UCLouvain

FIAL
Un éventail de formations, une multitude d'horizons

Faculté de philosophie, arts et lettres

Étudier *L'aulularia* de Plaute et *L'avare* de Molière en classes de latin et de français

État des lieux et propositions didactiques

Auteur : Verayt Alizée
Promoteur : Dufays Jean-Louis
Co-promoteur : Clo-Saunier Magdeleine
Année académique 2022-2023
Master en langues et lettres anciennes et modernes, à finalité didactique

Mémoire

Étudier *L'aulularia* de Plaute et *L'avare* de Molière en classes de latin et de français : état des lieux et propositions didactiques

« L’enseignement devrait être tel que ce qui est offert soit perçu comme un cadeau précieux et non comme une tâche difficile. »

Albert Einstein

Remerciements

Avant toute chose, je souhaite remercier toutes les personnes ayant participé, de près ou de loin, à la mise en œuvre de ce mémoire.

À ma promotrice, Madame Magdeleine Clo-Saunier et à mon promoteur, Monsieur Dufays, qui ont su m'apporter leurs précieux conseils depuis deux ans. Mon mémoire a été bien plus que le travail marquant l'accomplissement de mon master, il aura été une leçon de vie.

À tous les enseignants qui ont participé à ce mémoire, en répondant à mon sondage en ligne et en m'accordant de leur temps lors d'une interview. Sans eux, je n'aurais pas pu observer les pratiques enseignantes actuelles.

À Madame Rombaux, enseignante de latin et de grec à l'institut de la Providence de Wavre, qui, en plus de me transmettre son amour du latin, m'a appris la première comment enseigner le latin dans le respect et l'écoute des élèves.

À ma famille, et plus spécialement à mes parents, ma sœur et mon copain qui m'ont soutenue tout au long de ces deux années de master. Sans eux rien n'aurait été possible.

À Claire, qui est mon modèle depuis mes années secondaires et que j'espère toujours rendre fière.

À Roxane, dont les conseils me permettent souvent de relativiser les moments difficiles.

À Burton, Chaplin et Sissi, parce que tout le monde sait que je ne suis plus rien sans mes animaux. Ils sont mes piliers au quotidien.

Exception faite des citations et des références bibliographiques, ce travail applique les rectifications orthographiques du français proposées par le Conseil supérieur de la langue française en 1990 et approuvées par l'Académie française en 1991.

Table des matières

REMERCIEMENTS 6
INTRODUCTION 9

PARTIE 1. *L'AULULARIA* DE PLAUTE ET *L'AVARE* DE MOLIERE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE BELGE. UN ETAT DES LIEUX 11

CHAPITRE 1. REFERENTIELS ET PROGRAMMES 12
A. Les référentiels 12
B. Les programmes 13
C. Le théâtre dans les programmes de latin 17
D. Le théâtre dans les programmes de français 19
CHAPITRE 2. LES MANUELS DESTINES AUX ELEVES 21
A. Méthodologie de la recherche 21
B. Présentation et analyse des manuels 22
C. Conclusion sur les manuels 42
CHAPITRE 3. LES PRATIQUES EFFECTIVES 45
A. Méthodologie de la recherche 45
B. Le questionnaire 46
C. Les entretiens 48
CONCLUSIONS DE LA PREMIERE PARTIE 52

PARTIE 2. APPROCHE INTERDISCIPLINAIRE DE *L'AULULARIA* DE PLAUTE ET DE *L'AVARE* DE MOLIERE. APPORTS DE LA RECHERCHE ET PROPOSITION DIDACTIQUE 54

CHAPITRE 4. L'INTERDISCIPLINARITE VUE PAR LA RECHERCHE 55
A. L'interdisciplinarité générale 55
B. L'interdisciplinarité possible entre les cours de latin et de français 59
CHAPITRE 5. UNE PROPOSITION DIDACTIQUE 61
A. Une proposition de séquence interdisciplinaire pour le cours de latin : « La comédie latine, dépassée ? » 61
B. Séquence « La comédie latine, dépassée ? » 63
C. Déroulement de la séquence : « La comédie latine, dépassée ? » 92
D. Adaptations possibles et/ou nécessaires pour le cours de français 96
CONCLUSIONS DE LA DEUXIEME PARTIE 98
CONCLUSION GENERALE 100
BIBLIOGRAPHIE 102
ANNEXES 107
ANNEXE N°1 : RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT DES PROFESSEURS INTERROGÉS 107
ANNEXE N°2 : ANCIENNETÉ DES PROFESSEURS INTERROGÉS 107
ANNEXE N°3 : LIENS FAITS ENTRE LES COURS DE LATIN ET DE FRANÇAIS 108
ANNEXE N°4 : LIENS FAITS ENTRE PLAUTE ET MOLIÈRE 109
ANNEXE N°5 : HÉLÉNA – 12/04/2023 – ENSEIGNANTE DE LATIN-FRANÇAIS 110
ANNEXE N°6 : PÉNÉLOPE – 12/04/2023 – ENSEIGNANTE DE LATIN 114
ANNEXE N°7 : SYLVAIN – 24/04/2023 – ENSEIGNANT DE FRANÇAIS 121

Introduction

Depuis toujours, les hommes inventent des histoires, qu'ils couchent parfois sur papier. Au fil des siècles, de nombreux genres ont été développés et parmi eux, le théâtre. Comme on le sait, celui-ci remonte à l'Antiquité : les Romains, et avant eux les Grecs, pouvaient se rassembler dans des amphithéâtres afin d'assister à des spectacles où se mêlaient le chant, la danse et, par la suite, les déclamations. À cette époque, différents sous-genres théâtraux se disputaient la scène, mais les comédies étaient déjà les plus populaires. Ainsi, Plaute, auteur du troisième siècle avant Jésus-Christ, s'est illustré avec des comédies et, notamment, sa très célèbre pièce *L'aulularia* qui raconte l'histoire d'Euclion, un vieillard riche terrifié à l'idée que quelqu'un puisse voler son or. Le théâtre a persisté tout au long des siècles, mais il a connu une véritable renaissance en France au XVII^{e} siècle avec, notamment, des écrivains comme Corneille, Racine et Molière. Ceux-ci pouvaient produire leurs propres matières théâtrales, mais ils avaient souvent pour inspiration des thèmes ou des auteurs antiques. Ainsi, Corneille a mis en scène les récits d'Horace et de Médée, Racine ceux de Phèdre et de Britannicus. Molière, lui, a eu pour inspiration principale Plaute, à qui il a emprunté des pièces telles que *L'aulularia* ou *L'amphitryon*. Au 21^{e} siècle, tous ces écrivains demeurent des classiques qui sont étudiés dans les classes de l'enseignement secondaire des pays francophones.

En particulier, les pièces *L'aulularia* de Plaute et *L'avare* de Molière sont encore beaucoup étudiées dans l'enseignement secondaire belge, et ce dans les cours de latin et de français. Ces pièces étant écrites dans deux langues différentes, elles sont le plus souvent étudiées dans deux cours distincts, mais il nous semble que les aborder au sein d'un même cours aurait aussi tout son intérêt. Ce mémoire se penchera donc sur la manière dont l'enseignement secondaire général belge exploite et pourrait exploiter *L'aulularia* de Plaute et *L'avare* de Molière.

La première partie de ce mémoire traitera des pratiques d'enseignement actuelles liées au théâtre et, plus précisément, à *L'aulularia* de Plaute et à *L'avare* de Molière. D'abord, nous analyserons les référentiels et programmes de français et de latin en vigueur dans chacun des trois degrés du secondaire. Dans un souci d'exhaustivité, nous étudierons autant les programmes de l'enseignement libre que ceux de l'enseignement officiel. Les manuels seront ensuite analysés : nous chercherons à savoir comment ils proposent de travailler *L'aulularia* de Plaute et *L'avare* de Molière. Pour ce faire, nous nous concentrerons sur des manuels destinés

aux trois dernières années de l'enseignement du français et à l'ensemble du secondaire pour le latin. Enfin, nous examinerons les pratiques des professeurs sur la base d'un sondage en ligne et d'entretiens. Trente enseignants ont répondu à notre questionnaire et trois d'entre eux nous ont accordé une entrevue. Cette approche nous permettra de comprendre comment les professeurs perçoivent leurs pratiques. De premières conclusions intermédiaires nous offriront ensuite la possibilité d'établir des liens entre les prescriptions des référentiels et programmes, les propositions des manuels et les pratiques déclarées des enseignants.

La deuxième partie de ce travail s'attardera davantage sur le concept d'interdisciplinarité. Dans un premier temps, nous étudierons les avantages et les limites de l'interdisciplinarité pour, ensuite, comprendre comment ils concernent (ou non) les cours de latin et de français. Le deuxième chapitre de cette partie proposera une séquence didactique prévue pour un cours de latin, mais qui abordera les deux œuvres que nous étudions. Cette séquence didactique tentera au maximum de tirer parti des avantages de l'interdisciplinarité tout en essayant de minimiser le plus possible ses difficultés et limites. Les conclusions de cette deuxième partie mettront en relation ces deux chapitres en examinant dans quelles mesures les qualités et les difficultés intrinsèques de l'interdisciplinarité s'appliquent à cette séquence.

Partie 1

L'aulularia de Plaute et *L'avare* de Molière dans l'enseignement secondaire belge

Un état des lieux

Chapitre 1. Référentiels et programmes

Une étude détaillée des pratiques enseignantes ne peut pas ignorer les programmes et référentiels puisque ceux-ci constituent la base du travail de tout professeur. L'analyse de ces documents permettra de rendre compte des attentes minimales des deux réseaux de l'enseignement belge, le libre et l'officiel. Il importe de présenter brièvement la structure des référentiels et programmes avant de commencer l'étude des prescriptions et des recommandations pour la didactique du théâtre dictées par ces mêmes documents. Nous abordons les deux réseaux belges car le réseau libre, nous le verrons, ne donne que très peu de conseils au sujet de l'enseignement du théâtre : il nous parait donc important de pouvoir lire aussi d'autres documents officiels destinés aux enseignants, documents n'ayant pas les mêmes caractéristiques, mais le même but ; guider les enseignants.

A. Les référentiels

Avant d'analyser en détail les programmes des cours de latin et de français, il convient de se pencher sur les référentiels de ces deux disciplines. En effet, ces documents étant communs à tous les réseaux, les programmes s'appuient sur ceux-ci pour se construire.

