation de l'enseignement des langues anciennes vers la lecture. Livrer aux apprenants des informations utiles à la construction d'une forme mais pas à sa reconnaissance n'est utile que pour préparer au thème. Il y a des cas où les savoirs nécessaires à la reconnaissance d'une forme correspondent aux informations indispensables pour la construire. Il convient donc d'adapter la structure de son cours en fonction de la forme verbale enseignée : s'il est indispensable de délivrer toutes les informations concernant la morphologie du participe parfait pour le reconnaître, l'élève peut en revanche tout à fait se passer de certaines connaissances dans le cas du participe présent, du gérondif et de l'adjectif verbal. Savoir qu'un *e* est ajouté aux

suffixes *-nd-* et *-nt-* lorsqu'ils sont joints à un verbe appartenant aux trois dernières conjugaisons n'est pas nécessaire pour être capable de reconnaître et d'analyser les formes qu'ils caractérisent.

Il est d'autres cas où des professeurs laissent de côté ce qui n'est nécessaire qu'à l'exercice du thème : ni C. Lebedelle ni St. Vandenbulcke ne mentionnent qu'un ablatif absolu ne peut faire référence à un mot appartenant à la proposition dont il dépend. L'élève n'a pas besoin de cette information pour repérer et comprendre un ablatif absolu. De même, aucun professeur n'explique que les verbes intransitifs ne connaissent de l'adjectif verbal que le neutre singulier. Car l'élève n'a pas besoin de cela pour lire et comprendre l'adjectif verbal d'un verbe intransitif.

Certains éléments ou notions sont totalement omis ou presque par la plupart des professeurs, voire par tous. C'est notamment le cas des verbes déponents, du datif du gérondif, du complément du gérondif, de la différence entre le gérondif et le participe présent, des particularités de l'adjectif verbal et du participe parfait des verbes intransitifs, de l'emploi du génitif et du datif de l'adjectif verbal avec *esse*, et de certaines fonctions syntaxiques. Par exemple, aucun professeur ne mentionne l'adjectif verbal attribut du complément d'objet direct, ni la proposition infinitive exclamative, ni les fonctions poétiques de l'infinitif, ni la possibilité qu'il complète un adjectif, etc. Et les différents rôles syntaxiques que peuvent jouer les formes verbales non conjuguées ne sont pas toujours détaillés au maximum.

Lorsqu'aucun professeur ou presque ne mentionne un point de grammaire, c'est tout simplement qu'il n'est pas assez fréquent au sein du corpus des textes abordés avec les élèves pour justifier son étude. Soit ils ne le rencontreront jamais, soit ils l'apprendront quand ils le croiseront, à moins que le professeur ne juge même pas utile de l'expliquer tant il est rare[196]. Tout ceci est conforme aux principes décrits dans le chapitre sur les théories de l'enseignement.

Entre les phénomènes grammaticaux fréquents dont l'élève ne peut faire l'économie de l'apprentissage, et ceux si rares qu'il serait ridicule qu'ils les étudient dans le secondaire, il y en a dont il est impossible de déterminer une fois pour toutes s'il faut ou non les faire apprendre. C'est ainsi que certains professeurs tranchent dans un sens ou dans l'autre, notamment en fonction des textes lus en classe.

[196] Le professeur donne alors la traduction nécessaire à la compréhension du passage concerné.

Il y a aussi les cas où des professeurs semblent parfois considérer que l'élève ne doit pas disposer de certaines informations pour comprendre une forme puis la traduire correctement. Celles-ci sont non nécessaires ou s'avèrent suffisamment logiques pour venir naturellement (et parfois inconsciemment) à l'esprit de l'élève. Et pour ne pas le charger de savoirs inutiles, ni le perturber, le professeur passe simplement ces données sous silence. Ainsi, tous ne disent pas que l'adjectif verbal est passif, ou alors uniquement quand il est épithète. Le professeur a peut-être jugé pertinent de le signaler là mais pas ailleurs, quand l'élève comprend la forme sans disposer de cette précision. De même, C. Lefébure ne précise pas le genre ni le nombre du gérondif, comme St. Vandenbulcke ne juge pas utile de faire retenir à l'élève que le gérondif à l'ablatif peut être régi par une préposition. C. Lebedelle ne dit pas à ses classes que l'infinitif historique est au présent. Et alors ? L'élève a-t-il besoin de savoir qu'il ne rencontrera pas d'infinitif historique au parfait ou au futur ? Cela pourrait l'empêcher de voir un infinitif de narration là où il n'y en a pas, certes, mais seulement face à un infinitif extérieur au registre du présent. Et cela ne lui fournira pas pour autant la fonction de cet infinitif. C'est hautement compliquer les explications pour un bien maigre bénéfice. Il convient donc, lors de la transposition didactique de la grammaire, de se poser la question suivante : l'élève a-t-il réellement besoin de cette information ? Cette conclusion rejoint le point de vue d'A. Armand. Rappelons-nous les trois questions que donne celle-ci pour aider le professeur à sélectionner sa matière : quelle information est utile pour un élève qui va lire ce texte précis ? Quelle information est utile pour un élève de tel niveau d'enseignement, qui rencontrera probablement telle ou telle tournure ? Quelle information risque d'encombrer inutilement la mémoire, de troubler les repères ?[197] La dernière question reflète parfaitement le propos de ce paragraphe, à moins que cela ne soit l'inverse.

Si ces éléments sont tantôt donnés tantôt omis, c'est qu'il y a matière à discussion, plus que sur les notions écartées par tous les professeurs. La conception de l'enseignement et la connaissance de ses élèves jouent évidemment un rôle dans les choix opérés.

Dans le même ordre d'idées, la plupart des professeurs concernés par notre analyse n'utilisent pas, à propos des emplois de l'adjectif verbal attribut, les appellations « tournure personnelle » et « tournure impersonnelle ». Ces notions sont expliquées, d'une manière ou d'une autre, mais le professeur n'a pas jugé nécessaire d'encombrer l'élève du vocabulaire

[197] *Cf. supra*.

métalinguistique cher aux grammairiens. De plus, les deux constructions sont volontiers regroupées en une seule, dont il est dit qu'elle fonctionne avec ou sans datif. Souvenons-nous qu'A. Armand et D. Augé préconisent de ne pas abuser du discours métalinguistique[198]. C'est ce que reflète la pratique que nous venons de souligner.

Les professeurs semblent parfois hésiter à présenter aux élèves une notion grammaticale rare, et ne leur en dévoilent qu'un faible aperçu. Le cas du datif du gérondif est un bon exemple. C. Lebedelle le mentionne simplement, sans lui donner d'utilité. Il semble qu'elle cherche à harmoniser les formes du gérondif avec celles de l'adjectif verbal. Il est difficile de déterminer par la simple réflexion s'il est bénéfique ou non de faire mémoriser une information supplémentaire pour faciliter la mémorisation (en harmonisant la flexion des deux formes). St. Vandenbulcke commence par expliquer que le gérondif n'a pas de datif car le datif n'exerce qu'une fonction personnelle (complément d'objet indirect) et le gérondif est impersonnel. Cela signifie que les élèves n'ont pas encore appris les autres fonctions du datif. La suite de son explication est plus étrange : il précise que le datif du gérondif existe mais qu'il n'a aucune utilité. Rappelons-nous que le document de ce professeur n'est pas remis aux élèves, il est dicté, et il est possible que les élèves ne doivent pas noter cette remarque qui est peut-être simplement là pour répondre à celui qui demanderait éventuellement à l'enseignant pourquoi il n'y a pas de gérondif au datif. Mais ne serait-ce pas plus simple d'expliquer (oralement et pour information) qu'il existe et à quoi il sert ?

Cette explication du gérondif au datif nous amène à la méthode peut-être la plus délicate parmi celles qui permettent de rendre un savoir abordable pour des non-spécialistes. Nous avons constaté ci-dessus que pour simplifier l'approche de la grammaire, les professeurs omettent certains points, ou n'en disent pas tout, ou encore évitent l'utilisation d'un langage complexe. Jusqu'ici, la « vérité »[199] grammaticale a parfois été très simplifiée mais jamais tronquée. Les avis divergent : là où certains estiment nécessaire d'enseigner du faux pour mieux amener au « vrai », d'autres considèrent qu'il vaut mieux renoncer à transmettre une matière plutôt que la trahir. C'est le cas de Marc Romainville[200].

[198] *Cf. supra.*
[199] La grammaire n'est jamais qu'une tentative humaine et parfois variée d'explication et de classification des phénomènes linguistique. Il est donc impropre de parler de vérité grammaticale. Néanmoins, il nous paraît raisonnable d'utiliser ce mot entre guillemets pour désigner l'ensemble des notions grammaticales qui font consensus auprès des grammairiens.
[200] Marc Romainville, *op. cit.*.

L'un ou l'autre des professeurs dont nous avons pu analyser le cours a choisi de « trahir » sa matière et d'enseigner des « erreurs », que nous allons analyser. L'explication sur le datif du gérondif de St. Vandenbulcke a déjà été décortiquée. Son cours dit également que le gérondif n'a jamais de complément d'objet, qu'il est toujours remplacé par l'adjectif verbal de substitution. C'est incorrect bien sûr, mais de peu : seuls se rencontrent suivis d'un complément le génitif et l'ablatif du gérondif sans préposition. Il est plus simple de faire apprendre que le gérondif n'a jamais de complément. Les autres professeurs ont choisi un chemin plus fidèle à la réalité : ils ont « menti par omission » en ne mentionnant pas l'existence du gérondif avec complément. Sans doute cette voie rend-elle plus facile l'abord de cette notion lorsqu'exceptionnellement l'élève la rencontre dans un texte.

D. Latteur s'éloigne également de la « vérité » grammaticale lorsqu'il affirme que le gérondif n'a ni genre ni nombre. Les autres professeurs sont plus partagés : C. Lebedelle et St. Vandenbulcke donnent le genre et le nombre du gérondif, et C. Lefébure n'en parle pas. Peut-être cela vaut-il mieux que de présenter aux élèves cette notion étrange qu'est ce substantif sans genre et sans nombre, mais avec un cas.

Quand C. Lebedelle signale que dans un infinitif composé d'un participe, ce dernier se trouve à l'accusatif, il s'agit d'un léger abus, puisqu'il s'accorde en réalité comme attribut du sujet. Il est certes rare de rencontrer un infinitif passé ou futur ailleurs que dans une proposition infinitive, l'essentiel des autres fonctions étant exercé principalement par l'infinitif présent.

Comme indiqué dans le chapitre comprenant la définition des formes, l'appellation « supin » désigne tantôt le supin sous ses deux formes, tantôt plus particulièrement celui en -*um*, comme c'est le cas dans le cours de C. Lebedelle. L' « erreur » est minime car le supin en -*ū* est peu fréquent, et l'élève retrouvera le même abus de langage dans certaines grammaires[201].

La dernière « trahison grammaticale » que nous mentionnerons figure dans l'explication de l'ablatif absolu du cours de C. Lebedelle où il est dit que sujet à l'ablatif et participe sont toujours présents. C'est inexact puisqu'il existe des cas où l'un ou l'autre sont absents, mais l'ablatif absolu régulier est bien plus fréquent.

[201] Anne-Marie Boxus et Marius Lavency avec la collaboration de Dominique Longrée et Gérard Schouppe, *op. cit.*, p. 73 et M. de Give, *Grammaire latine*, Bruxelles, De Boeck, 1992[14], p. 78.

Face à chaque transposition nous nous trouvons confrontés à la même question : vaut-il mieux laisser les élèves dans le flou (qui n'en est peut-être pas un, cela dépend s'ils se posent ou non la question), ou leur enseigner une certitude fausse, mais jugée plus facile que la « vérité » grammaticale ? Et si l'on choisit la seconde solution, comment gérer la rencontre de phénomènes grammaticaux qui ne correspondent pas à la règle « fausse » ? Dans le cas de l'ablatif absolu par exemple, si le professeur dit simplement qu'il est composé d'un sujet à l'ablatif et d'un participe accordé, tant que les élèves ne se demandent pas si le sujet et le participe sont toujours présents ou non, ils sont dans la certitude. S'ils se posent la question, ils sont alors dans l'incertitude puisqu'ils ne disposent pas de la réponse. Le professeur peut alors soit clarifier la situation de manière simple en donnant une explication « fausse », « tronquée » par rapport à la « vérité » grammaticale, soit donner l'explication correcte grammaticalement, risquant alors d'emmener les élèves sur un chemin trop compliqué qui pourrait les embrouiller.