Le référentiel interréseaux pour les cours de latin et de grec, intitulé *Compétences terminales et savoirs requis en latin et en grec*[1], n'a plus été actualisé depuis l'an 1999, il est assez court (dix pages). Ce référentiel, après une rapide introduction expliquant les différences entre les deux langues et civilisations, présente succinctement les cinq compétences terminales communes aux deux cours. Nous notons que la quatrième compétence terminale demande aux professeurs de mettre en parallèle la culture antique « tant avec notre culture contemporaine qu'avec les éléments constitutifs de notre identité individuelle et collective »[2]. Après avoir défini ces compétences, le référentiel explique en quelques pages les différents types de savoirs disciplinaires inhérents aux cours de latin et de grec ; les « savoirs linguistiques »[3] et les « savoirs littéraires, historiques et culturels »[4].

[1] Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en Latin & Grec*. *Humanités générales et technologiques*, 1999.
[2] *Ibid.*, p. 6.
[3] *Ibid.,* p. 8.
[4] *Ibid.,* p. 9.

Le référentiel dédié au cours de français dans l'enseignement de transition, intitulé *Compétences terminales et savoirs requis en français*[5], est plus récent (2017) et plus long que le référentiel en vigueur pour les cours de langues anciennes. Ce référentiel aborde les sept unités d'acquis d'apprentissage qui sont reprises par les programmes des deux réseaux et présente ensuite les ressources communes qui sont, elles, plutôt reprises par les programmes de l'enseignement officiel. Ce référentiel explique aussi les critères d'évaluation du cours de français langue première et se conclut par un glossaire, destiné à permettre à tous les professeurs de français d'employer la même terminologie. Nous notons que ce référentiel indique aussi aux enseignants qu'il est important de « favoriser un va-et-vient entre les productions actuelles et celles du passé pour permettre d'en saisir les enjeux respectifs et les articulations »[6], mais ce « va-et-vient » ne fait pas l'objet d'une compétence spécifique comme dans le référentiel de latin.

B. Les programmes

1. Enseignement libre (FESeC)

Il n'existe pas de programme officiel dédié au premier degré de l'enseignement du latin, mais on dispose d'un document, *Humanités générales et technologiques. Initiation au latin. Balises pour l'enseignement des langues anciennes au 1e degré*[7], qui indique des jalons pour initier au mieux les jeunes élèves. Un programme spécifique est disponible pour le deuxième degré (2014[8]), ainsi que pour le troisième degré (2016[9]). Là où le programme du deuxième degré traite uniquement le cours de latin, celui du troisième degré se consacre au cours de latin, certes, mais aussi au cours de grec, sans les dissocier. Nous avons donc plutôt affaire à un programme relatif aux langues anciennes plutôt qu'à un programme spécifique au latin et au grec, comme cela aurait été le cas si une partie du programme était destinée à chaque matière. Le document destiné au premier degré est – plus encore que les programmes – un outil : il propose plusieurs aides, comme la présentation des principes et champs didactiques[10], des clés

[5] Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*, 2017.
[6] *Ibid.*, p.60.
[7] FESeC, *D/2014/7362/3/18. Humanités Générales et Technologiques. Initiation au latin. Balises pour l'enseignement des langues anciennes au 1e degré.*
[8] FESeC, *Programme Latin 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21.*
[9] FESeC, *Programme Latin/Grec 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15.*
[10] FESeC, *D/2014/7362/3/18*, *op. cit.*, pp. 8-14.

pour mettre en place une pédagogie innovante[11], des définitions des contenus à enseigner[12] (distinguer, identifier, reconnaitre et traduire, comprendre et traduire, restituer, reconnaitre) et des clés pour évaluer[13] au mieux les élèves. Les programmes des deuxième et troisième degrés suivent tous les deux la même structure. Les contenus les plus intéressants et les plus prescriptifs semblent dans les deux cas être le tableau récapitulatif des contenus obligatoires et la présentation des quatre unités d'acquis d'apprentissage. Notons qu'une fois ces « UAA » présentées, les programmes proposent des exemples de situations d'apprentissage en détaillant à chaque fois les objectifs ainsi que les UAA travaillées et en proposant quelques suggestions de tâches et textes supports.

Pour l'enseignement du français d'observation et de transition, un programme par degré est prévu, nous disposons donc de trois programmes. Les documents relatifs aux deuxième et troisième degrés[14] suivent la même structure, celui du premier degré[15] est un peu différent. Les trois programmes ont bien sûr des sujets en commun ; objectifs et enjeux du cours de français, conseils pour l'évaluation, etc., mais alors que le premier degré se voit attribuer des « fiches », les deux autres degrés parlent d'unités d'acquis d'apprentissage. Dans le premier degré, chaque fiche correspond à une compétence et des objets précis sont prescrits pour chaque compétence. Les sept fiches sont très détaillées : en plus de se concentrer sur les objets prescrits, elles énumèrent aussi à chaque fois les articulations possibles avec d'autres fiches, des pistes d'activités pour les apprentissages, des conseils méthodologiques, une bibliographie, etc. Les degrés de transition emploient plutôt le concept « d'unités d'acquis d'apprentissage », qui a été introduit par les nouveaux référentiels à partir de 2014[16], sept unités existent (de 0 à 6). Notons que le concept d'UAA est commun à la plupart des disciplines scolaires du deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire. Ces UAA font l'objet, comme pour le premier degré, de fiches descriptives comprenant les compétences à développer, les productions attendues, les tâches possibles, les ressources disponibles ainsi que les ressources communes. Nous pouvons donc constater que, malgré les différentes appellations, les objets prescrits dans les différents degrés sont présentés sous une forme relativement identique.

[11] *Ibid.,* pp. 15-19.
[12] *Ibid.,* p.20.
[13] *Ibid.,* pp. 22-25.
[14] FESeC, *Programme Français 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2018/7362/3/09.*
FESeC, *Programme Français 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2018/7362/3/37.*
[15] FESeC, *Programme Français 1er degré d'Observation. 1ère A – 2e Commune. D/2005/7362/3/13.*
[16] Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en français.*, *op. cit.*

2. Enseignement officiel

L'enseignement officiel se dote de deux programmes relatifs au cours de latin ; le *référentiel didactique des activités complémentaires. Latin. Initiation à la langue latine*[17] et le *programme d'étude. Langues anciennes*[18]. Le premier document, destiné au premier degré, est divisé en deux parties. La première partie[19] énonce les contenus d'apprentissage (graphie, morphologie, syntaxe des cas, syntaxe des propositions) et présente en quelques mots certains aspects du cours du latin tels que le vocabulaire, les exercices, les travaux écrits, etc. La deuxième partie[20], beaucoup plus longue (76 pages contre 16 pour la première partie), propose des pistes didactiques[21] à travailler avec les élèves du premier degré, avec des exemples très concrets. Le deuxième document, destiné aux deuxième et troisième degrés, présente « les langues anciennes », le latin et le grec donc. Cet outil est divisé en cinq parties[22], seules celles qui sont consacrées au latin nous intéresseront. La première partie se centre sur des notions globales telles que la signification de l'enseignement par compétences[23], sur les évaluations[24] ou encore l'élaboration d'une situation d'apprentissage[25]. La deuxième partie se focalise sur les compétences du cours du latin aux deuxième et troisième degré, qui sont au nombre de cinq[26]. Bien que ces cinq compétences ne soient pas identifiées très clairement, il semble qu'elles font référence aux cinq compétences prescrites par le référentiel[27] de 1999. Cette deuxième partie détaille aussi les matières grammaticales que les élèves devront découvrir au fil de leur parcours. La dernière partie consacrée au latin propose des outils pour mener à bien son cours de latin, des pistes didactiques sont notamment suggérées[28]. Nous pouvons percevoir ici une similarité avec le document d'initiation au latin.

---

[17] Ministère de la Communauté française, *Premier degré commun. 1re année commune – 2e année commune. Référentiel didactique des activités complémentaires. Latin. Initiation à la langue latine. 398/2009/247.*
[18] Wallonie-Bruxelles Enseignement, *Programme d'études. Langues anciennes. 476/2016/240. Enseignement secondaire ordinaire. Humanités générales. 2e & 3e degrés*.
[19] *Ibid.,* pp. 1-16.
[20] *Ibid.,* pp. 17-92.
[21] Notons que chaque séquence a sa numérotation propre, nous référencerons donc ces différentes séquences comme des articles afin de ne pas créer d'incompréhension due à la numérotation des pages.
[22] Notons que chaque partie comporte sa numérotation propre, nous référencerons donc ces différentes parties comme des articles afin de ne pas créer d'incompréhension due à la numérotation des pages.
[23] Wallonie-Bruxelles Enseignement, « 1re partie : notifications communes aux options de base simples latin et grec – 2e et 3e degrés », dans *Programme d'études. Langues anciennes. 476/2016/240., op. cit.*, pp. 3-4.
[24] *Ibid.*, pp. 8-10.
[25] *Ibid.*, pp. 15-23.
[26] Wallonie-Bruxelles Enseignement, « 2e partie : option de base simple latin. 2e et 3e degrés », dans *Programme d'études. Langues anciennes. 476/2016/240, op. cit.*, p. 1
[27] Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en Latin & Grec., op. cit.*
[28] Wallonie-Bruxelles Enseignement, « Option de base simple. Latin. Outils complémentaires », dans *Programme d'études. Langues anciennes. 476/2016/240, op. cit.*, pp. 4-13.

Le cours de français dans le réseau officiel est encadré par deux programmes, un pour le premier degré[29], l'autre pour les deuxième et troisième degrés[30]. Ces deux documents n'ont pas été écrits au même moment (2018 pour le programme de l'enseignement du deuxième et du troisième degré contre 2000 pour celui du premier degré), dès lors ils ne sont pas construits de la même façon. Le seul point en commun conséquent de deux programmes est qu'ils comportent tous les deux une sélection bibliographique très dense et variée, véritable mine d'or pour les enseignants. Le programme du premier degré accorde beaucoup d'importance à la notion de « tâches-problèmes ». Aussi, il s'attache à présenter les objets prescrits pour chacune des grandes compétences du cours de français de l'enseignement officiel : lire, écrire, parler et écouter. Toutes ces compétences sont classées en deux grandes catégories : « savoirs et savoir-faire ». Le programme des degrés supérieurs introduit la notion d'unités d'acquis d'apprentissage, elle-même arrivée avec le référentiel de 2017 que nous avons déjà évoqué ci-dessus. Ce programme, très complet, expose les nouvelles orientations du programme en expliquant ce qu'est une unité d'apprentissage[31], en planifiant la progression des apprentissages[32] et en présentant toutes les choses à savoir sur l'évaluation[33] (processus, ressources disponibles, clés pour les évaluations écrites et orales, etc.). Ensuite, il s'attarde sur les contenus disciplinaires en les rattachant aux UAA et rappelle les minimums prescrits[34]. La fin du programme donne des idées de dispositifs didactiques[35], propose un glossaire disciplinaire[36] et, comme nous l'avons déjà dit précédemment, comporte une sélection bibliographique[37] importante.

[29] Ministère de la Communauté française, *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Premier degré commun. 1ère année A – 2e année commune. Programme d'étude du cours de français. 43/2000/240*.
[30] Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné, *Programme d'études. Français. Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Humanités générales et technologiques. Enseignement secondaire général et technique de transition. Deuxième et troisième degrés. Référence W-B E : 486P/2018/240.*
[31] *Ibid.,* p. 11.
[32] *Ibid.*, pp. 21-27.
[33] *Ibid.*, pp. 29-42.
[34] *Ibid.*, pp. 45-72.
[35] *Ibid.*, pp. 73-140.
[36] *Ibid.*, pp. 141-162.
[37] *Ibid.*, pp. 163-179.

Que ce soit dans les programmes de latin ou de français, nous pouvons constater que les programmes de l'enseignement officiel sont un peu plus étoffés que ceux de l'enseignement libre. En outre, ils sont plus prescriptifs et laissent moins de libertés aux enseignants. Néanmoins, malgré la quantité d'informations qu'ils contiennent, les programmes de l'enseignement officiel nous semblent aussi clairs et structurés que ceux de l'enseignement libre.

C. Le théâtre dans les programmes de latin

1. Enseignement libre (FESeC)

Les trois documents (les balises pour le premier degré et les deux programmes) que nous avons présentés dans le point précédent ne contiennent pas une seule mention des mots « théâtre » (ou de ses dérivés tels que « théâtral », « théâtrale », etc.), « comédie » ou encore « drame ». D'ailleurs, le terme « poésie » n'est pas non plus mentionné. Notons que le programme du deuxième degré propose aux professeurs d'utiliser la pièce de théâtre, le livre ou le film *Pinocchio*, il y a donc bien une mention du mot « théâtre »[38], mais elle n'est pas pertinente dans le cadre de notre recherche. Ces constatations peuvent paraitre assez étonnantes au vu de l'importance du théâtre et de la poésie dans le monde latin. Serait-il envisageable de ne pas les aborder dans un cours de latin ? Une autre observation est que les programmes des deuxième et troisième degrés ne proposent aucun texte de dramaturgie dans la partie « parcours d'apprentissage » qui suggère pourtant des idées de situations d'apprentissage à proposer aux élèves. Pourquoi ne pas proposer d'auteurs antiques de théâtre (tels que Plaute, Térence ou encore Sénèque[39], qui, lui est cité, mais pas pour ses pièces de théâtre) alors qu'ils sont nombreux et importants ? Une explication tient au fait que les deux outils ne sont que très peu prescriptifs, ils ne formulent aucune obligation sur le contenu qui doit être enseigné.

Nous allons voir que cette situation se retrouve dans les programmes de l'enseignement officiel, même si dans ceux-ci quelques mentions ponctuelles existent. En effet, encore une fois, les programmes donnent beaucoup d'indications aux enseignants, mais ils n'indiquent pas les contenus précis des cours ; seules les compétences à travailler sont prescrites.

[38] FESeC, *Programme Latin 2e degré., op. cit.,* p. 29.
[39] FESeC, *Programme Latin/Grec 3e degré., op. cit.*, p. 30 et 35.

2. Enseignement officiel

Les programmes de l'enseignement officiel pour le cours de latin abordent aussi assez peu le genre théâtral. Seul le programme des deuxième et troisième degrés propose une mention du terme « théâtre »[40], les autres recherchés ne sont pas étudiés[41]. Le programme du premier degré contient aussi plusieurs mentions de noms de dramaturges (Plaute[42] et Térence[43] sont cités, Sénèque[44] est aussi mentionné mais pour ses *Lettres à Lucilius* qui ne sont pas des pièces de théâtre), mais ces mentions sont faites dans le cadre d'exercices de traduction, les auteurs ne sont pas contextualisés. Le but de l'exercice est d'améliorer les compétences en traduction des élèves, pas de mieux connaitre le genre théâtral latin. Le programme des deuxième et troisième degrés ne mentionne pas non plus Plaute ou Térence.

La situation est donc à peu près identique dans les programmes de l'enseignement libre et dans ceux de l'enseignement officiel en ce qui concerne les prescriptions pour l'étude du théâtre dans le cours de latin : il n'y a que très peu de prescriptions, laissant une grande liberté aux professeurs. Néanmoins, même si les documents étudiés ne mentionnent pas explicitement que les élèves doivent pouvoir être confrontés à des textes du genre théâtral, nous pouvons tout de même comprendre que les cours doivent comporter des textes de ce genre. En effet, les multiples allusions à l'importance des textes dans les cours de langues anciennes sous-entendent bien que les enseignants doivent fournir aux élèves des textes des différents genres, dont le théâtre.

[40] Wallonie-Bruxelles Enseignement, « 1re partie : notifications communes aux options de base simples latin et grec – 2e et 3e degrés », dans *Programme d'études. Langues anciennes. 476/2016/240., op. cit.*, p. 25.
[41] Nous observons tout de même que le document du premier degré mentionne plusieurs fois le terme « amphithéâtre » et une fois le terme « théâtral » car l'outil propose une séquence appelée « *panem et circenses* ». Ministère de la Communauté française, « *Panem et circenses* », dans *Premier degré commun. 1re année commune – 2e année commune, op. cit.*, pp. 1-2, 7-8 et 10.
[42] Ministère de la Communauté française, « *Panem et circenses* », dans *Premier degré commun. 1re année commune – 2e année commune, op. cit.*, p. 11.
[43] *Ibid.*, p. 19
[44] *Ibid.*, pp. 11 et 19.

D. Le théâtre dans les programmes de français

1. Enseignement libre (FESeC)

Dans le cadre de l'enseignement libre, le théâtre est plus abordé dans les programmes du cours de français que dans ceux du cours de latin. Le programme du premier degré ne mentionne pas beaucoup le terme « théâtre » dans ses pages, mais il l'évoque malgré tout. Les premières mentions de ce genre font référence à l'ancien programme du deuxième degré de transition générale et technique, mais ce programme n'est plus d'application[45]. Les autres mentions sont présentes dans la partie bibliographique du programme[46]. Nous pouvons donc voir que le programme accorde de l'importance au théâtre puisqu'il cite des sources relatives à ce thème, même si les professeurs ne disposent d'aucune recommandation spécifique au théâtre.

Les programmes des deuxième et troisième degrés dédient beaucoup plus d'importance à notre thématique, et ce surtout dans la présentation des cinquième et sixième unités d'acquis d'apprentissage[47]. Ces outils proposent aussi un tableau[48] qui établit le « cadre des connaissances littéraires et artistiques »[49], ce tableau mentionne divers courants relatifs à notre problématique tels que le Nouveau Théâtre, le théâtre profane et religieux au Moyen-Âge, etc. Les deux programmes mentionnent le terme « théâtre » et ses dérivés aux mêmes endroits et il n'y a aucune spécificité relative à l'un ou l'autre programme, mais ceci s'explique par le fait que les deux documents, comme nous l'avons vu précédemment, sont très similaires et même identiques sur la plupart des points abordés.

2. Enseignement officiel

Les programmes de français de l'enseignement officiel sont ceux qui parlent le plus de l'enseignement du théâtre. Pour le degré d'observation, il est demandé aux enseignants de « donner à ses élèves le goût du théâtre »[50]. La compétence « lire » cite aussi le théâtre parmi un grand nombre de possibilités de lecture pour les élèves. En dehors de cela, le théâtre est

[45] FESeC, *Programme Français 1er degré, op. cit.*, p. 12.
[46] *Ibid*., p. 59.
[47] FESeC, *Programme Français 2e degré, op. cit.,* pp. 18-19, 52-54 et 58.
FESeC, *Programme Français 3e degré, op. cit.,* pp. 17-18, 45-47 et 50.
[48] FESeC, *Programme Français 2e degré, op. cit.,* pp. 79-80.
FESeC, *Programme Français 3e degré, op. cit.,* pp. 66-67.
[49] FESeC, *Programme Français 2e degré, op. cit.,* p. 78.
FESeC, *Programme Français 3e degré, op. cit.,* p. 65.
[50] Ministère de la Communauté française, *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Premier degré commun, op. cit.,* p.11.

quelques fois abordé dans les propositions de tâches-problèmes et le théâtre de boulevard est mentionné dans le tableau « de croisement des intentions, des structures et des genres de textes abordés au 1er degré »[51].

Le programme des deuxième et troisième degrés[52] accorde une importance relative au théâtre. Tout comme dans le programme de l'enseignement libre, le théâtre est abordé dans le cadre des cinquième et sixième unités d'acquis d'apprentissage[53]. Le programme inclut le théâtre dans le tableau des activités de production d'écriture et de prise de parole[54], mais pas dans les tableaux exclusivement consacrés à l'écriture[55] et à la prise de parole[56]. Le genre est encore mentionné dans la bibliographie de fin de programme où une section spéciale lui est dédiée[57].

Nous l'avons vu, les programmes de français, aussi bien de l'enseignement libre qu'officiel, sont plutôt vagues sur la façon dont les enseignants doivent aborder le théâtre avec leurs élèves et ce pour l'ensemble du parcours des élèves. Les prescriptions pour les deuxième et troisième degrés orientent davantage le travail du genre théâtral vers les cinquième et sixième unité d'acquis d'apprentissage, il sera intéressant de voir dans la suite de cette étude si les professeurs respectent ces indications ou s'ils intègrent le genre théâtral dans d'autres unités d'acquis d'apprentissage.

[51] *Ibid.*, p.84.
[52] Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné, *op. cit.*
[53] *Ibid.*, p. 24 et 26.
[54] *Ibid.*, pp. 53-54.
[55] *Ibid.*, p. 55.
[56] *Ibid.*, p. 56.
[57] *Ibid.*, p. 167 et 177.