Pour simplifier la grammaire, certains professeurs ont parfois pu trouver une présentation qui permet de respecter la « vérité » grammaticale tout en réduisant les coûts d'étude. Ainsi, là où certains expliquent que l'ablatif du gérondif est complément circonstanciel seul ou avec la préposition *in* et parfois *ex*, d'autres indiquent plus simplement que le gérondif à l'ablatif avec ou sans préposition est complément circonstanciel. Tant qu'il ne s'agit pas d'apprendre à faire du thème, cette approche est valable.

D. Conclusion finale

Au terme de l'analyse des transpositions didactiques en présence dans les cours analysés, nous sommes en mesure d'avancer des enseignements généraux, valables et applicables à la transposition de n'importe quelle notion grammaticale. Ils résultent cependant de l'analyse d'un nombre réduit de cours, et il convient de vérifier leur valeur sur le terrain, ce que nous n'avons pas la possibilité de faire ici. Ce que nous pouvons constater en revanche, c'est que plusieurs points parmi ceux que nous allons énoncer ci-dessous correspondent aux positions défendues dans le chapitre sur les théories actuelles de l'enseignement des langues anciennes. De ces correspondances flagrantes, nous n'en avons explicitées que quelques-unes.

Il y a des éléments grammaticaux qu'il faut bannir sans discussion de toute synthèse remise aux élèves.

Ce qui n'est utile qu'à l'exercice du thème n'a sa place nulle part dans un cours de langues anciennes du secondaire. En morphologie, il ne faut donner à l'élève que ce qui lui permet de *reconnaître* les formes car il ne doit pas savoir les *construire*.

Le professeur doit vérifier en permanence qu'il enseigne uniquement les notions grammaticales fréquemment présentes dans les textes lus avec ses élèves[202]. Ceci ne l'empêche pas d'expliquer les notions moins récurrentes ou rares lorsque les élèves les rencontrent dans les textes, mais il nous semble que ce type de notion n'a pas sa place dans les synthèses de grammaire que les élèves étudient.

Ceci est plus sujet à discussion que les deux points précédents : l'enseignant peut omettre tout ce que l'élève peut deviner seul, consciemment ou inconsciemment. C'est sans doute en suivant ce raisonnement que tous les professeurs dont nous avons étudié le cours en sont venus à taire la valeur circonstancielle du participe et de l'ablatif absolu, car le lecteur peut la déduire du contexte. Avant de donner une information à un élève dans une synthèse, il faut toujours se demander s'il en a réellement besoin, ou s'il s'en sortira (mieux) sans.

Le professeur doit toujours se surveiller, pour résister à la tentation de donner trop d'informations à l'élève. Il ne faut pas, par exemple, suivre aveuglément les grammaires en fournissant les mêmes informations. Une grammaire est un ouvrage de référence vers lequel se tourne le lecteur quand ses connaissances se révèlent insuffisantes pour comprendre un texte. Ce n'est pas un syllabus. Il vaut mieux donner trop peu d'informations à l'élève que trop. Il est toujours possible de compléter une synthèse au fur et à mesure des découvertes de phénomènes linguistiques suffisamment fréquents pour justifier d'y être consignés. Il est beaucoup plus difficile d'ôter de la mémoire d'un élève une connaissance dont il n'a pas l'utilité (savoirs morts) – quoiqu'elle n'y restera pas longtemps – et de lui rembourser l'énergie dépensée à sa mémorisation. Si une information lui manque, l'élève peut la trouver dans une grammaire, dont le professeur doit lui apprendre l'usage. Il est vrai que sa facilité d'utilisation est proportionnelle au degré de connaissance de la langue. L'apprenant a également la possibilité de poser ses questions au professeur qui y répondra oralement ou expliquera qu'il est trop tôt pour l'aborder.

[202] Le professeur doit prendre pour repère le programme qui le concerne.

Il nous semble que l'objectif d'une synthèse grammaticale est de donner aux élèves peu d'informations mais qu'ils doivent bien connaître, pour leur assurer des bases solides qu'ils complèteront au fur et à mesure de leurs lectures. Ce type de document doit être clair et cohérent.

La manière de présenter les choses a une grande importance. L'idéal est de donner à l'élève le nombre minimum de clefs pour ouvrir les portes grammaticales indispensables. En clair, plus le professeur parvient à leur en faire étudier moins pour comprendre le même nombre de phénomènes linguistiques, mieux c'est. Pour cela, il faut réfléchir à la manière de présenter les notions théoriques. L'exemple relevé dans notre analyse est celui de l'ablatif du gérondif complément circonstanciel. Faire retenir « gérondif à l'ablatif (+ préposition) = complément circonstanciel » est plus économe que faire retenir « gérondif à l'ablatif seul ou avec *in* et parfois *ex* = complément circonstanciel ». Il convient néanmoins d'illustrer les cas les plus fréquents par des exemples clairs accompagnant la théorie.

Nous préférons éviter au maximum l'enseignement de notions erronées, fût-ce pour mieux approcher le vrai. Cette méthode est sans doute parfois nécessaire pour une première approche de phénomènes complexes, mais dans les autres cas nous préférons mentir par omission que faire apprendre une « erreur ». Ce dont nous sommes convaincus, c'est qu'avant d'enseigner quelque chose de faux aux yeux des spécialistes, il faut prévoir une échappatoire pour ne pas rester coincé lors de la rencontre d'une notion qui nous obligera à sortir du « mensonge ». Il faut toujours se ménager une porte ouverte pour pouvoir compléter l'explication première. Un professeur qui enseigne que le gérondif n'a pas de complément sera « coincé » lorsqu'un exemple contradictoire apparaîtra dans un texte. Il est plus facile de ne rien dire, et d'ajouter lorsque l'occasion se présente qu'un gérondif peut parfois avoir un complément.

Au terme de ce parcours, séparer nettement l'analyse de la transposition didactique de celle de la méthode utilisée pour enseigner les notions grammaticales apparaît illusoire, comme le confirment les quelques éléments de conclusion qui vont suivre, et qui permettent de lier ce chapitre au suivant, axé sur l'analyse et la comparaison des méthodes didactiques.

Pour apprendre à un élève à lire et comprendre un texte, et non simplement à le traduire, il est indispensable de lui faire comprendre le fonctionnement de la langue. Le professeur ne peut pas se contenter de donner (uniquement) des « trucs et astuces » pour traduire. Néanmoins, lorsque le professeur explique comment traduire une tournure

particulière, il ne peut toujours éviter de s'approcher de ces techniques de traduction mécanique : il est difficile de bannir définitivement cette méthode. Cela ne dispense pas de veiller à ce que l'élève utilise ces techniques en étant conscient des phénomènes linguistiques qu'elles recouvrent. Il ne faut en aucun cas qu'elles remplacent la compréhension du fonctionnement du latin.

Quelques exemples permettent parfois de mieux faire comprendre une notion grammaticale qu'une explication formelle. Ceci rejoint le propos d'A. Armand qui affirme que le métadiscours grammatical ne peut venir qu'après compréhension de la notion, et à petites doses (ce avec quoi s'accorde D. Augé). Il vaut mieux éviter l'abus de langage trop technique qui complexifie la compréhension et l'approche « naturelle », intuitive.

En règle générale, il nous semble étrange de complexifier pour simplifier, ou d'ajouter de l'information pour aider à mémoriser. Nous avons vu quelques exemples de ces techniques plus haut[203].

[203] Expliquer que le gérondif ne se décline pas au datif car ce cas est réservé aux fonctions exercées par des personnes, ou encore mentionner l'existence de cette forme pour uniformiser la flexion du gérondif avec celle de l'adjectif verbal et faciliter la mémorisation.

5. Analyse et comparaison des méthodes didactiques

Ce chapitre comprend l'analyse des méthodes de chaque professeur, leur comparaison, nos réflexions et conclusions. Ces dernières évoluent au fur et à mesure de l'examen des pratiques, permettant ainsi au lecteur de comprendre nos déductions finales au regard du cheminement accompli.

Nous avons ici structuré notre propos par forme verbale pour mettre l'accent sur l'adjectif verbal et le gérondif, qui nous intéressent plus particulièrement.

Séparer les analyses et comparaisons des conclusions n'est pas toujours facile et nous obligerait parfois à nous répéter[204], tout comme classer systématiquement notre propos par forme verbale et placer à part ce qui les concerne toutes. Certains des enseignements que nous avons tirés de notre travail sont donc inclus au sein des analyses et comparaisons des cours, tandis que notre formulation laisse entendre s'ils s'appliquent uniquement à la forme concernée ou s'ils s'avèrent valable pour tout enseignement grammatical.

Nous avons tenté de suivre la même structure dans l'examen de chaque cours. L'étude de la méthode globale (expositive ou interrogative) ouvre la marche, suivie de celle des préceptes concernant l'étude et l'évaluation, de l'analyse du support papier du cours (théorie et exercices), de la description du caractère de l'enseignement (rappel, premier cours sur la matière, cours progressif, etc.) et de la présence éventuelle de parallèles et d'explications linguistiques approfondies (origine des formes, etc.). Vient ensuite l'analyse d'une potentielle mise en évidence des différences entre les formes, d'une méthode de compréhension et/ou d'analyse et/ou de traduction (parfois augmentée de techniques mécaniques de traduction).

I. Gérondif et adjectif verbal

i. D. Latteur

La méthode appliquée par ce professeur est très traditionnelle. Il a présenté la théorie du gérondif en cours magistral[205] avant de traduire des exemples avec les élèves. Celle de l'adjectif verbal fut apportée de la même façon, mais en parallèle avec la traduction des

[204] Dans le cas du gérondif et de l'adjectif verbal nous avions suffisamment de matière pour justifier la rédaction d'une conclusion à part entière, mais en ce qui concerne le participe et l'infinitif, nous avons jugé préférable d'inclure les conclusions dans les analyses pour éviter de nous répéter à quelques lignes d'intervalle.

[205] Nous appelons cours magistral celui où le professeur explique la matière seul, sans mettre les élèves en activité. Marc Romainville appelle aussi cela « méthode expositive ». Cf. Marc Romainville, *op. cit.*.

exemples. Il nous semble que la seconde méthode est plus à même d'aider l'élève à lier la théorie à la pratique. Or la synthèse des théories actuelles de l'enseignement nous a montré que cela était indispensable. L'élève qui a étudié la théorie n'est pas nécessairement capable de l'appliquer.

D. Latteur n'a pas utilisé le tableau durant cette heure de cours, mais les élèves avaient reçu un document et les exemples ne demandaient pas particulièrement d'explication écrite.

Ce document est clair et concis. Les informations de base ne sont pas noyées dans une masse de détails. Un peu de contraste pourrait encore faciliter la navigation de l'élève dans ces deux pages. Si la théorie du gérondif est tournée dans la perspective de la lecture, il subsiste dans la présentation de celle de l'adjectif verbal une légère orientation vers le thème. Le professeur n'a certes pas totalement axé son cours dans la perspective de cet exercice, sinon le premier critère de classement serait la fonction syntaxique, et pas la nature de la forme. Néanmoins, les emplois de l'adjectif verbal sont classés par fonction et non par cas. Or pour déterminer si cette forme est attribut ou épithète, l'élève doit d'abord lui assigner un cas, et savoir quelles fonctions celui-ci permet d'exercer. Pour clarifier notre propos, voici le document du professeur que nous avons totalement orienté vers la *lecture*. Nous n'avons rien modifié d'autre que le strict minimum pour abandonner totalement la perspective du thème.

3. Emplois : l'adjectif verbal a les fonctions d'un adjectif.
   a) Nominatif attribut du sujet avec le verbe ESSE : obligation
   b) Accusatif :
      a. Attribut du sujet avec le verbe ESSE : obligation
      b. Attribut du CDV : comme un infinitif précédé de « à »
      c. Épithète d'un accusatif précédé de AD : but
   c) Génitif : épithète d'un génitif devant CAVSA ou GRATIA : but
   d) Datif : épithète : but
   e) Ablatif : épithète d'un ablatif précédé d'une préposition : complément de phrase

4. Complément de l'adjectif verbal : quand l'adjectif verbal est utilisé comme attribut du sujet, le mot désignant la personne qui doit accomplir l'action est au datif.