Chapitre 2. Les manuels destinés aux élèves

Après avoir étudié les référentiels et programmes de latin et de français, nous abordons maintenant un autre outil, cette fois utilisé par les professeurs, mais aussi par les élèves : les manuels. Il est important, mais aussi assez difficile de se pencher sur les manuels car il en existe un très grand nombre. Cette diversité nous impose une méthodologie stricte afin de ne pas nous perdre dans nos recherches. Dès lors, nous nous intéresserons exclusivement aux séquences qui abordent Plaute et/ou Molière. Nous étudierons le traitement réservé à ces deux auteurs en établissant si des liens sont faits ou non entre eux. Si ces parallèles sont présents, nous expliquerons leur nature et tenterons de saisir leurs objectifs didactiques.

A. Méthodologie de la recherche

Ce chapitre est consacré à des manuels de latin et de français. Nous n'étudions que les manuels destinés aux élèves car nous souhaitons nous pencher sur les outils tels qu'ils sont pensés pour les élèves, ce qui n'est pas possible avec les manuels destinés aux enseignants notamment car ils utilisent du vocabulaire didactique inaccessible pour les élèves qui n'est donc pas repris dans leurs manuels. Dans la mesure du possible, nous avons essayé de ne sélectionner que des manuels de la dernière décennie. Cela a été assez aisé en français car une multitude de manuels sont disponibles sur le marché, mais en latin cela a été beaucoup plus difficile car les manuels sont moins vendus et, donc, moins remis au gout du jour. Les manuels de latin peuvent donc être plus anciens, pour certains. Notre analyse des manuels de français portera uniquement sur les outils destinés au cycle supérieur de l'enseignement (sauf dans le cas d'un manuel de français destiné uniquement à l'étude de *L'avare* de Molière). Les manuels de latin sélectionnés, eux, couvrent tout l'enseignement secondaire. Afin d'obtenir un corpus assez fourni dans notre étude, nous avons dû intégrer des manuels français dans notre analyse. Dans l'idéal, nous aurions préféré n'utiliser que des ouvrages belges, mais ceux-ci ne proposaient pas un nombre suffisant de séquences dédiées à Plaute et/ou à Molière pour notre étude. De plus, les manuels disponibles en France peuvent très bien être utilisés en Belgique.

Le focus fait par les manuels sur la discipline théâtrale – et plus particulièrement sur les sujets de *L'aulularia* de Plaute et de *L'avare* de Molière – est analysé en détail dans la deuxième partie des présentations de chaque manuel (la première étant une description générale du manuel). Nous commencerons l'analyse en observant comment les manuels exploitent la pièce ciblée (séquence entière ou exercice ponctuel, quelle unité d'acquis d'apprentissage travaillée, etc.). Ensuite, nous verrons si Molière et Plaute sont mis – ou non – en parallèle et étudierons si c'est davantage le cas dans les manuels de français ou de latin.

Chaque manuel sera d'abord présenté dans sa globalité : date de parution, programme dans lequel il s'inscrit, public visé (degré d'enseignement, mais, aussi, orientation), objectifs déclarés, etc. Cette présentation globale des manuels est utile pour aider à comprendre certains de leurs choix didactiques. Nous présenterons tour à tour les manuels de latin et ceux de français, en commençant par les ouvrages destinés aux premières années de l'enseignement secondaire.

B. Présentation et analyse des manuels

1. Les manuels de latin

- LAVENCY Marius, SCHOUPPE Gérard et VAN OVERBEKE-VAN DER REST Monique, *Aditvs. Manuel de latin première année*, Louvain-la-Neuve, Duculot, 1999.

Aditvs est un manuel destiné aux élèves de première année de l'enseignement secondaire belge. Pour rappel, le référentiel actuellement en vigueur pour l'enseignement du latin et du grec est paru en 1999, ce manuel est donc en adéquation avec celui-ci. Notons que cet ouvrage est le premier d'une série qui se décline en trois volumes : un pour chacune des premières années du secondaire belge[58]. La série a donc pour but d'accompagner les élèves dans tout leur parcours dans le cycle inférieur du secondaire.

[58] Les trois volumes de cette série sont les suivants :
LAVENCY Marius, SCHOUPPE Gérard et VAN OVERBEKE-VAN DER REST Monique, *Aditvs. Manuel de latin première année*, Louvain-la-Neuve, Duculot, 1999.
LAVENCY Marius et SCHOUPPE Gérard, *Artes. Manuel de latin deuxième année*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 2002.
LAVENCY Marius, VAN OVERBEKE-VAN DER REST Monique, SCHOUPPE Gérard, *Lectio. Manuel de latin troisième année*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

L'introduction de ce manuel se divise en trois parties consacrées aux élèves, aux parents et, finalement, aux professeurs[59]. Les deux premières parties de cette introduction sont écrites avec des phrases claires, un vocabulaire simple et, parfois, une touche d'humour. Les élèves sont informés des intérêts inhérents à l'apprentissage du latin (langue qui a donné naissance au français ainsi qu'à d'autres langues, langue utile pour toutes les professions, langue « globale » qui demande de « penser à tout »[60] quand on l'étudie, etc.)[61] et les parents sont encouragés à encadrer leurs enfants sans les pousser trop rapidement dans l'apprentissage du latin qu'ils connaissent. Ainsi, le manuel explique aux parents que les programmes ont évolué au fil des ans et que, par extension, les pratiques ont, elles aussi, changé[62]. La dernière partie de l'introduction, la plus longue, est celle destinée aux enseignants. Le ton est plus soutenu que dans les deux premières parties de cette préface et les auteurs s'attachent à présenter les ressemblances avec la série antérieure et ce qui a été renouvelé et/ou ajouté. Ils expliquent aussi que « la finalité ultime du cours de latin reste la lecture de l'auteur et que l'exercice de version garde son importance »[63], nous pouvons donc supposer que les textes latins ont une grande place dans ce manuel. En plus de cela, les auteurs déclarent qu'ils ont ajouté, conformément aux nouveaux programmes et à la demande des professeurs, des éléments méthodologiques concernant la recherche dans le dictionnaire et la grammaire, et le vocabulaire de base. Grâce à ce manuel, les élèves découvrent la culture antique tout en étant incités à faire des parallèles avec la modernité et ils traduisent des proverbes plutôt que des textes longs[64].

Les élèves débutants sont accompagnés dans un parcours en dix étapes qui leur permet de découvrir les bases du latin, de la prononciation allant jusqu'à la compréhension des cinq déclinaisons ou encore de l'ablatif absolu en passant par la connaissance (partielle) du présent, du parfait, de l'imparfait[65].

[59] LAVENCY Marius, SCHOUPPE Gérard et VAN OVERBEKE-VAN DER REST Monique, *Aditvs., op. cit.*, pp. V-VIII
[60] LAVENCY Marius, SCHOUPPE Gérard et VAN OVERBEKE-VAN DER REST Monique, *Aditvs., op. cit.*, p. V.
[61] *Ibid.,*p. V.
[62] *Ibid*., pp. VI et VII.
[63] *Ibid*., p. VII.
[64] *Ibid*., p. VIII.
[65] *Ibid*., p. IX

La quatrième étape de ce manuel, intitulée « *Veritas semper uincit* »[66] aborde la « sagesse romaine et ses modes d'expressions, les prolongements de la sagesse romaine »[67] et les bases de la conjugaison latine. Ce sont les deux premiers sujets qui nous intéressent puisqu'ils abordent le théâtre et, notamment, celui de Plaute. Cette étape présente les rapports possibles entre les auteurs antiques et modernes. Par exemple, la fable « le loup et le chien » est étudiée à travers trois textes (d'Ésope, Phèdre et Jean de la Fontaine) et des questions de comparaison et de reformulation sont posées aux élèves[68]. Les parallèles entre différentes cultures sont donc bien effectués et même exploités.

Ce n'est qu'un peu plus tard dans le chapitre que les pièces *L'aulularia* et *L'avare* sont abordées dans une partie intitulée « Fenêtre ouverte sur… »[69]. Cette section propose aux élèves d'explorer le « patrimoine européen »[70] en explorant le thème de l'avarice. Pour ce faire, le manuel aborde certaines personnes importantes pour leur époque : Ésope, Plaute, Molière ainsi que Louis de Funès. Louis de Funès est le premier à être abordé[71], mais seule une image du film (*L'avare*, réalisé par Jean Girault et Louis de Funès[72]) tiré de la pièce est présentée, le manuel ne renvoie pas à une séquence du film en particulier. N'oublions pas que ce manuel date de 1999, l'accès au film était donc moins aisé qu'à l'heure actuelle où une petite séquence vidéo est beaucoup plus facilement utilisable. C'est ensuite une partie de la pièce *L'avare* de Molière qui est dévoilée[73] : le monologue d'Harpagon (Molière, *L'avare*, IV, 7). Ce monologue est très célèbre et nous le retrouvons dans d'autres manuels. Ensuite, c'est la présentation du monologue d'Euclion[74] (Plaute, *Aulularia*, IV, 9) qui suit ce discours d'Harpagon. Le manuel fait le choix de proposer deux parties très semblables des deux pièces. Dans un premier temps, ces monologues sont uniquement proposés à la lecture, sans que les élèves ne doivent travailler dessus. Dans un deuxième temps, des questions sont posées sur les documents : « retrouvez dans la traduction du texte de Plaute les expressions correspondant à celles mises en évidence dans le texte de Molière et comparez-les »[75], « dans les textes de Plaute et de Molière, repérez les passages où les avares révèlent leur méfiance et leurs soupçons »[76], « quel est l'avare le plus

[66] *Ibid.,* p. 41.
[67] *Ibid*., p. 43.
[68] *Ibid*., p. 44-47.
[69] *Ibid*., p. 60.
[70] *Ibid*.
[71] *Ibid*.
[72] GIRAULt Jean et DE FUNES Louis, *L'avare*, 1980, Les Films Christian Fechner.
[73] LAVENCY Marius, SCHOUPPE Gérard et VAN OVERBEKE-VAN DER REST Monique, *Aditvs., op. cit.*, p. 61.
[74] *Ibid*., p. 62.
[75] *Ibid*., p. 63.
[76] *Ibid*.

soupçonneux, Euclion ou Harpagon ? »[77]. Après ces quelques questions, une traduction du texte d'Ésope est introduite[78] ainsi que des proverbes, en latin avec une traduction, de Publilius Syrus[79]. Ces deux textes ne font pas l'objet de questions ou d'exercices particuliers.

Ce manuel propose donc de mettre en évidence l'intertextualité entre les monologues d'Harpagon et d'Euclion tout en établissant le fait que Plaute et Molière ne sont pas les seuls auteurs à avoir écrit sur le thème de l'avarice. Peu d'exercices sont proposés, certes, mais il ne faut pas oublier que les manuels sont des outils : les professeurs peuvent choisir de rajouter des activités. L'ouvrage indique donc des possibles que l'enseignant choisit, ou non, d'exploiter. Nous pensons que ce manuel a eu pour volonté principale de montrer que certains textes antiques entretiennent des rapports de coprésence avec des textes modernes.

- KO Mireille, DELMAS-MASSOULINE Marie-Françoise et BOEHRER Paul, *Lire le latin. Textes et civilisation. 4e.*, Paris, Hachette Éducation, 1997.

Ce deuxième manuel est français et est destiné aux classes de quatrième français, soit au niveau de la deuxième secondaire en Belgique. Pour analyser ce manuel, il faut donc prendre en compte qu'il n'est pas en adéquation avec les programmes et référentiels de l'enseignement belge. Notons aussi que ce manuel n'est pas très récent, il date de 1997. Par conséquent, il est probable que les pratiques aient évolué. Nous avons néanmoins choisi de sélectionner ce manuel malgré ces deux défauts, car, nous le verrons, il comporte deux séquences utiles à notre propos. Ce manuel fait partie d'une série[80] au sein de laquelle un manuel est disponible pour la classe de cinquième, celle de quatrième ainsi que de troisième, les trois dernières années du collège français. Deux ouvrages ont été publiés un peu plus tard par la même maison d'édition afin de couvrir les deux dernières années du collège français[81].

---

[77] *Ibid*.
[78] *Ibid*.
[79] *Ibid*., p. 64.
[80] Références des trois manuels de la série :
KO Mireille, DELMAS-MASSOULINE Marie-Françoise et BOEHRER Paul, *Lire le latin. Textes et civilisation. 5e*, Paris, Hachette éducation, 1996.
KO Mireille, DELMAS-MASSOULINE Marie-Françoise et BOEHRER Paul, *Lire le latin. Textes et civilisation. 4e*, Paris, Hachette Éducation, 1997.
KO Mireille, DELMAS-MASSOULINE Marie-Françoise et BOEHRER Paul, *Lire le latin. Textes et civilisation. 3e*, Paris, Hachette éducation, 1998.
[81] Ces deux livres sont :
KO Mireille e. a., *Latin : première*, Paris, Hachette éducation, 2002.
KO Mireille, e. a., *Latin : terminale*, Paris, Hachette éducation, 2003.

Les auteurs de ce manuel avancent plusieurs objectifs : respecter le programme français en proposant aux élèves des thèmes comme la vie sociale romaine, l'archéologie, les activités et loisirs ou le rapport entre la Grèce et Rome[82]. Notons que le respect des programmes est présenté comme un objectif, mais qu'il s'agit en réalité d'une condition *sine qua non* à la publication de l'ouvrage. Le respect des programmes est, dès lors, davantage une obligation qu'un objectif. Un accent important semble être mis sur la grammaire et sur le vocabulaire, mais une place est faite pour l'initiation au grec. Les auteurs déclarent aussi qu'ils veulent utiliser l'iconographie « car l'éducation esthétique nous paraît indispensable »[83]. Ils parlent aussi de leur volonté de remplir ces missions tout transmettant aux élèves le gout des langues anciennes[84].

Cinq grands thèmes structurent ce manuel : « les vestiges des cités »[85], « la comédie »[86], « *otium et negotium* »[87], « Cicéron »[88] et « la poésie »[89]. Ces cinq thèmes sont tous divisés en cinq petites séquences, toujours très courtes puisqu'elles comportent toutes huit pages, conclues par un « bilan » (bilan qui n'est pas présent dans le dernier thème sur la poésie). Le deuxième thème, celui de la comédie, consacre toutes ses séquences à Plaute. Parmi elles, les deux premières associent Plaute à Molière, et nous nous intéressons exclusivement à ces deux séquences. La première séquence présente deux parties de texte de *L'aulularia* de Plaute (Plaute, *Aulularia*, I, 1 et Plaute, *Aulularia*, I, 4)[90] et une de *L'avare* (Molière, *L'avare*, I, 3)[91] tandis que la deuxième séquence propose une partie de texte de chacune des pièces (Plaute, *Aulularia*, IV, 9 et Molière, *L'avare*, IV, 7)[92]. Aucune problématique n'est spécifiée dans le sommaire du manuel.

[82] KO Mireille, DELMAS-MASSOULINE Marie-Françoise et BOEHRER Paul, *Lire le latin. Textes et civilisation. 4e*, *op. cit.*, p.2.
[83] *Ibid*.
[84] *Ibid*.
[85] *Ibid.*, pp. 10-55.
[86] *Ibid.*, pp. 56-101.
[87] *Ibid.*, pp. 102-147.
[88] *Ibid.*, pp. 148-193.
[89] *Ibid.*, pp. 194-205.
[90] *Ibid.*, p. 59.
[91] *Ibid.*
[92] *Ibid.*, p. 66-67.

Dans la première des deux séquences les textes de Molière (en français) et de Plaute (en latin) sont présentés après une courte présentation biographique de Plaute. Des questions sont ensuite posées aux élèves au sujet des trois petits textes, ils peuvent s'aider de la traduction des textes de Plaute qui sont disponibles plus loin dans la séquence[93] pour y répondre. Dans ces questions, les interactions entre les textes de Molière et de Plaute sont fortement mises en avant :

> Lisez les extraits des deux scènes de Plaute. Y a-t-il des points communs avec le texte de Molière ? Lesquels ? Repérez et traduisez toutes les phrases ou les expressions que vous pouvez comprendre. [94]

> Vérifiez vos hypothèses en lisant la traduction de ces deux extraits de Plaute, p.64. Quelles différences remarquez-vous entre les textes des deux auteurs ? Sont-elles dues uniquement à l'époque où ils vécurent ? [95]

Le texte de Molière semble avoir pour but d'aider les élèves à avoir une meilleure compréhension globale du texte de Plaute, sans pour autant en permettre une traduction complète (puisque la traduction complète du texte est disponible plus loin dans le manuel). Aussi, ce manuel encourage les élèves à comprendre que chaque époque a son propre traitement du genre théâtral, point illustré dans la dernière question. La présentation en parallèle de ces textes présente donc un intérêt grammatical (aide à la traduction) mais aussi culturel (réflexion sur différentes époques). Les autres points de la séquence (sur l'étymologie, la grammaire et le vocabulaire) n'utilisent plus de manière conséquente le rapprochement entre Plaute et Molière. Ces points préfèrent se concentrer sur les intérêts linguistiques du texte latin (importance de l'impératif, utilisation de verbes latins fréquents, etc.) que d'accorder davantage d'importance à Molière. Cette dernière observation nous semble assez normale dans un manuel de latin, le texte français est utilisé en introduction et sert d'appui à la séquence, mais il n'est pas davantage utilisé par la suite. Le texte latin, quant à lui, est exploité sous sa dimension culturelle, mais aussi linguistique et s'inscrit donc dans la progression grammaticale globale proposée tout au long du manuel.

[93] *Ibid*., p. 64.
[94] *Ibid.,* p. 60.
[95] *Ibid.*

La deuxième séquence étudiée est construite selon le même schéma que la première : un petit texte de présentation est suivi des extraits des deux pièces, eux-mêmes suivis des questions. Les autres points de la séquence n'utilisent toujours pas le texte de Molière et se focalisent davantage sur des questions relatives au texte latin (questionnant la langue plutôt que son intérêt culturel). Cette séquence prend appui sur les monologues d'Euclion et d'Harpagon, deux discours importants dans leur pièce respective et qui présentent un intérêt à être comparés car ils sont très importants dans la littérature latine ou française et qu'ils ont fait l'objet de nombreuses reprises (par exemple, par Louis de Funès). Sur six questions, trois concernent la comparaison des deux monologues, les trois autres questions concernent davantage la composition du texte latin que son aspect « culturel ». Les questions de comparaison se penchent sur les personnages en eux-mêmes, sur le sujet du monologue et sur les points communs avec le texte de Molière[96]. Notons que le texte de Plaute, au départ, uniquement présenté en latin, ce n'est que lors de la quatrième question que les élèves peuvent lire la traduction du texte de Plaute qui se trouve un peu plus loin[97]. L'importance accordée à la comparaison entre les deux monologues est donc ici assez importante.

- MILES Colette, THORNES Sylvie et BAILLAUD-MEUNIER Marie-Claire, *Latin. 4e*, Paris, Hatier, 1997.

Ce manuel français aux éditions Hatier est destiné à des élèves de quatrième collège français. *Latin 4e* date de 1997 et est donc aussi ancien que les autres manuels que nous avons déjà pu présenter. Cependant, même un manuel daté peut inspirer les professeurs pour construire leurs séquences de cours (idées d'exercices, textes à exploiter, etc.). Ce manuel, comme les précédents, fait partie d'une série destinée aux élèves de la classe de cinquième (équivalent de la première secondaire) jusqu'à la classe de terminale (sixième secondaire)[98]. Cette série de manuels a la possibilité d'accompagner les élèves tout au long de leur parcours. Les séries présentent l'avantage de permettre aux élèves de s'habituer à une même structure de

[96] *Ibid.*, p. 67.
[97] *Ibid.*, p. 73.
[98] Références des manuels de la série :
MILES Colette, THORNES Sylvie et BAILLAUD-MEUNIER Marie-Claire, *Latin. 5e*, Paris, Hatier, 1997.
MILES Colette, THORNES Sylvie et BAILLAUD-MEUNIER Marie-Claire, *Latin. 4e*, Paris, Hatier, 1997.
MILES Colette, THORNES Sylvie et BAILLAUD-MEUNIER Marie-Claire, *Latin. 3e*, Paris, Hatier, 1998.
MILES Colette, THORNES Sylvie et BAILLAUD-MEUNIER Marie-Claire, *Latin. 1re*, Paris, Hatier, 1997.
Nous pensons qu'un manuel destiné aux élèves de 2e lycée doit avoir existé mais, au vu de l'ancienneté du potentiel manuel, nous n'avons trouvé aucune information dessus et ne pouvons donc pas certifier son existence.

cours, mais pour cela il est nécessaire que l'ensemble des enseignants décide d'utiliser la même collection tout au long du parcours scolaire de ses élèves.