Mis à part l'adjectif verbal complément d'adjectif et attribut dans une tournure impersonnelle, toutes les fonctions énoncées dans l'explication théorique sont illustrées dans la liste d'exemples, et leur ordre respecte la structure du point théorique. Il est dommage que

ceci ne soit pas explicité sur le document ni oralement durant le cours. Comme nous l'avons déjà signalé, les élèves ont des difficultés pour lier la théorie à la pratique et *vice versa*.

Les exemples-exercices choisis et traduits collégialement sont tous issus de textes authentiques, la plupart attribués à de grands auteurs tels que Cicéron, César ou Tite-Live. Seule l'expression *fabricando fit faber* semble ne pas être attestée dans la littérature.

Le cours auquel nous avons assisté était un rappel. Les élèves avaient déjà vu le gérondif et l'adjectif verbal l'année précédente, mais cette matière posait encore problème[206]. Cela tend à confirmer l'idée d'A. Armand et M. Ko selon laquelle il convient de faire apprendre chaque notion aux élèves de manière progressive et en plusieurs fois, plutôt qu'en un bloc et en une fois.

Le professeur précise aux élèves qu'il ne faut pas lier le gérondif latin au gérondif français car ce dernier n'a rien à voir avec le premier, sauf lorsqu'il est à l'ablatif. Souvenons-nous que D. Augé préconise d'être prudent dans les parallèles grammaticaux entre deux langues : ils peuvent être intéressants, à condition que la présentation de la morphosyntaxe de l'une ne soit pas systématiquement calquée sur celle de l'autre. La précision apportée par ce professeur évite aux élèves de mettre ces notions en parallèle de manière erronée (en considérant le gérondif français comme équivalent parfait du gérondif latin par exemple), ce qui sèmerait la confusion dans la compréhension de la matière.

L'origine du gérondif est expliquée : il s'agit de la déclinaison de l'infinitif. Si certaines explications linguistiques peuvent embrumer l'esprit des élèves, il nous semble que celle-ci est tout à fait pertinente. Elle permet à l'élève de comprendre la nature du gérondif, ce qui est indispensable pour comprendre le fonctionnement de la langue, condition *sine qua non* pour apprendre à lire en latin.

Le professeur explicite la différence entre les formes verbales : l'infinitif est une forme invariable, contrairement à l'*adjectif* verbal. Ce dernier a un sens passif, et est en cela très différent du gérondif.

D. Latteur explique longuement comment traduire l'adjectif verbal et le gérondif. Il ne passe pas par la traduction littérale, ou peu. Souvenons-nous qu'il attribue en partie les difficultés des élèves face à ces notions à une impossibilité de les traduire mot à mot en français.

[206] Par ailleurs deux nouveaux élèves ne connaissaient pas encore ces notions.

ii. C. Lefébure

Ce professeur utilise la méthode interrogative : il questionne les élèves pour les amener à découvrir la matière. Il construit ainsi en classe et avec les élèves le savoir morphologique, les analyses et les traductions. En revanche la syntaxe est expliquée de façon purement expositive. Il ne fait presqu'aucune référence explicite au document qu'il a remis aux élèves, dont il suit pourtant la structure, mais il utilise le tableau pour soutenir son propos.

Avant même d'aborder la nouvelle matière, il annonce qu'il faudra l'étudier une première fois pour la fin de semaine. Cela permet aux élèves de poser des questions avant l'interrogation de la semaine suivante.

Il utilise pour évaluer la connaissance de la conjugaison une méthode qui pourrait s'appliquer aux formes verbales non conjuguées. Il leur demande d'analyser des verbes dans un texte qu'ils n'ont jamais lu. Ils disposent du vocabulaire mais pas de la traduction.

Le document remis aux élèves ne décrit rien de la morphologie de l'adjectif verbal, mais pendant le cours le professeur insiste sur la caractéristique *-nd-* et les désinences qui permettent de le reconnaître. La page réservée au gérondif est plus complète : elle mentionne les terminaisons *-ndum*, *-ndi* et *-ndo*. Néanmoins, l'élève n'est pas informé que le radical utilisé est celui du présent. Les informations morphologiques fournies se limitent au strict minimum pour reconnaître les formes. *A priori* nous aurions pensé qu'il serait préférable de préciser à l'élève que le radical employé est celui du présent, pour qu'il ne fasse pas d'erreur de temps à la lecture et à la traduction, mais il est vrai qu'il n'y a pas beaucoup de fonctions syntaxiques où l'élève pourrait se tromper. L'ablatif complément circonstanciel et, dans certaines circonstances sémantiques, le génitif complément du nom, nous semblent être les seules situations où l'élève pourrait hésiter entre l'infinitif passé ou présent pour traduire un gérondif ou un adjectif verbal. Par ailleurs, introduire cette précision temporelle pourrait embrouiller les élèves dans l'apprentissage de l'adjectif attribut, où ils doivent déjà transférer le temps de *esse* au verbe « devoir ». Peut-être vaut-il mieux fournir cette information un peu plus tard dans l'apprentissage. Il faudrait faire des essais sur deux classes en parallèle pour déterminer ce qui fonctionne le mieux.

D. Latteur présentait le gérondif avant l'adjectif verbal. C. Lefébure a inversé cet ordre. Nous reviendrons sur l'importance que cela peut avoir lors de l'analyse de la méthode appliquée par H. Stoz. Dans le document de cet enseignant, les exemples figurent au sein de la présentation théorique. Chaque point de grammaire est illustré par une phrase latine

authentique – la référence est donnée la plupart du temps – et traduite. Ce sont donc bien des exemples et non des exercices comme c'était le cas dans le document de D. Latteur. C. Lefébure ne s'en tient cependant pas à ces phrases déjà traduites : ce professeur apporte d'autres exemples, authentiques également, analysés et traduits avec les élèves au fur et à mesure que la classe avance dans la théorie. Cela permet de mieux impliquer l'élève, qui pourrait rester totalement passif si l'enseignant se contentait des phrases déjà traduites sur son document.

Les trois pages que ce professeur distribue aux élèves sont plus complètes dans les explications données et plus rédigées que celles de D. Latteur. Elles sont aussi beaucoup plus contrastées. Ce n'est malheureusement pas un gage de clarté, nous allons le constater. La présentation de l'adjectif verbal pourrait être plus orientée vers la lecture et la traduction. La grammaire est en effet structurée par fonction. Par ailleurs, l'une des divisions de ce classement est étrange : parmi les adjectifs verbaux épithètes il y a les adjectifs de but et les « adjectifs épithètes d'un nom ». Les intitulés de ce classement suggèrent que l'adjectif verbal de but avec *ad* n'est pas une épithète. Nous supposons que la présentation vise à mettre cette fonction en évidence par rapport aux autres. Mais remplacer l'intitulé « comme épithète d'un nom » par « autres cas » ou « dans d'autres tournures » clarifierait les choses en les présentant de manière grammaticalement correcte.

La théorie liée au gérondif est parfaitement axée dans la perspective de la lecture, comme dans le cours de D. Latteur.

Des phrases d'exercice authentiques pour la plupart suivent la présentation théorique qui fut, faut-il déjà le rappeler, elle-même ponctuée d'exercices de traduction effectués collégialement. Elles sont traduites de manière individuelle et corrigées avec toute la classe juste après. Ces syntagmes illustrent toutes les fonctions définies juste avant. Le vocabulaire est donné aux élèves, ce qui permet de les laisser travailler seuls tout en éliminant un des facteurs d'erreur. Le professeur aura ainsi plus de facilité pour identifier l'origine des faux pas des apprenants.

L'élève découvre et doit assimiler la synthèse grammaticale concernant ces deux nouvelles formes verbales complexes en une fois et d'un seul bloc. Certes, la matière a été anticipée : les élèves avait déjà croisé un exemple de chaque forme dans des textes. Mais cela ne correspond pas à la notion de progressivité défendue par A. Armand, selon qui l'élève doit

découvrir la matière progressivement et en plusieurs fois. Une synthèse de grammaire devrait donc être construite au fur et à mesure des découvertes, et en tout cas en plusieurs fois.

Le professeur ponctue l'apprentissage de la grammaire et la réalisation des exercices par des anecdotes liées aux expressions latines en présence. L'extrait de bande dessinée citant le fameux *Carthago delenda* est l'occasion d'un détour par les guerres puniques, et *Nunc est bibendum* autorise une mention de la bataille d'Actium. Situer quelques expressions servant d'apprentissage grammatical dans leur contexte donne une profondeur à l'enseignement et rappelle aux élèves que les cours de langues anciennes ne sont pas uniquement des cours de grammaire.

C. Lefébure souligne la différence entre les fonctions d'attribut et d'épithète que peut exercer l'adjectif verbal : l'épithète n'indique pas une obligation, il ne convient donc pas de la traduire par « il faut… ».

Après avoir parcouru la théorie illustrée d'exemples et d'exercices, le professeur donne une méthode aux élèves pour analyser et traduire les exercices suivants. Il leur dit de commencer par déterminer si la forme en *-nd-* est un adjectif verbal ou un gérondif, puis de déterminer son cas, et de là sa fonction, qui permet de savoir comment la traduire. Nous sommes surpris de voir répartie en deux étapes la recherche de la nature de la forme et de son cas. Le second est indispensable pour déterminer la première. Cela nous a d'autant plus étonné que cette méthode ne correspond pas à celle qui sous-tend la clef dichotomique fournie aux élèves. Il est vrai que le professeur n'en a pas parlé au cours.

Avant ou après avoir proposé plusieurs traductions littéraires pour une expression latine, en correction ou en supplément des réponses des élèves, C. Lefébure passe toujours par la traduction littérale, pour que les élèves assimilent la structure latine nouvellement découverte. Avant de traduire, ce professeur synthétise les informations nécessaires. Ainsi, une fois que la classe a analysé et compris la phrase *Caesari omnia erant agenda*, il rappelle que le sens est celui d'une obligation, que le verbe est à l'indicatif imparfait, et que la voix est passive : « tout devait être fait par César », d'où « César devait tout faire ». Il montre aux élèves deux techniques de traduction « mécanique » : [*Ad* + nom + adjectif verbal] devient [pour + verbe + complément], et la plupart du temps l'adjectif verbal au génitif peut se

traduire par [de + infinitif]. D. Augé s'oppose à ce type de méthode qui ne permet pas à l'élève de comprendre le fonctionnement de la langue et donc d'apprendre à lire. Nous avons déjà expliqué que nous y étions moins hostile, pourvu que l'on insiste sur la logique syntaxique qui se cache derrière ce que les élèves appellent des « trucs de traduction ».

iii. H. Stoz

Méthodes expositives et interrogatives sont mêlées tout au long de ce cours sur l'adjectif verbal épithète. À l'instar de D. Latteur et C. Lefébure, ce professeur aborde la théorie avant les exemples et exercices. Pour que les élèves apprennent que le génitif peut être complément du nom, il est possible de partir d'exemples dont la compréhension intuitive du sens permet de déduire la fonction. Mais cette méthode produit des résultats peu concluants lorsqu'il s'agit de découvrir l'adjectif verbal et le gérondif.

Le professeur utilise le manuel *Lux*[207] et une grammaire élaborée par les professeurs de l'école. Un cahier vierge vient compléter ces deux outils. Les élèves y consignent notamment les synthèses de grammaire que l'enseignant écrit au tableau.

Une heure de remédiation hebdomadaire vient compléter le cours. Les élèves y viennent librement, poser des questions ou faire leurs devoirs.

La grammaire est évaluée à l'aide de phrases[208] inconnues des élèves. Ils doivent les traduire et justifier l'emploi des formes qui font l'objet de l'évaluation.

Le support papier de la théorie résultant de la prise de notes des élèves, nous ne pouvons en analyser le contraste et la mise en page. Seule la structure est assurée. Cette méthode permet aux élèves d'adapter leur document à leurs besoins, ce qu'ils font peut-être même sans s'en rendre compte. Là où l'un se contentera de recopier en bleu tout ce qu'il y a au tableau, l'autre y mettra des couleurs pour donner du contraste, et adaptera éventuellement la mise en page pour encore clarifier son document.