L'avant-propos insiste sur trois points : le manuel a été créé pour des élèves de quatrième, est en accord avec les programmes de l'époque, est composé selon une structure « simple et élégante »[99]. Les autrices mettent en avant cinq points[100] : qu'il est indispensable de faire lire aux élèves des textes latins authentiques, qu'il est important de faire des rappels des notions de grammaire française pour que les élèves puissent se débrouiller correctement en latin, que le vocabulaire latin permet d'étoffer le vocabulaire français, que les exercices disponibles dans le manuel sont nombreux et variés et, finalement, que chaque fin de partie (et non de chapitre) est conclue par trois rubriques permettant aux élèves de travailler leur vocabulaire, synthétiser leurs connaissances et « réviser en s'amusant »[101].

Quatre grandes parties composent ce manuel afin de réunir vingt-quatre petits chapitres de six pages chacun. Les quatre grandes parties du manuel sont intitulées : « la République »[102], « la société romaine »[103], « la vie quotidienne »[104], et « les provinces »[105]. C'est dans le quinzième chapitre sur le théâtre que *L'aulularia* de Plaute est exploité en parallèle de *L'avare* de Molière. Le premier texte en latin proposé est le monologue d'Euclion accompagné de sa traduction en français ainsi que de vocabulaire[106], sans qu'on ne parle ici de *L'avare* de Molière. Un petit peu plus loin dans la séquence, le manuel propose de comparer le texte de Plaute avec celui de Molière à l'aide de quatre questions dont deux confrontent vraiment les textes (les deux autres concernant uniquement Molière) : « comparez le monologue d'Euclion avec celui d'Harpagon, l'avare de Molière (*L'avare*, acte IV, scène 7). Quelles sont les formules que Molière a reprises ? »[107] et « en quoi le texte de Molière est-il beaucoup plus dramatique que celui de Plaute ? »[108], notons que ces questions sont posées sans que le texte de Molière ne soit présent, il incombe donc aux professeurs ou aux élèves d'aller consulter la pièce de théâtre par eux-mêmes. Cette activité permet donc aux élèves de comparer les discours selon le point de

[99] MILES Colette, THORNES Sylvie et BAILLAUD-MEUNIER Marie-Claire, *Latin. 4e, op. cit.*, p.3.
[100] *Ibid.*.
[101] *Ibid.*
[102] *Ibid.,* pp. 12-57.
[103] *Ibid.,* pp. 58-103.
[104] *Ibid.,* pp. 104-149.
[105] *Ibid.*, pp. 150-195.
[106] *Ibid.,* p.120.
[107] *Ibid.,* p.123.
[108] *Ibid.*

vue de la stylistique. Ce manuel exploite un peu l'intertextualité présente entre la pièce de Plaute et de Molière, mais cette exploitation reste néanmoins limitée : les questions sont peu nombreuses. N'oublions pas que, comme cela a été le cas pour les deux manuels précédents, cet ouvrage est destiné à de très jeunes élèves qui débutent en latin, il est donc assez difficile de travailler avec eux un texte latin de Plaute (dont le latin est très spécifique) puisqu'ils ne connaissent que les bases de la langue latine. Par contre, il est possible de travailler des textes comme le monologue d'Euclion assez rapidement[109]. Les questions fournies permettent aux élèves de réfléchir sur le texte et donc « d'ouvrir une porte » dans leur esprit : ils sauront que des œuvres latines ont inspiré des auteurs contemporains.

- DUROISIN Pierre et GEHU Aurore, *Lumina. Latin : cinquième et sixième années*, Bruxelles, De Boeck & Larcier (Dessain), 1998.

Lumina est un manuel destiné aux élèves de cinquième et de sixième secondaire de l'enseignement belge. Malheureusement, ce manuel a été publié en 1998 et il n'est donc pas en accord avec le référentiel actuellement en vigueur pour l'enseignement du latin et du grec. Ce manuel est le dernier d'une série destinée aux élèves, quatre autres manuels sont disponibles[110] (un pour chaque année du secondaire) et certains sont un peu plus récents (par exemple, le manuel destiné aux élèves de troisième secondaire a été republié en 2004). Deux livres du professeur existent aussi, *Ad Lucernam*[111] et *Ad Lumina*[112], nous ne les utilisons pas dans le cadre de cette recherche mais nous pensons important de les mentionner. Cette série de manuels, comme la première série belge que nous avons abordée, a donc aussi pour but d'accompagner les élèves durant tout leur apprentissage de la langue et de la culture latine.

[109] Voir, par exemple, notre proposition didactique.
[110] Les quatre volumes de cette série sont les suivants :
COSTER Christine et URBAIN Fanny, *Lux I. Latin : première année*, 5e édition, Liège, Dessain, 1999.
COSTER Christine et URBAIN Fanny, *Lux II. Latin : deuxième année*, 5e édition, Liège, Dessain, 2002.
COSTER Christine et URBAIN Fanny, *Lux III. Latin : troisième année*, 2e édition, Bruxelles, De Boeck, 2004.
DUROISIN Pierre et GEHU Aurore, *Lucerna. Latin : quatrième année*, 2e édition, Bruxelles, Dessain, 1995.
[111] DUROISIN Pierre et GEHU Aurore, *Ad lucernam. Préparation*, Louvain-la-Neuve, Dessain, 1993.
[112] DUROISIN Pierre et GEHU Aurore, *Ad lumina. Préparation*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 1999.

Lumina est divisé en trois grandes parties qui sont l'occasion d'aborder de nombreux auteurs latins d'époques différentes : « la puissance et la gloire »[113], « la sagesse »[114] et « histoires d'amour »[115]. « Puissance et gloire » aborde des écrivains comme Cicéron, Suétone, Tacite, Sénèque, Juvénal et Pline le Jeune. « Sagesses » se concentre sur Lucrèce, Virgile, Horace, Augustin et, à nouveau, Sénèque et Cicéron. Finalement, la dernière partie du manuel aborde Plaute, Térence, Catulle, Properce, Tibulle, etc. ainsi que d'autres auteurs déjà mentionnés : Cicéron, Horace, Sénèque. Ce manuel propose donc de se pencher sur une grande diversité de textes latins antiques.

Les pages dédiées à Plaute de ce manuel sont assez nombreuses : de la page 332 à 357. *L'aulularia* est abordée plus spécifiquement de la page 336 à 343. Plusieurs références à Molière sont faites dans ce chapitre, cependant, pour le bien de cette étude, nous étudions uniquement celles liées à *L'aulularia*.

La plupart des manuels que nous avons étudiés travaillent les questions d'interdisciplinarité en proposant des questions auxquelles les élèves doivent répondre. Ce manuel travaille autrement : dans l'ensemble du manuel les textes sont présentés sans appareillage didactique particulier, seul un texte d'introduction est proposé en plus du texte latin. Dans ces textes d'introduction, Molière est mentionné à plusieurs reprises :

> La *Comédie de la Marmite, Aulularia*, qui doit beaucoup de son renom à *L'Avare* de Molière, est moins l'histoire d'un avaricieux que d'un père tracassé par l'avenir de sa fille [116]

> L'*Aulularia* n'est pas l'unique source de *L'Avare*, mais elle en est la source principale. Harpagon lui-même doit son nom à Plaute, qui avait détourné du grec un mot fort expressif pour en faire, dans la comédie des *Trois écus*, une épithète de l'Amour, qualifié d'*harpago*, rapace, et le verbe *harpagare*, ravir, vient assez naturellement dans la bouche d'Euclion. Cela dit, Harpagon n'est pas Euclion, même si Molière a fait bon usage de son modèle, comme on le verra par les exemples qui suivent.[117]

[113] DUROISIN Pierre et GEHU Aurore, *Lumina. Latin : cinquième et sixième années*, Bruxelles, De Boeck & Larcier (Dessain), 1998, pp. 9-144.
[114] *Ibid.*, pp. 145-330.
[115] *Ibid.*, pp. 331-440.
[116] DUROISIN Pierre et GEHU Aurore, *Lumina., op. cit.*, p. 336.
[117] *Ibid.,* p.341.

Suite à cette dernière citation qui explique l'étymologie du nom d'Harpagon, deux pages[118] sont exclusivement consacrées aux passages de la pièce de Molière (sans que Plaute ne soit à nouveau mentionné). Encore une fois, le monologue d'Harpagon est choisi pour être présenté aux élèves. Les deux autres citations de la pièce sont la quatrième scène du premier acte[119] et la troisième scène du quatrième acte[120]. Comme pour les textes latins, aucun appareillage didactique n'est fourni.

Nous l'avons vu, ce manuel ne propose aucun exercice d'application, mais fonctionne plutôt comme un recueil de textes intéressants pour l'apprentissage du latin et de la culture qui lui est associée en laissant la possibilité aux enseignants de créer leurs propres exercices. Les textes proposés pour appuyer l'étude de Plaute et Molière sont une bonne base de travail. En effet, ces textes sont choisis minutieusement et les commentaires faits sur les textes semblent très pertinents.

2. Les manuels de français

- MARION Claude (éd.), *Connexion français 4. Livre-Cahier A*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2020.
  MARION Claude (éd.), *Connexion français 4. Livre-Cahier B*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2020.

La série des manuels *Connexion français* est très complète puisqu'elle comporte un ou plusieurs cahiers par année de l'enseignement secondaire général. L'ensemble de la série ayant été publié il y a peu, les manuels sont aux normes des nouveaux programmes. Les outils destinés à la quatrième secondaire sont déclinés de deux façons différentes : soit un manuel combiné avec un cahier d'activités, soit un livre-cahier en deux volumes[121]. Nous examinons ici surtout les livres-cahiers, qui sont composés de séquences, de documents et de fiches outils.

[118] *Ibid.,* pp. 342-343.
[119] Harpagon trouve une épouse pour son fils et un époux pour sa fille. Il leur annonce cette nouvelle.
[120] Harpagon demande Cléante son avis sur Mariane, que les deux hommes apprécient.
[121] https://www.vanin-secondaire.be/matieres/francais/connexion-francais/, page consultée le 24/03/2023.

Les objectifs de cette série de manuels sont résumés en une phrase commune à toutes les années d'enseignement : « Développer tes compétences de communication – t'apprendre à mieux lire, écouter, écrire et parler – et te permettre de fréquenter des productions culturelles variées, tels sont les objectifs que te proposent ce livre-cahier »[122]. Ce manuel promet donc de travailler surtout des savoir-faire, les savoirs n'étant pas centralement abordés. Deux séquences d'apprentissages permettent aux élèves de découvrir le personnage de Molière.

La quatrième séquence, inclue dans le livre-cahier A, est intitulée « Exp'Osons »[123] et propose aux élèves de « réaliser un audioguide à propos de Molière »[124]. La première et la deuxième UAA sont travaillées et évaluées. La tâche finale évalue les compétences orales des élèves : « Exposé oral sous la forme d'un commentaire d'audioguide »[125]. Lors de la tâche finale, les élèves doivent réaliser un audioguide au départ d'un document relié à une illustration attribuée par le professeur. Les activités de la séquence sont pensées pour leur apprendre ce qu'est un audioguide, mais la première activité leur permet de découvrir qui est Molière à l'aide du premier document présent en fin de chapitre. Ce document explique que Molière a fait des études de latin, mais n'aborde pas l'influence qu'a pu avoir Plaute dans les œuvres de Molière. Plaute n'est mentionné que dans un seul document : « il a lu les pièces de Plaute et de Térence, deux auteurs de comédie pourtant très différents »[126]. Le document poursuit en caractérisant ses pièces : « Plaute proposait des intrigues simples, multipliait les quiproquos, les fourberies, les bouffonneries et favorisait les chants »[127]. Enfin, l'œuvre de Plaute, *L'aulularia*, est évoquée : « Notons que, pour rédiger *L'avare*, Molière s'est inspiré de *l'Aulularia* de Plaute »[128]. Il n'y a donc qu'un seul document qui mentionne l'importance de Plaute pour Molière.

La huitième séquence, qui ouvre le livre-cahier B, s'intitule « À vous de jouer »[129]. S'inscrivant dans le cadre de la cinquième unité d'acquis d'apprentissage, elle propose aux élèves d'« intervenir dans une œuvre littéraire en la transposant »[130]. Six activités préparent les élèves à la tâche finale qui consiste à transposer le texte du *Malade imaginaire* en une scène jouée. L'activité finale se concentre donc bien sur Molière, mais pas sur l'œuvre qui nous

[122] MARION Claude (éd.), *Connexion français 4. Livre-Cahier A*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2020, p. 3.
[123] *Ibid.*, p. 118.
[124] *Ibid.*
[125] *Ibid.*
[126] *Ibid.,*p. 142.
[127] *Ibid.*
[128] *Ibid.*
[129] MARION Claude (éd.), *Connexion français 4. Livre-Cahier B*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2020*,* p. 4.
[130] *Ibid.*

intéresse. Le manuel ne fait aucune mention de Plaute. Dans les activités d'apprentissage ainsi que dans les documents de fin de chapitre (nécessaires pour réaliser les activités), *Le Malade imaginaire* est la seule pièce de Molière mentionnée. Même s'il est normal que cette séquence ne mentionne pas Plaute puisqu'elle utilise une pièce de Molière qui n'est pas inspirée de Plaute, nous trouvons étonnant que les auteurs de cette séquence n'évoquent aucune autre pièce de Molière.

En somme, sur les deux séquences autour de Molière proposées par ce manuel, un seul document mentionne l'importance de Plaute pour Molière. On ne peut donc pas dire que ce manuel favorise vraiment l'interdisciplinarité entre le latin et le français. Certes, ce n'est pas le but de ces deux séquences, qui ne sont d'ailleurs pas focalisées sur *L'avare*, mais nous pensions tout de même que les influences de Molière y seraient davantage évoquées, surtout dans la séquence proposant de créer un audioguide sur Molière.

- KINET Sonia, ROUSSEAU Pascale et SOMVILLE Annick, *Point-virgule 4. 4e année. Cahier d'activités. Français*, Braine-l'Alleud, Plantyn, 2020.
  KINET Sonia, ROUSSEAU Pascale et SOMVILLE Annick, *Point-virgule 4. 4e année. Référentiel*. *Français,* Braine-l'Alleud, Plantyn, 2020.

Ce manuel belge est, encore une fois, destiné aux élèves de quatrième secondaire de l'enseignement général. Il fait partie d'une série qui propose des outils pour les années allant de la première à la quatrième secondaire, chacune ayant son propre cahier d'activité et son référentiel. Tous ces outils sont récents et donc conformes aux nouveaux programmes de français. Le cahier d'activités pour la quatrième secondaire est composée de huit « parcours », qui sont des séquences d'apprentissage complètes composées d'une mise en situation, d'exercices d'apprentissage et d'une évaluation finale. Les professeurs sont très encadrés, le manuel propose tout ce qui est nécessaire pour guider les élèves dans leurs apprentissages. Le référentiel, lui, reprend les documents utiles pour chaque séquence et comprend aussi des « fiches grammaticales », des « fiches savoirs » et des « fiches savoir-faire ». Ces ouvrages utilisent tous la plateforme « Schoodle » qui permet aux élèves de consulter les livres qu'ils ont en leur possession (grâce à un code intégré dans les cahiers d'activités), de visionner des vidéos

et d'avoir accès à des exercices supplémentaires[131]. Les objectifs de ce manuel ne sont pas abordés dans les outils pour les élèves.

Le deuxième parcours, intitulé « un temps pour rire »[132], qui est le seul consacré au théâtre dans ce manuel, est dédié à la comédie. La fiche de présentation de la séquence indique que l'unité d'acquis d'apprentissage évaluée est la cinquième[133], mais la page de l'évaluation déclare que c'est la deuxième unité qui est évaluée[134]. Nous ne pouvons donc pas savoir quelle unité d'acquis d'apprentissage doit être évaluée. Néanmoins, nous pensons que dans le cadre de cette évaluation il vaut mieux prévoir d'évaluer la cinquième. En effet, l'évaluation, qui demande aux élèves de transposer un extrait du *Malade imaginaire* de Molière dans une scène de la vie familiale actuelle, se prête davantage à la cinquième unité d'acquis d'apprentissage qu'à la deuxième car cette dernière demande de « réduire, résumer, comparer et synthétiser »[135], mais pas de transposer, ce qui est le cas de l'UAA 5[136]. La séquence est divisée en deux grandes activités d'apprentissage : « manifester sa compréhension de l'œuvre littéraire » [137] et « planifier l'intervention dans l'œuvre culturelle »[138]. La première activité est beaucoup plus longue que la deuxième (vingt-huit pages pour la première activité, trois pour la seconde).

Molière et Plaute sont abordés dans la première activité, quatre documents sont dédiés à Molière (documents 9[139], 10[140], 11[141] et 17[142]) tandis que Plaute n'est mentionné que dans un seul document (document 14[143]). Les documents n°9, 10 et 11 entrent dans le cadre d'un exercice de découverte de Molière et de ses pièces dans lequel les élèves apprennent aussi la différence entre la comédie et la farce. Le document n°17, lui, est relié à l'évaluation finale du parcours. Un extrait de *L'aulularia* est présent dans le document n°14 qui sert notamment à compléter un tableau de synthèse sur le genre comique (évolution des types de personnages,

[131] KINET Sonia, ROUSSEAU Pascale et SOMVILLE Annick, *Point-virgule 4. 4e année. Cahier d'activités. Français*, Braine-l'Alleud, Plantyn, 2020.
[132] *Ibid.*, p. 53
[133] *Ibid.*
[134] *Ibid.*, p. 87.
[135] Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en français., op. cit.*, p. 3.
[136] *Ibid.*, pp. 35-36.
[137] KINET Sonia, ROUSSEAU Pascale et SOMVILLE Annick, *Point-virgule 4. 4e année. Cahier d'activités., op. cit.*, p. 7.
[138] *Ibid.*, p. 82.
[139] KINET Sonia, ROUSSEAU Pascale et SOMVILLE Annick, *Point-virgule 4. 4e année. Référentiel. Français,* Braine-l'Alleud, Plantyn, 2020, pp. 36-37.
[140] *Ibid.*, pp. 37-39.
[141] *Ibid.*, p. 40.
[142] *Ibid.*, pp. 45-47.
[143] *Ibid.*, p. 42.

des thèmes, des procédés utilisés, etc. au fil du temps). C'est l'*incipit* de *L'aulularia* qui est présenté aux élèves, nous n'avons pas retrouvé cet extrait dans les manuels de latin travaillant la même œuvre. Ce choix d'extrait nous semble donc assez étonnant, pourquoi ne pas avoir repris un extrait plus connu (par exemple, le monologue d'Euclion) ? Nous n'avons pas la réponse à cette question. Notons que le texte d'introduction de l'extrait de *L'aulularia* ne mentionne pas l'importance qu'a pu avoir Plaute pour Molière. Les deux auteurs sont donc mentionnés et même exploités, mais, par contre, c'est au professeur de français de mentionner les parallèles effectifs entre les deux dramaturges.

- DELAMAZURE Christophe e.a., *Objectif français pour se qualifier 4. Livre-Cahier A*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2021.

Ce manuel[144], très récent, est destiné aux élèves de quatrième secondaire de l'enseignement belge de qualification. Il fait partie d'une série proposant des manuels de la troisième à la sixième secondaire. Cette série est complète et propose, pour chaque année : un manuel intitulé « activités de communication », un « documents et fiches outils » et un « livre-cahier A ». Le « livre-cahier B » a une structure commune à toutes les années, mais les exercices destinés à chaque année sont adaptés en fonction du niveau des élèves[145].

Il est difficile de cerner les objectifs de ce manuel car les auteurs n'ont écrit qu'un petit avant-propos de quelques lignes, adressé aux élèves, résumant leurs intentions : « nous l'avons en effet conçu pour que tu puisses progresser en douceur, grâce à des activités, des méthodes de travail et des thèmes variés »[146]. Les auteurs insistent donc sur la progressivité et la variété des exercices.