La synthèse effectuée au tableau par le professeur est structurée et claire. Elle n'en est pas moins légèrement orientée vers le thème : la syntaxe de l'adjectif verbal est ordonnée par fonction, non par cas. Cela se marque moins que lors les cours de D. Latteur et C. Lefébure, car la partie réservée à l'épithète a été isolée du reste pendant une heure, et elle est généralement structurée par cas. H. Stoz a toutefois apporté à sa synthèse un élément absent

[207] Chr. Coster et F. Urbain, *op. cit.*
[208] Les élèves ne lisent pas de texte avant la quatrième secondaire.

de celles de D. Latteur et C. Lefébure et qui l'oriente plus vers la lecture : ce professeur précise que le nominatif ne peut être épithète, ce cas étant réservé à l'attribut. Cet élément rapproche la structure de ce document de celle que nous proposons *supra*, adaptée du cours de D. Latteur.

Chaque fonction syntaxique est illustrée d'un exemple. Il s'agit d'une même expression, déclinée selon les besoins. Le syntagme *puer- educand-* utilisé est attesté dans la littérature, mais les occurrences présentes dans la synthèse ne sont pas authentiques. Ces exemples sont analysés et traduits en classe avec les élèves. La présentation de la théorie est suivie d'exercices[209], à peine basés sur des sources authentiques quand ils ne sont pas tout simplement créés de toutes pièces.

Ce cours se distingue des deux précédents par l'étalement de la matière dans le temps. La séance que nous sommes allés observer était en effet la seconde portant sur l'adjectif verbal. L'attribut avait déjà été vu. Il a néanmoins fait l'objet d'un rappel, avant que ne soit abordée la fonction d'épithète. Le gérondif ne sera étudié que quelques semaines plus tard. Il paraîtra alors aux yeux des élèves beaucoup plus facile à comprendre que l'adjectif verbal. C'est pour cela que H. Stoz le voit après, ceci ne l'empêchant en rien de faire des liens entre ces deux formes en *-nd-* : la synthèse les met en parallèle. Ce professeur explique d'ailleurs aux élèves que la mise en page, étrange tant que la synthèse n'est pas complète, a pour but de faciliter la comparaison des deux formes verbales.

Ce professeur oblige ses élèves à passer par la traduction littérale avant d'en produire une littéraire. Il les pousse à analyser, cela les aide pour traduire. Sans cela, ils traduisent à l'intuition sans vérifier leurs hypothèses et n'arrivent pas à un bon résultat. Les élèves ne se voient pas imposer de méthode pour aborder des phrases latines, mais lorsque l'un d'eux signale qu'il ne sait pas par où commencer, le professeur lui conseille de chercher d'abord le sujet, sans oublier qu'il faut l'accompagner d'un verbe.

Pour chaque fonction, une technique de traduction mécanique est fournie aux élèves. Nous avons déjà discuté de cette méthode ci-dessus.

iv. X. Verhaeghe

[209] Chr. Coster et F. Urbain, *op. cit.*, p. 142, ex. 2 et 3. *Cf.* copie de cette page dans le premier chapitre de la partie pratique.

La traduction des formes en *-nd-* semble être l'objectif qui régit toute la structure du document de ce professeur. La compréhension du fonctionnement de la langue n'y est pas favorisée. Les divisions successives de cette clef dichotomique complexe occultent le système linguistique. De plus, l'absence d'exemple n'aide pas l'élève à associer la théorie à la pratique.

Les exercices sont en revanche nombreux. Une première série d'expressions courtes permet aux élèves de se concentrer sur l'apprentissage de la différenciation des formes en *-nd,* avant d'aborder des phrases complètes. Certaines formulations sont authentiques, d'autres sont basées sur des phrases qui le sont. Si le professeur n'a pas fait le pari de n'user que d'extraits de textes d'auteurs, il n'a pas non plus construit de toutes pièces des énoncés en rupture avec la littérature et la grammaire latines.

Les exercices sont disposés dans un ordre qui semble aléatoire. Il nous semble qu'il pourrait être intéressant, puisque les élèves n'ont pas l'occasion de découvrir l'usage de l'adjectif verbal et du gérondif à la lecture de la première page du document, d'organiser les premiers exercices de sorte à leur faire découvrir la clef dichotomique de manière cohérente. Ensuite seulement viendraient des propositions illustrant les différentes fonctions de ces formes dans le désordre, pour entraîner l'élève à les reconnaître.

Les élèves découvrent dans ce document l'adjectif verbal et le gérondif ensemble et en une fois.

L'apprentissage de la traduction passe par des techniques « mécaniques », dont nous avons déjà discuté ci-dessus.

v. C. Lebedelle

Ce document n'est pas très contrasté mais il est assez clair et complet dans ses explications, plus rédigées que dans la synthèse de rappel de D. Latteur. Cet aspect complet et rédigé est intéressant pour découvrir la matière ou la formaliser, moins quand elle est connue et que l'on cherche une information précise ou un bref rappel de l'ensemble. Ces deux pages sont claires notamment parce que le lecteur trouve la même structure partout : fonction-exemple-traduction de l'exemple. Les expressions latines illustrant la théorie ne figurent pas dans des phrases complètes, excepté dans le cas de l'attribut d'obligation, mais l'élève a déjà croisé une partie de ces notions dans des textes, et le document que nous étudions peut être

suivi d'exercices. Seuls quelques exemples sont réellement authentiques, mais tous sont basés sur des textes d'auteur. Il ne s'agit pas de locutions construites *ex nihilo*. L'avantage de ne pas se contenter de texte authentique est que l'on peut montrer très clairement la différence entre les emplois divers d'une même forme, en déclinant adéquatement un même mot ou groupe de mots, chaque fois traduit selon la fonction qu'il exerce.

Les exemples sont toujours suivis d'une traduction littéraire et parfois une variante littérale vient en intermédiaire.

Le concept d' « idée verbale », utilisé dans ce document, nous semble un peu flou.

Le gérondif est présenté en parallèle avec l'infinitif latin, ce qui permet de mettre en évidence sa nature profonde. Il en résulte une présentation structurée par fonction orientée vers le thème. Il nous semble que cette conséquence est inévitable. Structurer dans la perspective de la lecture une explication du gérondif mis en parallèle avec l'infinitif reviendrait à donner à ce dernier le statut d'un nom au nominatif ou à l'accusatif. Or il s'agit bien d'un verbe. Il exerce certes une fonction nominale, mais il n'est pas marqué en tant que nominatif ou accusatif, il ne se décline pas. Et surtout, une telle explication risque, pensons-nous, d'embrouiller les élèves.

L'adjectif verbal voit sa formalisation structurée par fonction, mais juste après chaque intitulé (« attribut » ou « épithète ») se trouvent les informations nécessaires à l'identification de son rôle syntaxique. Cette méthode est peut-être le bon compromis entre une présentation par fonction, orientée vers le thème, et une présentation uniquement par cas, certes orientée vers la lecture, mais qui tend à occulter le système linguistique[210]. Nous y reviendrons dans la conclusion.

C. Lebedelle apporte à ses élèves quelques précisions qui nous semblent importantes : ce professeur précise que l'attribut est au nominatif ou à l'accusatif en subordonnée infinitive[211], et que la présence de *esse* est indispensable à cette fonction.

vi. St. Vandenbulcke

Le document de ce professeur est un support personnel qu'il utilise pour dicter la matière à ses élèves. Nous ne pouvons donc pas analyser le contraste et la mise en page, puisque ces deux éléments seront, dans une certaine mesure, propres à l'élève. Nous avons déjà discuté de ceci lors de l'analyse de la méthode d'H. Stoz.

[210] La clef dichotomique de X. Verhaeghe constitue un bon exemple de ce type de présentation.
[211] Souvenons-nous que les élèves ont du mal à transposer l'adjectif verbal attribut d'obligation en proposition infinitive.

À l'instar de C. Lebedelle, St. Vandenbulcke met le gérondif en parallèle avec l'infinitif, obtenant les mêmes avantage et inconvénient. Il y a une petite ambiguïté dans son tableau : la deuxième colonne aurait dû être intitulée « forme employée » plutôt que « emploi », qui est utilisé comme synonyme de « fonction ».

L'explication de l'adjectif verbal est structurée par fonction, et le professeur n'insiste pas sur les cas auxquels se décline l'épithète (renvoi est fait aux *fonctions* du gérondif). Ceci confère à l'approche une orientation légèrement axée vers le thème. Une courte synthèse clarifiant le contenu de ce document serait la bienvenue.

Le début de la présentation de l'adjectif verbal épithète est extrêmement dense et trop compliqué. De plus l'explication est en partie fausse : elle suggère que l'adjectif verbal existe pour remplacer le gérondif avec complément[212]. Or ce n'est pas le cas, la seconde forme ne peut préexister à la première puisqu'elle en est la nominalisation[213]. Il nous semble qu'il serait plus simple d'expliquer le phénomène de la substitution plus tard, en admettant qu'il faille l'enseigner en tant que tel. Certes il permet de lier le gérondif, que les élèves viennent de découvrir, à l'adjectif verbal, mais il nous semble souhaitable de ne pas utiliser cette structure.

Les trois lignes d'introduction à l'adjectif attribut nous semblent constituer une explication idéale. Toutes les informations indispensables y sont.

Mis à part *Delenda est Carthago* et *studium uiuendi*, les exemples qui illustrent cette explication ne sont pas authentiques. Il s'agit de pures constructions, qui ne semblent pas basées sur des textes d'auteur.

Ce professeur explique également aux élèves des techniques pour traduire le gérondif, mais elles sont moins « mécaniques » que celles rencontrées dans les cours de X. Verhaeghe, H. Stoz et C. Lebedelle. Elles ont en effet une portée plus générale.

Pour montrer comment traduire l'adjectif verbal, St. Vandenbulcke présente d'abord une traduction très littérale, puis une littéraire. La première sert notamment à mettre en évidence la voix passive de l'adjectif verbal attribut[214], mais il nous semble possible de faire assimiler cet aspect à l'élève de manière moins complexe : pourquoi ne pas expliquer que l'adjectif verbal indique l'action à exercer sur le nom qu'il complète, qu'il soit épithète ou attribut ? Il nous semble manquer une traduction littéraire de l'exemple *Delenda est Carthago*

[212] Nous avons déjà relevé la transposition didactique qui a amené ce professeur à enseigner que le gérondif ne peut pas avoir de complément.
[213] A. Ernout et François Thomas, *op. cit.*, p. 262-263, 285.
[214] Nous avons déjà mentionné lors de l'analyse des transposition didactiques que ce professeur omet de préciser que l'adjectif verbal épithète a également un sens passif.

militi Romano. Elle permettrait de montrer aux élèves le sens correct des expressions de ce type. La nuance est plus visible dans *Caesari omnia erant agenda* : « Il fallait que tout soit fait par César » n'a pas le même sens que « César devait tout faire ». La traduction littérale peut être utile dans un premier temps, mais il est impératif de ne pas s'en contenter.

II. Analyse et comparaison des méthodes didactiques propres au gérondif et à l'adjectif verbal : conclusions

L'analyse de ces pratiques nous a permis d'identifier une série d'éléments intéressants pour élaborer un cours sur l'adjectif verbal et le gérondif, qu'il s'agisse de pratiques à reproduire ou à éviter. Nous serions bien prétentieux de proposer un cours supposé idéal car basé sur l'analyse de plusieurs pratiques. Ce cours n'existe pas. Chaque école, professeur, classe, élève, est différent et demande un traitement différent, un enseignement différent. Il revient à l'enseignant d'adapter sa pratique au contexte. Notre conclusion s'apparente plutôt à un vade-mecum, qui ne se prétend ni universel, ni parfait, ni exhaustif. Il s'agit simplement d'un concentré de pratiques qui nous ont semblées bonnes au regard des ouvrages d'A. Armand, M. Ko et D. Augé ainsi que des programmes.

Il nous semble indispensable, lorsqu'un document dactylographié est remis aux élèves, de le suivre mais aussi et surtout d'y faire référence. Les élèves doivent être amenés à le parcourir pour apprendre à le connaître et le faire leur. La question se pose moins lorsque les élèves prennent note, pour autant qu'ils ne recopient pas machinalement mais en réfléchissant à ce qu'ils consignent sur leur feuille.

Nous pensons aborder la matière en plusieurs cours non nécessairement successifs, et de manière progressive – c'est-à-dire sans donner aux élèves toutes les informations en une fois –. Pour cela il convient de construire au tableau et avec les élèves la synthèse grammaticale qui leur servira de support d'étude. Les éléments seront apportés petit à petit, et éventuellement en plusieurs cours pour une notion complexe. Soit les élèves prendront notes de cette synthèse et la complèteront au fur et à mesure, soit ils recevront la synthèse dactylographiée et complète une fois que toute la matière aura été vue en classe. Nous envisageons de commencer par l'adjectif verbal épithète pour enchaîner avec l'attribut, l'attribut avec datif, et l'attribut du complément d'objet direct s'il y a lieu de l'étudier. Nous terminerons par le gérondif. Cet ordre répond aux propos d'H. Stoz, qui nous a signalé que le

gérondif est compris plus facilement lorsqu'il vient après l'adjectif verbal. Il répond également à une réflexion personnelle : le gérondif est un adjectif verbal nominalisé, il n'est donc pas aberrant de l'étudier en second. Nous avons placé l'épithète avant l'attribut car cette fonction nous semble plus facile à aborder car plus proche d'une notion déjà connue de l'élève : l'adjectif épithète. Les tournures personnelle et impersonnelle de l'attribut avec ou sans datif sont plus complexes et étrangères. L'ajout postérieur du datif nous est paru comme une évidence dans la perspective d'un cours progressif.

Nous n'avons pas d'argument pour bannir une approche débutant par le gérondif. Son existence dépend certes de l'adjectif verbal, mais elle ne semble pas être beaucoup plus récente[215]. En revanche, nous nous opposons à l'introduction d'une explication du phénomène de substitution de l'adjectif verbal au gérondif en début d'apprentissage. Ce mécanisme est trop complexe pour constituer une première approche des formes en *-ndus, a, um* dans la perspective d'un cours progressif. Si le professeur souhaite faire le lien entre les formes nominales et adjectivales en *-nd-*, il serait plus simple qu'il explique que les premières sont issues de la substantivation des secondes, qui leur a donné un sens actif. Placer l'apprentissage du gérondif après celui des formes verbales permet de ne devoir lier ces deux formes qu'en fin d'apprentissage, quand l'élève a déjà assimilé le fonctionnement des formes en *-ndus, a, um*. Une fois que leur confrère nominalisé n'est plus étranger aux apprenants, une courte synthèse peut venir habilement formaliser et clarifier l'usage de chaque forme : l'adjectif verbal indique l'action qui porte sur le nom qu'il complète, avec ou sans obligation selon qu'il est attribut ou épithète, et le gérondif indique l'action de manière absolue puisqu'il ne se rapporte à aucun mot.

L'approche progressive permet aux élèves d'étudier au fur et à mesure et au professeur de les interroger régulièrement pour remédier le plus rapidement possible aux difficultés, pour assurer la solidité de chaque étage avant d'ajouter un niveau supplémentaire.

Pour évaluer si les élèves ont assimilé correctement l'ensemble de la matière, nous envisageons de leur faire analyser les formes concernées dans un texte inconnu. Le vocabulaire qu'ils ne sont pas censés connaître leur serait fourni. Nous préférons le texte aux phrases séparées, pour habituer les élèves à se plonger dans des textes et non uniquement dans des phrases sorties de leur contexte. De peur qu'ils ne fondent la justification des formes sur leur traduction, dont il est de plus possible qu'elle relève moins de l'analyse que de l'intuition,

[215] A. Ernout et François Thomas, *op. cit.*, p. 262-263.

nous nous contenterons de poser aux élèves des questions sur le sens de la construction à justifier. Nous pourrions par exemple leur demander de faire la synthèse des éléments grammaticaux nécessaires à la traduction, à l'instar de ce que C. Lefébure pratique dans ses cours.

Le document dactylographié ne permet pas de construire la synthèse grammaticale avec les élèves, la prise de notes présente un risque d'erreur dans la transmission de l'information. Choisir entre ces deux possibilités n'est pas facile, mais il nous semble que l'inconvénient de la seconde pèse moins lourd que celui de la première.

Quel que soit le choix effectué, le document doit être structuré, clair, concis et contrasté. Dans le cas de la prise de notes, c'est en classe que le professeur doit veiller à ce que tout ceci figure non seulement au tableau mais surtout sur les copies des élèves. Nous avons déjà mentionné que certains élèves ayant besoin de contraste et de clarté veilleront à ce que leur prise de notes les satisfasse, mais le feront-ils tous ? Prendre notes fait aussi partie de l'apprentissage.

Dans une synthèse grammaticale, chaque mot est important, sa place aussi. Il nous semble important d'utiliser la même structure tout au long d'un document pour faciliter la navigation de l'élève en son sein. Ce type de support doit être suffisamment rédigé pour que sa structure soit compréhensible indépendamment d'une explication extérieure et que l'élève s'y retrouve une fois seul, mais suffisamment synthétique et schématisé pour qu'il y trouve facilement et rapidement l'information qu'il cherche. Il est également possible de fournir, dactylographié ou en prise de notes, un document « trop rédigé » accompagné d'un document « trop peu rédigé ». Le premier sert lorsque l'apprenant débute dans la matière, lorsqu'il veut l'étudier ou s'y replonger après l'avoir délaissée longtemps, le second est utile à celui qui veut finaliser son étude par celle d'un tableau synthétique (par exemple), qui cherche un bref rappel, ou une information ponctuelle.

Pour que l'élève lie théorie et pratique et qu'il assimile la matière au fur et à mesure – ce qui est indispensable pour qu'il profite de l'explication théorique complète –, il est capital d'illustrer chaque point de grammaire par des phrases d'exemple et d'exercice (ou des exemples qui servent d'exercice). Expliquer toute la théorie avant de passer à des exercices nous semble peu productif. L'élève profite mieux d'une explication s'il est plongé dans la matière dès le début. La proportion d'exercices illustrant chaque notion doit refléter la

fréquence d'apparition des notions. Elle doit aussi tenir compte de la difficulté du concept à acquérir : plus il est difficile, plus il demande d'entraînement.

Passée la première approche de la matière, les élèves doivent être amenés à réaliser des exercices seuls. Au début ceux-ci peuvent être classés par fonction. Une fois que toute la théorie a été assimilée, ils peuvent être confrontés à un mélange de phrases illustrant les fonctions possibles dans le désordre.

Les exemples et exercices doivent être authentiques, ou au moins basés sur des phrases authentiques et en être proches. Nous pensons qu'il est préférable d'utiliser des phrases complètes plutôt que le syntagme minimum (*in capiendo, ad exeundum*, etc.). L'élève est ainsi confronté à la notion grammaticale en conditions réelles plutôt que dissociées du contexte dans lequel elle apparaît habituellement. Cela permet aussi de relier la grammaire à la littérature et à la culture.

Utiliser en exemple les mêmes mots pour illustrer plusieurs points de grammaire permet certes de mettre en évidence les différences de construction et de traduction. Nous préférons néanmoins user de texte authentique, d'autant que donner vie à chaque concept grammatical à l'aide de mots différents[216] et réellement porteurs de sens permet de conférer à chaque fonction une identité propre. Les élèves vont pouvoir associer chaque fonction à un exemple, dans un premier temps du moins. Cela les aidera à ne pas les confondre. Utiliser les mêmes mots pour illustrer toutes les fonctions n'aide pas la mémoire à les différencier.

Le document des élèves et la manière de le présenter en classe doivent être conçus dans la perspective de la lecture, évinçant tout élément qui relève de l'apprentissage du latin dans l'optique du thème. Suivre ce commandement ne pose pas de problème dans la présentation du gérondif, sauf lorsqu'il est mis en parallèle avec l'infinitif : la structure est alors orientée vers le thème. En ce qui concerne l'adjectif verbal, il est difficile de ne pas diviser la structure par fonction (épithète/attribut) avant de la diviser par cas, si l'on veut éviter de déstructurer tout le système linguistique et le rendre invisible. C. Lebedelle propose un bon compromis : juste après les intitulés « attribut » et « épithète elle donne les informations nécessaires pour déterminer dans quelle rubrique il faut classer l'adjectif verbal rencontré lors d'une lecture. Un tableau de synthèse qui ferait aussi office de bon compromis structurerait la matière par fonction *et* par cas. Nous avons tenté d'en élaborer un.

[216] Par la force des choses, il est difficile de trouver des phrases authentiques utilisant les mêmes mots pour illustrer différents usages de l'adjectif verbal épithète par exemple.

<table>
<tr><td>Cas</td><td colspan="3">Adjectif verbal (accord, sens passif)</td><td colspan="2">Gérondif (seul, sens actif)</td></tr>
<tr><td>Nominatif</td><td colspan="3">avec esse : attribut du sujet-obligation (+datif)</td><td colspan="2" rowspan="2" bgcolor="#d9d9d9"></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Accusatif</td><td colspan="3">attribut du cdv</td></tr>
<tr><td rowspan="5">épithète</td><td>+ad</td><td rowspan="2">But</td><td>+ad</td><td rowspan="2">But</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Génitif</td><td>+causa/gratia</td><td>+causa/gratia</td></tr>
<tr><td>Ø</td><td>C. n.</td><td>Ø</td><td>C. n.</td></tr>
<tr><td>Ø</td><td>C. adj.</td><td>Ø</td><td>C. adj.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Ablatif</td><td>Ø</td><td rowspan="2">C. c.</td><td>Ø</td><td rowspan="2">C. c.</td></tr>
<tr><td>in (/ex/…)</td><td>in (/ex/…)</td></tr>
</table>

Au fur et à mesure que nous avancions dans les analyses des pratiques professorales, nous avons réalisé que tout orienter systématiquement vers la lecture est plus difficile qu'il n'y paraît. Ainsi, à trop axer une explication grammaticale dans cette perspective, on a tendance à perdre de vue la mise en évidence du système linguistique, et l'on obtient un mode d'emploi pour traduire qui ne permet pas réellement de comprendre le texte latin avant de le rendre en français. Orienter un cours dans la perspective de la lecture implique donc certes de s'écarter de la route du thème, mais aussi de redresser la barre avant de se trouver sur celle de la traduction mécanique. L'apprentissage de la lecture ne peut se passer de la compréhension du système linguistique.

Les clefs dichotomiques de X. Verhaeghe et de C. Lefébure sont de bons exemples de ces modes d'emploi de traduction qui ne permettent pas de visualiser le système linguistique.

Au-delà de la réflexion sur la structure qu'il convient de donner à la matière, il faut toujours garder à l'esprit que les élèves doivent apprendre à *lire*. Le professeur doit expliciter et insister sur le raisonnement qui permet de comprendre une forme dans un texte lu : comment la reconnaît-on, comment l'analyse-t-on pour pouvoir la comprendre, etc.

Il nous paraît judicieux d'apprendre aux élèves à rassembler les éléments d'analyse nécessaires à la traduction avant de rendre le latin en français. Mettre en évidence les différentes manières de traduire les différentes constructions dans lesquelles une forme peut intervenir est sans doute utile pour insister sur le sens propre à chaque fonction. En ce qui concerne l'usage des traductions littérale et littéraire, les analyses que nous avons pu faire ne révèlent pas de tendance générale ni d'argument qui pousse à opter définitivement pour un mode de fonctionnement précis. Seule une question nous reste à l'esprit : dans le cas d'une structure latine intraduisible mot à mot en français[217], serait-il efficace d'apprendre à l'élève à

[217] L'adjectif verbal attribut ou épithète par exemple.

comprendre la structure sans la traduire littéralement, puis à produire une traduction tout de suite littéraire ? Cela correspond à ce qui est défendu par les trois didacticiennes françaises, mais est-ce applicable dans l'enseignement plus traditionnel qui a généralement cours chez nous ? Pour répondre à cette interrogation, il faut tester cette méthode sur le terrain. Ce qui est certain, et nous en avons déjà assez discuté ci-dessus, c'est que nous éviterons les techniques de traduction mécanique trop poussées qui ne poussent pas à la compréhension du propos en latin.

Nous pouvons encore retirer de nos analyses quelques éléments intéressants :

Avant de se lancer dans l'explication de l'adjectif verbal, rappeler ou faire se rappeler aux élèves ce qu'est une épithète et un attribut n'est sans doute pas inutile. Assurer les bases avant de construire dessus n'a jamais été néfaste.

Certaines explications linguistiques non indispensables peuvent être bénéfiques. Expliquer que les formes en *-nd-* tirent leur origine d'une « volonté » de décliner de l'infinitif permet de montrer aux élèves leur nature fondamentale : elle est verbale. Préciser que le gérondif français n'est l'équivalent que de l'ablatif de son homonyme latin sans préposition évite aux élèves de mettre ces deux notions en parallèle de manière erronée, pour autant qu'ils connaissent l'existence du gérondif français. Il vaut peut-être mieux poser la question avant de les perturber inutilement. Enfin, expliciter les différences et ressemblances entre les différentes formes[218] aide à mieux comprendre le fonctionnement du latin.

C. Lefébure raconte parfois une anecdote liée à un exemple ou une phrase d'exercice. Cela permet de faire une pause dans l'apprentissage de la grammaire sans en avoir l'air, et surtout de le relier à la littérature latine.

III. Infinitif

L'analyse des deux cours portant sur l'infinitif ne nécessitera pas de conclusion. Elle sera suffisamment courte pour autoriser l'inclusion de nos réflexions et choix de méthode en

[218] L'infinitif est invariable, le gérondif actif et déclinable, l'adjectif verbal déclinable et passif.

son sein, surtout que nous ne répéterons pas ici ce qui a déjà pu être déduit des analyses précédentes.

i. C. Lebedelle

La notion d'infinitif latin est appréhendée en troisième secondaire dans les temps primitifs et lorsqu'il survient dans les textes lus. Il est alors nommé et le professeur dit comment le traduire. Son approche est formalisée en quatrième où une synthèse de toutes ses formes est présentée aux élèves. Un autre document en donne les fonctions. Il y a donc une certaine forme de progressivité dans l'apprentissage de la morphosyntaxe de l'infinitif latin. Mais la synthèse n'est pas élaborée progressivement, au fur et à mesure des rencontres par exemple.

Lorsque l'infinitif est présenté aux élèves, il est important d'assurer qu'ils maîtrisent son équivalent français, car la maîtrise de la conjugaison française fait parfois défaut.

Ce document correspond globalement à la perspective de la lecture. « Les synthèses sont effectuées à partir d'exemples rencontrés dans les textes, et complétées d'éléments plus rares, si nécessaire »[219]. Ceci signifie que le cours se limite à ce qui est utile pour la lecture. De plus, la structure utilisée et les formulations sont tournées vers cet objectif. Il est mentionné que la subordonnée infinitive est fréquente, qu' « on la rencontre après » tels verbes, et non que 'tels verbes peuvent être suivis d'une telle construction', le document dit « nous constatons que » et non 'la subordonnée infinitive se construit avec tels temps', et il précise « tous les infinitifs ne sont pas dans des propositions infinitives », et non 'l'infinitif peut exercer d'autres fonctions'. Ce sont des détails de formulation qui modifient peu l'approche de la matière, mais qui témoignent d'un état d'esprit orienté dans la perspective de la lecture plutôt que du thème.

La structure du document sur la subordonnée infinitive, qui reprend également d'autres fonctions du mode étudié ici, apparaît très clairement grâce à la mise en page et à la formulation choisie. Seul le contraste pourrait être accentué. Les éléments définissant la proposition infinitive sont très clairement mis en évidence, il est facile de repérer cette information. En revanche, nous nous demandons s'il est nécessaire d'être aussi précis au sujet des verbes pouvant régir cette subordonnée. En effet, le document l'est beaucoup moins au

[219] C. Lebedelle, *Les modes impersonnels : questions de méthode*. Cf. documents des professeurs.

sujet des verbes dont le complément peut être un infinitif. Rappelons-nous que toute information utile au thème mais pas à la lecture doit être bannie.

Si nous sommes favorables à l'introduction d'une progressivité dans l'apprentissage et la construction des synthèses, nous ne pensons pas que la structure de ces documents une fois complets doive être progressive. Le propre d'une synthèse est d'être synthétique, et il nous semble que celle de C. Lebedelle peut l'être plus. Nous placerions l'explication sur l'usage des temps après la définition, tandis que les informations nécessaires à la traduction seraient toutes rassemblées dans un encadré placé à côté de la définition et de l'explication sur l'usage des temps. Nous y ajouterions qu'en latin le temps du verbe introducteur n'a pas d'influence sur le temps de la subordonnée. Quant aux autres emplois de l'infinitif, il nous semble plus judicieux de les placer sur le même pied que la proposition infinitive, et non dans les remarques. Tout ceci permettrait d'ailleurs de simplifier encore la structure, et de donner moins d'importance à la traduction et plus à la compréhension.

Les exemples sont tous authentiques ou basés sur des textes qui le sont. Nous remarquons qu'un des deux exemples introducteurs comporte un verbe passif, ce qui permet à l'élève d'aborder la construction avec chacune deux voix lors de son apprentissage et d'être mieux préparé.

La première partie des exercices présente des phrases qui n'ont rien d'authentique, sinon qu'elles ont été construites avec le vocabulaire d'un texte vu, dont elles reflètent le thème. Elles sont au nombre de quatre, répétées en modifiant le temps du verbe introducteur et de l'infinitif pour donner aux élèves un aperçu complet des rapports temporels qu'une subordonnée peut entretenir avec sa principale[220].

En revanche la deuxième partie est parfaitement authentique puisqu'il s'agit d'un texte d'auteur. C'est un exercice idéal, puisqu'il développe les capacités de lecture en même temps qu'il assoit la maîtrise de la nouvelle matière. La consigne nous plaît car elle demande aux élèves de repérer toutes les subordonnées infinitives avant de traduire, ce qui pousse l'élève à *lire* le texte plusieurs fois. Cela devrait l'aider à en avoir une première compréhension avant de le rendre en français.

ii. St. Vandenbulcke

La structure employée est très claire, peut-être parce qu'elle est très simple. L'essentiel des informations est en effet présenté non dans une structure schématique mais sous forme de

[220] Les verbes au futur, rares surtout en subordonnée infinitive, ne sont pas inclus dans cet exercice.

paragraphes rédigés. Ceci ajouté au manque de contraste, il en résulte que les éléments importants ne sont pas mis en valeur par rapport à l'accessoire et aux exemples.

Le document convient à l'apprentissage du latin dans la perspective de la lecture. Déterminer si l'infinitif est verbe principal ou secondaire est en effet la première opération à effectuer pour en déterminer la fonction et en comprendre le sens. C'est une manœuvre relativement facile : elle ne demande « que » de vérifier si un verbe conjugué est présent et s'il est régit par une conjonction de subordination ou non. Dans le second cas, il est forcément le verbe principal dont l'infinitif dépendra d'une manière ou d'une autre. La seule modification que nous apporterions à la structure de ce document consisterait à joindre les points « II. En P2 » et « III. L'infinitif complément » en un seul point qui pourrait s'intituler « L'infinitif en dépendance d'un verbe ». Cette modification serait d'autant plus pertinente que certains verbes comme *uelle* sont suivis tantôt de la subordonnée infinitive, tantôt de l'infinitif seul.

Nous nous étonnons de voir précisés les verbes qui peuvent avoir un infinitif complément alors que ceux qui régissent parfois une subordonnée infinitive ne sont pas mentionnés. D'autant plus que dans le cours de C. Lebedelle, c'est l'inverse. Ceci nous a inspiré une question : ne serait-il pas pertinent de ne mentionner aucun verbe ni type de verbe ? Cela risque-t-il de handicaper les élèves ? Un test sur le terrain serait le bienvenu pour répondre à cette interrogation, mais il ne nous semble pas, après avoir envisagé les diverses possibilités syntaxiques, que l'élève soit susceptible de voir un infinitif complément ou une subordonnée infinitive là où il n'y en a pas s'il ignore quels verbes peuvent être suivis de ces constructions.

Ce qui manque en revanche à cette synthèse, c'est un peu plus de détails dans l'explication de l'usage des temps au point II, qui nous paraît peu claire.

Presque tous les exemples sont authentiques, l'origine en est d'ailleurs donnée. Seuls les deux exemples illustrant le jeu des temps dans la proposition infinitive et leur traduction sont inventés de toutes pièces. Il est intéressant de constater que c'est aussi dans ce cadre que C. Lebedelle n'utilise pas des phrases authentiques. Ayant déjà discuté de l'usage des phrases authentiques ou construites plus haut, nous nous contentons d'ajouter qu'il nous semble préférable d'user de phrases authentiques voire de textes : confronter l'élève à des exemples et exercices chaque fois différents développe plus les capacités de lecture qu'un jeu de mécanique grammaticale.

Seules des fonctions verbales du verbe sont ici mentionnées. Ses utilisations nominales sont présentées en parallèle avec le gérondif (cf. supra). C. Lebedelle n'opère pas cette séparation : l'infinitif sujet est présenté à la suite de la subordonnée infinitive. Il nous semble intéressant de suivre l'exemple de St. Vandenbulcke pour opérer une distinction nette entre ces deux types de fonction, sans nécessairement devoir la formaliser. Rappelons-nous qu'A. Armand et D. Augé préconisent de ne pas abuser de métadiscours linguistique formalisateur.

IV. Participe

i. C. Lebedelle

Il y a une réelle progression dans l'apprentissage des participes présents et parfaits. En troisième sont abordés leur formation, déclinaison et accord. Ils sont mis en parallèle avec leurs homologues français, avec qui ils partagent la notion d'accord et la voix passive au passé. L'attention des élèves est attirée sur la différence entre le participe présent et parfait. En quatrième, cette différence et le parallèle – morphologique mais aussi syntaxique cette fois – avec les participes français sont explicités dans les documents. Ceux-ci proposent un rappel de la morphologie et une synthèse des diverses fonctions syntaxiques. C'est seulement cette année-là qu'est abordé le participe parfait des verbes intransitifs et déponents.

Analysons d'abord les documents utilisés en troisième : le dossier de synthèse sur la conjugaison et la feuille d'exercices sur les participes. Le premier est clair, structuré et contrasté, à l'instar de tout ce que C. Lebedelle nous a fourni au sujet des participes d'ailleurs. On voit tout de suite où se situe chaque information, il est très facile de se plonger dans le document. Pour les deux participes, un rappel de la déclinaison de la classe des adjectifs concernée est proposé, sur base d'un modèle participial. Cela permet de ne pas associer au participe uniquement les terminaisons du nominatif. Un verbe de chaque conjugaison est présenté au participe présent décliné au nominatif et génitif, ce qui n'est pas nécessaire pour le participe parfait puisque la « terminaison » du radical utilisé est la même pour tous les verbes : *-um*. Chaque forme est accompagnée d'une traduction.

La feuille d'exercices remise en troisième n'utilise que du vocabulaire censé être connu des élèves. Comme renseigné dans le chapitre sur les théories actuelles de l'enseignement, il est important de créer des occasions de réinvestissement pour contribuer à

sa mémorisation et donner du sens à son étude. Le premier exercice est un « chassez l'intrus », dont A. Armand dit qu'il développe les compétences de lecture. Le deuxième force les élèves à analyser les formes et assoit la notion d'accord, mais il est artificiel : l'association de ces participes n'est pas un élément récurrent de la littérature latine. Le troisième fait progresser les capacités de lecteur au même titre que le premier. Traduire des participes hors contexte peut être utile dans un premier temps, mais l'exercice n'est pas naturel. Certains élèves ont d'ailleurs plus de difficultés pour traduire des formes seules que dans un texte.

Ces exercices relèvent de la morphologie pure. Aucun ne fait de lien avec le sens qui figure derrière ces formes. L'élève pourrait par exemple être amené à placer les participes sur une ligne du rapport temporel (antériorité -simultanéité), au lieu de devoir uniquement repérer les présents ou les parfaits. Pour travailler la notion d'accord, nous remplacerions le deuxième exercice par un texte dans lequel les élèves devraient repérer les participes et le nom avec lequel chacun s'accorde. La difficulté serait moindre puisque trouver le nom dont dépend le participe est plus facile dans un texte, car il y a moins de choix, mais les compétences de lecture seraient développées. Par ailleurs une difficulté s'ajouterait : repérer les participes (alors que dans l'exercice tel qu'il est proposé par C. Lebedelle l'élève est assuré de ne trouver que des participes, dont il doit certes déterminer le temps).

Les exercices mécaniques portant sur la morphologie ont sans doute une utilité, mais ils ne développent pas les capacités de lecteur proprement dites. Il nous semble que leur rôle devrait être d'intervenir en complément d'exercices axés vers la lecture tels que nous venons d'en décrire.

En quatrième la matière concernant les participes est répartie sur deux documents, l'un est général, l'autre spécifique à l'ablatif absolu. Le premier présente un problème à nos yeux : la structure place les verbes déponents sur le même pied que les voix active et passive. Pour être tout à fait cohérent et faciliter la compréhension, ces dernières devraient être regroupées dans une partie intitulée « verbes réguliers », dont celle sur les verbes déponents constituerait le pendant.

Le rappel morphologique est le bienvenu pour éviter de devoir retourner consulter la synthèse distribuée l'année précédente. L'explication des fonctions des participes est très synthétique : elles sont simplement mentionnées et accompagnées d'exemples authentiques. Seul l'ablatif absolu fait l'objet d'une définition plus complète. C'est aussi la seule fonction inconnue des élèves. Les autres correspondent à des emplois nominaux ou adjectivaux déjà

connus des élèves. La présentation de la syntaxe est orientée vers le thème dans la mesure où elle se structure par fonction. Nous avons déjà discuté du compromis nécessaire entre une présentation trop orientée vers le thème et trop orientée vers la lecture, ou plutôt vers la traduction. Voici un tableau élaboré par nos soins, qui correspond mieux à l'idée que nous nous faisons de ce compromis.

<table>
<tr><td>/</td><td>Fonctions adjectivales</td><td>Fonctions nominales (participe substantivé)</td></tr>
<tr><td>Nominatif</td><td rowspan="2">Attribut du sujet</td><td rowspan="6">*Cf*. syntaxe des cas</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Accusatif</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Épithète</td></tr>
<tr><td>Génitif</td></tr>
<tr><td>Datif</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Ablatif</td><td>Ablatif absolu/proposition participiale</td></tr>
</table>

Le document sur l'ablatif absolu nous apparaît comme un modèle de clarté, de structure et de contraste. Les informations importantes sont mises en évidence, et au sein même de celles-ci les éléments majeurs sont distingués des autres. Ce qu'il n'est pas indispensable de connaître mais bon à savoir est indiqué en remarque. Tout y est. Expliciter que cette construction se rencontre au parfait et au présent aide les élèves à la repérer dans les textes.

Cette page se place parfaitement dans la perspective de l'apprentissage de la lecture, à commencer par son titre qui est aussi l'appellation utilisée par le professeur pour désigner l'ablatif absolu : « proposition participiale ». Cet usage lui permet de classer les subordonnées selon l'élément qui la caractérise, c'est-à-dire suivant une structure qui favorise le développement des compétences de lecteur. Donner uniquement les informations nécessaires à la reconnaissance de la construction, faire préciser aux élèves les terminaisons qui peuvent la caractériser, signaler qu'elle est souvent entourée de virgules, tout ceci va dans le sens de la lecture, la formulation utilisée également.

Les exemples sont très proches de phrases authentiques. Nous en aurions ajouté un pour illustrer les première et surtout troisième remarques

Le professeur précise qu'il vaut mieux remplacer la traduction littérale de l'ablatif absolu par une subordonnée conjonctive ou un groupe nominal, mais il l'accepte jusqu'en quatrième et même après.

ii. St. Vandenbulcke

Le document de ce professeur est un peu particulier. Seul le participe parfait y est abordé, non pour lui-même mais pour apprendre l'indicatif parfait passif. Il ne se limite cependant pas à cet objectif : les fonctions d'épithète et d'ablatif absolu sont abordées.

Le document est structuré, clair et contrasté, ce qui facilite son abord. Il a ceci de particulier qu'il présente des blancs que l'élève doit compléter en fonction de ce qui est dit en classe. Il y a donc un risque d'erreur de prise de note, mais minime comparé à un document entièrement manuscrit. Cette méthode a l'avantage de maintenir l'attention des élèves.

Chaque notion est illustrée d'exemples, tous authentiques exceptés *canis captus* et *canis capta*, sans doute présents pour mettre en évidence le double genre de ce substantif. Nous regrettons que tous soient sortis de leur contexte, ce qui leur donne un caractère artificiel et ne contribue pas à développer les compétences de lecture.

Il n'est pas très intéressant de se pencher sur la structure de la présentation de la syntaxe : seules deux[221] fonctions du participe sont mentionnées, et très brièvement. Ce n'est qu'une première approche, qui donne un caractère progressif à l'acquisition de cette matière.

Ce document se distingue de celui de C. Lebedelle par l'explication qu'il propose au sujet de la nature du participe (cf. « I. Définition » et « II. Formation »). Elle permet à l'élève de comprendre ce qu'est réellement un participe, le sens derrière la forme.

Nous avons déjà loué ci-dessus l'intérêt d'un tableau déclinant un exemple de participe à tous les cas.

V. Méthodes générales retirées

Je pense que si le cours doit être progressif, si la construction de la synthèse doit être progressive, le résultat final ne doit pas l'être.

Dans la synthèse, il convient de mettre plus en évidence la compréhension et le sens que la traduction.

La structure doit être claire et cohérente, mais elle doit aussi être manifeste.

Tous les exercices doivent le plus possible s'apparenter à de la lecture de texte, et en tout cas faire intervenir le sens qu'il y a derrière la morphologie.

[221] La troisième n'est généralement pas considérée comme une fonction syntaxique.

6. Pistes de réponses aux difficultés

Nous avons réuni ci-dessous les tentatives de solutions aux difficultés relevées dans le second chapitre de la partie pratique de ce mémoire. Certaines correspondent à une pratique constatée chez l'un des professeurs, d'autres sont issues de notre réflexion nourrie du travail fourni à l'occasion de la rédaction de ce mémoire, mais toutes correspondent à des pistes de solutions plus qu'à des remèdes. Ce chapitre est moins le point culminant de cet *opus*, constitué par les deux précédents, qu'une ouverture vers d'autres possibilités de recherche.

Pour rappel, nous ne reprendrons pas ici l'énoncé des difficultés : les numéros entre parenthèses lient chaque piste de solution au problème qu'elle pourrait pallier. Nous ne répéterons pas non plus les remèdes proposés par les professeurs aux obstacles qu'ils ont eux-mêmes soulignés : ils ont déjà été énoncés dans le relevé des difficultés.

Difficultés générales

(1) Demander à des élèves les terminaisons des déclinaisons et conjugaisons donnerait sans doute de meilleurs résultats à l'écrit qu'oralement, car cela occasionnerait moins de stress et autoriserait plus de temps de réflexion. Du reste, une analyse de l'apprentissage des déclinaisons et conjugaisons serait nécessaire pour répondre à cette question. Il y a trop d'inconnues pour avancer une solution ici.
(2) Nous commencerions par voir la matière en plusieurs étapes, chacune accompagnée d'exercices permettant à l'élève d'assimiler les nouveautés au fur et à mesure, avant de synthétiser le tout et de passer à des phrases d'entraînement où la théorie serait illustrée dans le désordre.
(3) On peut aussi commencer par le verbe ou par les mots connus.
(4) /
(5) Peut-être est-il préférable, lors d'une lecture de texte, d'user uniquement de traduction littéraire après avoir compris le texte latin sans le traduire littéralement.
(6) En plus de la solution proposée dans le relevé, nous imposerions aux élèves de relire la phrase latine en vérifiant que tous les mots ont compté dans la traduction.
(7) Il faut le savoir et en tenir compte et collaborer avec le professeur de français pour qu'il explique ou rappelle cette notion dans son cours.

Difficultés liées à l'infinitif

(8) Il convient de pousser les élèves à analyser avant de traduire, comme disait H. Stoz. Le professeur peut également leur signaler qu'un infinitif latin ne signifie jamais (ou presque) le but.
(9) Pallier ces deux difficulté relève plus de l'apprentissage de la lecture que de celui de la grammaire. Pour remédier à la première, il faut développer chez l'élève le réflexe de se demander, face à un infinitif, s'il fait office de verbe principal ou s'il dépend d'une forme conjuguée et, le cas échéant, s'il fait partie d'une subordonnée infinitive. Pour cela, le professeur peut susciter ces questions lors de la lecture des textes en classe. Obliger les élèves à systématiquement délimiter la proposition infinitive du reste de la phrase contribuerait sans doute à réduire la seconde difficulté.
(10) Il s'agit d'un tour syntaxique bien particulier. Il ne nous semble pas indispensable que l'élève le maîtrise en dehors du premier paragraphe de l'œuvre de Tite-Live.

Difficultés liées au participe

(11) Commencer l'apprentissage de cette notion par une explication comme celle de St. Vandenbulcke permet déjà de formaliser la nature du participe. Il peut être utile d'ajouter qu'aux modes impersonnels la personne est remplacée par le cas (l'infinitif ayant ceci de particulier qu'il en a la fonction sans en porter la marque). Le statut particulier de ce mode rend l'explication un peu bancale et donc délicate. Il faudrait la tester sur le terrain pour vérifier si elle perturbe les élèves ou non.
(12) Peut-être une mise en parallèle de la morphologie, de la syntaxe et enfin de la traduction aiderait-elle les élèves à distinguer ces deux formes.
(13) Il est normal que les élèves aient plus de difficulté pour assimiler cette subordonnée car elle est idiomatique du latin. Il pourrait être utile de rappeler que l'ablatif est un cas fréquemment utilisé dans les compléments circonstanciels et mettre cela en lien avec la valeur syntaxique de l'ablatif absolu. Passer systématiquement par la traduction littérale *et* littéraire permet sans doute d'aider à assimiler la structure latine d'une part, et le sens qu'elle exprime d'autre part.

(14) Nous commencerions par mettre en évidence les différences de morphologique, de traduction et d'utilisation. Si une brève explication formelle comparant les formes confondues ne suffit pas, il conviendra de développer des exercices adéquats.

(15) La solution proposée par H. Stoz nous paraît judicieuse : ce professeur aborde d'abord l'adjectif verbal puis le gérondif bien après, qui paraît alors plus facile à maîtriser. De manière générale, il est certainement bénéfique d'aborder ces deux formes progressivement, en laissant aux élèves le temps d'assimiler l'une avant de passer à l'autre.

(16) Il ne serait sans doute pas inutile de réexpliquer la notion d'accord à l'aide d'un bref rappel sur les adjectifs avant d'aborder l'adjectif verbal. Cf. aussi (1) et (15).

(17) De nouveau, nous pensons qu'il est important de permettre aux élèves d'apprendre ces deux notions progressivement, d'assimiler l'une avant de passer à l'autre. Le professeur peut également clarifier ce que sont un attribut et une épithète avant de voir l'adjectif verbal. Expliquer le sens de chacune des deux fonctions quand elle est exercée par cette forme particulière permet peut-être de ne pas confondre les traductions.

(18) Une fois que les élèves ont assimilé la construction de l'adjectif verbal attribut avec *esse* à l'indicatif, il n'est sans doute pas inutile de leur faire remarquer – notamment avec des exemples et des exercices – que celle-ci peut également prendre place dans une subordonnée infinitive.

(19) Lors du rappel sur la fonction d'épithète, le professeur insistera sur ce point.

(20) Des propositions de solution sont proposées dans le relevé des difficultés.

(21) Nous avons déjà mentionné l'importance de lier théorie et pratique lors de l'apprentissage. Ajoutons que faire expliciter la théorie présente dans chaque exercice permettrait aussi de pallier ce problème, mais cette approche très analytique est loin de correspondre à ce que préconisent A. Armand et D. Augé. Ces deux auteurs tenteraient peut-être de développer chez l'élève la capacité de lier chaque illustration de la théorie avec le point de la synthèse concerné sans passer par une formalisation systématique. Si l'élève reconnaît la construction en présence sans la formaliser mais en saisit le sens et la traduit correctement, n'est-ce pas suffisant ? Il apparaît en tout cas nécessaire de trouver un équilibre entre l'abus et l'absence de formalisation.

(22) Cette difficulté est due à une traduction trop intuitive dans une situation où l'analyse est indispensable. La solution d'H. Stoz – les pousser à analyser – peut nous aider. Suivre C.

Lefébure, qui préconise de synthétiser les infos nécessaires à la traduction avant de traduire, peut nous être utile également. Ce n'est pas une méthode orientée vers la lecture comme celles que défendent A. Armand et D. Augé, mais elle semble nécessaire dans un premier temps, avant d'éventuellement s'en détacher.

(23) Nous reprenons à nouveau les pratiques d'H. Stoz et C. Lebedelle : il convient d'analyser et de synthétiser les éléments nécessaires avant de traduire. Nous ajoutons qu'il est ici préférable d'effectuer tout cela sans passer par une traduction mot à mot. Il s'agit de viser la compréhension et puis directement une traduction littéraire.

(24) Utiliser un apprentissage progressif qui n'introduira le datif que dans un second temps nous paraît judicieux. Cela permettra aux élèves de bien comprendre et traduire les tournures sans datif.

(25) Ce problème confirme la nécessité d'un apprentissage progressif, étalé dans le temps, et d'un réinvestissement réguliers des acquis.

Conclusions finales

Si nous avons déjà clôturé les deux chapitres d'analyse en formulant l'essentiel des conclusions auxquelles ce mémoire a permis d'aboutir, il convient cependant de synthétiser ici les plus importantes avant d'y ajouter celles qui n'ont pas encore été explicitées. Certains enseignements révélés au cours de l'examen de méthodes propres à l'apprentissage d'une forme verbale particulière sont en effet apparus valables dans le cadre de l'acquisition d'autres notions grammaticales : nous synthétiserons les résultats les plus importants ci-dessous, ceux issus de l'analyse des transpositions didactiques précédant le fruit de celle des méthodes.

Les tableaux résumant les résultats du premier chapitre d'analyse nous ont fourni – de manière plus complète que les programmes – un aperçu des notions qu'il convient d'aborder ou d'éviter dans l'enseignement secondaire, même si certaines restent sujettes à discussion (la réponse dépend en partie des textes abordés). Ces informations seront appréciables dans la construction d'un cours portant sur l'une des formes verbales non conjuguées.

Si nos analyses ont montré que les pratiques des professeurs en termes de transposition didactique correspondent assez bien avec les positions défendues dans la partie du mémoire consacrée aux théories didactiques, nous avons en revanche dû déplorer la présence de nombreux éléments utiles à l'apprentissage du thème uniquement. Par ailleurs, aucune des pratiques examinées par nos soins ne peut prétendre correspondre à la vision des cours de latin d'A. Armand et D. Augé, de loin plus axée vers la lecture compréhensive. Les méthodes décortiquées poussent plus l'élève à traduire pour comprendre qu'à comprendre pour traduire, à l'instar des pratiques répandues en France et déplorées par ces didacticiennes. Il est vrai que le paradigme didactique que ces dernières privilégient tranche radicalement sur la méthode traditionnelle qui semble encore solidement implantée dans les esprits francophones.

La question du mensonge didactique apparue durant nos analyses n'est discutée par aucun des ouvrages didactiques ou programme officiel qui font office de repère dans le cadre de ce mémoire. Nous avons donc dû nous en remettre à notre réflexion et nous sommes prononcés en défaveur de cette pratique, dans la mesure du possible.

L'analyse des méthodes nous a mené à l'examen de synthèses grammaticales au cours duquel nombre d'informations utiles à l'élaboration de tels documents ont pu être récoltées :

le professeur se contentera d'y (faire) consigner les grandes lignes de la notion concernée en veillant toujours à ne pas fournir trop d'informations pour se concentrer sur l'acquisition de bases solides. Dans la mesure du possible, il construira la synthèse avec les élèves et progressivement, assurant et vérifiant l'assimilation de chaque nouveauté avant d'en ajouter d'autres ; dans tous les cas, la structure qui doit caractériser ce type de document sera manifeste et il paraîtra clair, concis et contrasté, de sorte que l'œil s'y repèrera aisément afin d'en faciliter l'usage et l'étude. Les tableaux résumant la matière résulteront d'un compromis entre un classement par cas et par fonction, orientant ainsi l'enseignement vers l'apprentissage de la lecture sans sacrifier la vue d'ensemble du système linguistique en présence.

Nous avons en effet constaté que bannir systématiquement toutes les informations utiles à l'exercice du thème a pour conséquence néfaste d'axer le cours sur la traduction uniquement, omettant l'apprentissage de la lecture : certaines notions utiles au thème sont également nécessaires à la compréhension du latin. Rédigée ainsi la chose semble certes évidente et son explicitation une insulte au lecteur latiniste, mais l'analyse du document de X. Verhaeghe en particulier a montré qu'il n'est pas superflu d'attirer l'attention sur la nécessité de trouver un équilibre entre bannissement de ce qui sert l'apprentissage du thème et maintient du minimum nécessaire à la compréhension du système linguistique.

Pour faciliter cette compréhension, nos observations nous ont appris qu'un bon exemple vaut mieux qu'une longue explication théorique : la formalisation des acquisitions est une étape importante dont le bénéfice est perdu si le discours métalinguistique prend trop d'ampleur et si le professeur lui accorde plus d'attention qu'à la compréhension du message porté par la langue. Institutionnaliser un savoir nouveau ne suffit pas, le professeur veillera également à lier théorie et pratique. Ce qui peut sembler une évidence est encore trop peu présent dans certaines pratiques : les propos des didacticiennes et l'expérience l'ont montré : transposer ses connaissances dans une nouvelle situation n'est pas une gymnastique cérébrale aisée. La théorie est d'autant plus déconnectée de la pratique lorsqu'elle n'est pas illustrée, dans les synthèses grammaticales, par des exemples issus de textes authentiques.

Les élèves, particulièrement ceux dont l'esprit est plus analytique que synthétique, ne prennent pas toujours spontanément le recul nécessaire lors de la lecture d'un texte latin. Le professeur leur rappellera judicieusement d'envisager le texte dans sa globalité et de synthétiser les informations disponibles avant d'avancer des hypothèses de sens progressivement plus poussées.

Comme précisé auparavant, nous n'avions pas pour ambition d'élaborer un cours « idéal » sur chaque forme verbale non conjuguée, partant du principe qu'un tel enseignement n'existe pas, ou plutôt qu'il est pluriel, adapté en fonction des variables en présence : professeur, élèves, école. Nous nous sommes donc « contenté » de coucher sur papier une liste non exhaustive d'éléments à prendre en compte lors de l'apprentissage de ces matières. Qu'il s'agisse de transposition didactique ou de méthodologie, ce sont autant de guides à suivre pour tenter d'améliorer l'enseignement des formes verbales non conjuguées afin de réduire les difficultés qui l'accompagnent habituellement. Reste ensuite à chacun le devoir de construire le cours adéquat pour ses élèves.

Au-delà de la tentative d'amélioration des cours sur ces cinq formes, ce mémoire fut l'occasion de proposer, dans sa deuxième partie, un état des lieux des théories francophones actuelles en termes d'enseignement des langues anciennes. Les limites d'une analyse dichotomique distinguant les éléments orientant le cours vers la pratique du thème de ceux caractérisant l'apprentissage exclusif de la version y sont également très rapidement apparues, imposant de dépasser cette méthode stérile. Notre *opus* aura également eu le mérite de souligner que les professeurs sont loin de tous suivre complètement la voie indiquée par les trois didacticiennes françaises. Reste à en déterminer la raison : ce courant didactique est-il mal connu ? Les professeurs s'y opposent-ils ? N'ont-ils/Ne prennent-ils tout simplement pas le temps de faire évoluer leur paradigme didactique ? … ?

Les possibilités de continuation de la recherche effectuée par nos soins sont multiples : des cours supplémentaires pourraient être analysés, issus notamment des autres réseaux de l'enseignement belge francophone, mais aussi d'autres systèmes d'enseignement, les théories didactiques francophones pourraient être comparées avec celles d'autres cultures, la séparation entre théorie et pratique, très présente dans les cours analysés, pourrait faire l'objet d'une tentative de dépassement visant à « apprendre en lisant » plutôt qu'à « apprendre pour lire », ce qui nous amène enfin à la possibilité d'une réflexion ambitionnant le développement d'une méthode active.

Bibliographie

Grammaires :

Adrien Cart, Pierre Grimal, Jacques Lamaison et Roger Noiville, *Grammaire latine*, Paris, Nathan, 2007.

M. de Give, *Grammaire latine*, Bruxelles, De Boeck, 1992[14].

A. Ernout et François Thomas, *Syntaxe latine*, Paris, Klincksieck, 1953[2].

B.A. Gould, *Adam's Latin Grammar*, Boston, 1827.

Anne-Marie Boxus et Marius Lavency avec la collaboration de Dominique Longrée et Gérard Schouppe, *Clavis. Grammaire latine pour la lecture des auteurs*, nouvelle édition, Bruxelles, de boeck, 2014 (collection Lavency).

M. Lavency, *VSVS. Grammaire latine. Description du latin classique en vue de la lecture des auteurs. (Deuxième édition)*, Louvain-la-Neuve, Peeters, 1997 (Bibliothèque des cahiers de l'institut de linguistique de Louvain, n°88).

A. Maingain et P. Noë, *DE LINGUA LATINA. Pour une grammaire nouvelle du latin*, Bruxelles, De Boeck, 1985.

Chr. Touratier, *Syntaxe Latine*, Louvain-la-Neuve, Peeters, 1994 (Bibliothèque des cahiers de l'institut de linguistique de Louvain, n°80).

Ouvrages de didactique des langues anciennes :

Anne Armand, *Didactique des langues anciennes*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1997 (collection Parcours didactiques)

Dominique Augé, *Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture*, Grenoble, ELLUG, 2013 (collection Didaskein)

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

Olivier Rimbault : *L'avenir des langues anciennes. Repenser les humanités classiques*, Préface de J. Thomas, Perpignan, 2011 (Études).

Marc Romainville, *LAGRE 2220-Didactique générale*, cours dispensé à l'Université Catholique de Louvain, année académique 2016-2017.

Enseignement-Documents officiels :

Ministère de la Communauté française, *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, 1997. Ce document fut surnommé décret « Missions » et est disponible à l'adresse suivante : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_000.pdf (consultée le 10 juillet 2017).

Ministère de la Communauté française, C*ompétences terminales et savoirs requis en latin & grec. Humanités générales et technologiques,* 1999.

Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin. 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21*, 2014.

Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, *Programme. Latin/Grec. 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15*, 2016

Tous les programmes du lycée français sont disponibles à l'adresse suivante : http://eduscol.education.fr/pid26017/programmes-du-lycee.html (consulté le 10 juillet).

Programmes des cours de langues anciennes au lycée français :

Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programmes. Enseignement des langues et cultures de l'Antiquité en classes de seconde, première et terminale des séries générales et technologiques. NOR :MENE0762030A, RLR : 524-5, ARRÊTÉ DU 24-7-2007, JO DU 17-8-2007, MEN, DGESCO A1-4*, Paris, 2007. Ce document est disponible à l'adresse suivante : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=70671 (consultée le 10 juillet 2017).

Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Classes de seconde, première et terminale des séries générales*

et technologiques. Programmes d'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité. NOR : MENE1304617A. arrêté 18-2-2013 - J.O. du 9-3-2013. MEN - DGESCO A3-1, 2013. Ce document est disponible à l'adresse suivante : http://www.education.gouv.fr/bo/2007/32/MENE0762030A.htm (consultée le 10 juillet 2017)

Informations sur l'enseignement en France : http://www.cafepedagogique.net (consultée le 25 juillet 2017)

Divers :

Itinera electronica (banque de textes latins) : http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/intro.htm (dernière connexion le 10 août 2017)

Library of Latin Texts-Serie A (moteur de recherche au sein d'un large corpus de textes latins) : https://bib.uclouvain.be/opac/ucl/ à condition d'être connecté au réseau internet de l'UCL (dernière connexion le 10 août 2017)

Chr. Coster et F. Urbain, *Lux 3. Latin : 3ème année*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

Outils pour la lecture du latin mentionnés par D. Augé et dans ce mémoire :

http://www.perseus.tufts.edu/hopper/ (consulté le 2017-07-03)

http://outils.biblissima.fr/fr/collatinus-web/ (consulté le 2017-07-03)

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique **www.uclouvain.be/fial**