Le « livre-cahier A » destiné à la quatrième secondaire comporte douze séquences. Chaque séquence regroupe plusieurs activités composées elles-mêmes d'un certain nombre d'exercices. Dans chaque séquence, un point de langue est proposé et est suivi de la tâche finale qui sert de conclusion. À la suite de chaque partie « séquence » une partie « documents » est disponible afin de compléter les exercices. Ces documents sont les mêmes que ceux disponibles dans le

[144] DELAMAZURE Christophe e. a., *Objectif français pour se qualifier 4. Livre-Cahier A*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2021.
[145] Par exemple, tous les manuels commencent par des exercices sur les anaphores et chaque année a des exercices adaptés à son niveau.
[146] *Ibid.*, p. 3.

manuel « documents et fiches outils ». Notons que toutes les séquences comportent plusieurs codes QR qui permettent l'accès à des ressources audiovisuelles.

Deux séquences de ce livre-cahier traitent du théâtre (la neuvième et la dixième), mais nous nous centrons sur la dixième, qui aborde particulièrement la figure de Molière. Ce chapitre est intitulé : « Argumenter un jugement moral sur un personnage de théâtre »[147] ; la production finale est centrée sur le jugement moral du père et la tâche finale est détaillée en deux étapes : développer oralement comment construire un jugement moral[148] et, ensuite, écrire un jugement moral consacré au père[149]. La séquence n'est pas uniquement dédiée à Molière, d'autres auteurs sont aussi mentionnés et travaillés, mais l'auteur qui nous intéresse est au cœur de la majorité des documents et exercices. Ainsi, la cinquième[150] et la sixième[151] activités sont dédiées à Molière. La figure de l'avare est présentée dans les documents relatifs à la cinquième activité. Ce document[152] est assez court, mais résume l'intrigue de *L'avare* ainsi que le caractère de son personnage phare, Harpagon. Nous notons que ces activités ne font aucune mention de Plaute, malgré la richesse des informations sur Molière.

Nous observons que ce manuel permet aux élèves de découvrir la figure de Molière ainsi que certaines de ses œuvres (de façon assez succincte cependant), mais que les origines de *L'avare* (et d'*Amphitryon*) ne sont pas mentionnées. L'intertextualité est donc ici totalement passée sous silence. Cette omission, qui nous surprend, peut s'expliquer de plusieurs façons. Il ne faut pas oublier que ce manuel est destiné aux élèves de l'enseignement qualifiant, ils n'ont donc pas la possibilité de suivre des cours de latin. Par conséquent, il est possible que les auteurs du manuel n'aient pas mentionné les racines latines des pièces car l'Antiquité est particulièrement éloignée du quotidien de ces élèves. Aussi, la séquence ne concerne pas uniquement Molière, d'autres écrivains sont abordés. Nous pouvons donc imaginer que les auteurs du manuel n'ont pas souhaité donner trop d'informations « superficielles » au sujet des pièces de Molière, se limitant aux informations liées directement à l'action de la pièce afin de ne pas faire trop de digressions. Néanmoins, nous avons retrouvé cette situation dans d'autres manuels de français que nous n'avons pas présentés dans cette recherche, cette absence de mention de Plaute n'est donc pas un cas isolé.

[147] *Ibid.,* pp. 246-281.
[148] *Ibid.*, p. 262.
[149] *Ibid.*
[150] *Ibid.,* p. 254.
[151] *Ibid.,* p. 255-256.
[152] *Ibid.,* p. 270.

- BEILIN-BOURGEOIS Claire et RENNER Florence (éd.), *Français 2de. Livre unique*, Paris, Nathan, 2019 (Horizons pluriels).

Ce manuel[153] français est destiné aux élèves de seconde en France, soit des élèves de quatrième secondaire en Belgique. L'année de seconde en France est commune aux voies générale et technologique (mais pas à la voie professionnelle), il semble qu'elle est un équivalent de la quatrième secondaire de la filière générale belge. *Français 2de* est paru en 2019, c'est donc un manuel assez récent qui adopte les pratiques actuelles de l'enseignement du français. D'ailleurs, nous pouvons observer que ce manuel est très coloré et que beaucoup d'illustrations en couleurs sont disponibles[154]. Aussi, un pictogramme « Nathan live ! » est présent sur une multitude de pages, il renvoie à des vidéos ou à des textes lus à voix haute disponibles en ligne. Nous voyons donc que le manuel recourt assez souvent aux technologies dont les élèves ont l'habitude de se servir (codes QR, ressources audiovisuelles diverses, etc.).

Comme dans d'autres manuels déjà présentés, il est assez difficile de cerner les objectifs poursuivis par les rédacteurs. Une seule petite phrase, placée juste avant la présentation de l'organisation du manuel, affirme ceci : « au lycée, en Seconde et en Première, vous consoliderez votre culture littéraire, et vous approfondirez votre connaissance de la langue pour devenir lecteurs, ce qui vous procurera beaucoup de plaisir, tout au long de votre vie »[155]. Un accent est donc mis surtout sur la littérature tout en continuant à travailler assidument la langue. Les auteurs semblent aussi avoir pour volonté (quoiqu'un peu présentée comme annexe) de transmettre aux élèves le plaisir de la lecture.

Français 2de est composé de trois grandes parties : la première partie traite l'histoire littéraire en identifiant treize grandes périodes de l'histoire[156], chacune traitée sur une double page, la deuxième partie est dédiée à toutes les séquences d'apprentissage du manuel[157] et la troisième partie aide les élèves à connaitre leur langue et leur donne des méthodes de travail[158]. La deuxième, sur les séquences, comprend quatre objets d'étude divers qui forment en tout

[153] BEILIN-BOURGEOIS Claire et RENNER Florence (éd.), *Français 2de. Livre unique*, Paris, Nathan, 2019 (Horizons pluriels).
[154] Les manuels belges sont aussi publiés en couleurs, mais, souvent, le texte respecte un code couleur par séquence (par exemple : première séquence en bleu, deuxième séquence en vert, etc.). Ce manuel français utilise beaucoup de couleurs sur une seule et même page.
[155] BEILIN-BOURGEOIS Claire et RENNER Florence (éd.), *op. cit.*, p.3.
[156] *Ibid.*, pp. 28-55.
[157] *Ibid.*, pp. 56-375.
[158] *Ibid.*, pp. 376-517.

seize chapitres abordant des thématiques très variées (sur les sonnets du Moyen Âge et contemporains, sur le théâtre, sur les contes, la censure, les œuvres qui défendent la cause noire, etc.)[159]. La troisième partie aide d'abord les élèves dans leur maitrise de la grammaire, de l'orthographe, du lexique ainsi que de l'expression. Ensuite, des outils utiles pour les commentaires de texte sont présentés. Finalement, des conseils et méthodes sont fournis aux élèves afin de les aider dans leur préparation à l'examen du baccalauréat[160].

Molière est abordé de nombreuses fois dans ce manuel mais sa pièce *L'avare* n'apparait qu'à deux reprises. *L'avare* est d'abord mentionné dans le cinquième chapitre du manuel intitulé *Folies et manies au théâtre* dans une rubrique appelée « étudier un groupement de textes. L'obsession de l'argent au théâtre »[161]. La deuxième mention est faite dans le septième chapitre « de la scène à la salle » et présente le monologue d'Harpagon dans la rubrique « étudier un groupement de texte. Franchir le quatrième mur »[162]. Nous ne nous attardons pas sur ce deuxième extrait car Plaute n'y est pas abordé, cependant, il est important de noter que plusieurs textes issus de *L'avare* sont proposés aux élèves, dont le célèbre monologue d'Harpagon. Le premier extrait de *L'avare* apparaissant dans le manuel est la troisième scène du cinquième acte, introduit par quelques phrases de contextualisation. Quelques questions sont ensuite posées ; elles insistent sur la notion de « quiproquo », mot qui est défini sur la même page[163], ainsi que sur les effets du comique. Ce n'est qu'à la page suivante que Plaute est introduit avec une traduction de la onzième scène du quatrième acte, appareillé par une courte introduction ainsi qu'une reproduction de fresque de Pompéi[164]. Pour comparer les deux extraits, une seule question est posée : « quels points communs et quelles différences observez-vous entre cette scène et l'extrait de *L'Avare* de Molière (texte 1, p. 139) ? »[165]. Nous remarquons que cette tendance au comparatisme entre les deux œuvres était déjà fort présente dans les manuels de latin. Aucun autre texte n'explique l'inspiration de Molière ou les relations d'intertextualité entre les deux textes. Nous remarquons donc que la filiation est implicite et laissée à l'initiative du professeur.

[159] Pour le détail de tous ces chapitres :
Ibid., pp. 12-20.
[160] Pour le détail de cette deuxième partie du manuel :
Ibid., pp. 21-23.
[161] *Ibid.,* p. 139.
[162] *Ibid.,* p. 172.
[163] *Ibid.,* p. 139.
[164] *Ibid.,* p. 140.
[165] *Ibid.*

Ce manuel permet donc aux élèves de découvrir *L'avare* de Molière à plusieurs reprises. Lors de la première mention de *L'avare*, une petite place est aussi faite à Plaute. Ainsi, les élèves ont la possibilité de travailler un texte latin en traduction avec son parallèle français. Ce texte est le très célèbre (et très travaillé) monologue d'Harpagon. Nous pouvons voir que, comme dans une multitude d'autres manuels, le moyen privilégié pour comparer ces deux classiques sont les traditionnelles questions. Nous sommes donc ici face à un manuel qui a une approche que nous qualifierons de « classique » de *L'avare* et de *L'aulularia* : il propose de comparer le monologue d'Harpagon à celui d'Euclion à l'aide de questions.

- POTELET Hélène et BUSSERON-COUPEL Michelle, *Molière. L'Avare*, Paris, Hatier, 2022 (Œuvres et thèmes).

Ce dernier document n'est pas un manuel, mais une édition scolaire[166] entièrement dédiée à *L'avare* de Molière. Nous avons pu trouver des informations quant à cette collection sur le site internet de la maison d'édition[167] :« **"**Œuvres et Thèmes**"** analyse critique d'une œuvre étudiée au collège »[168]. Nous savons donc que cette collection est destinée aux élèves du collège. Celle-ci ne rentre donc normalement pas dans nos critères de recherche (public inadéquat), mais nous décidons de la sélectionner car les programmes belges et français ne sont pas les mêmes : le système français aborde Molière plus tôt que le programme belge. En outre, un professeur belge peut tout à fait reprendre cet ouvrage et l'utiliser pour ses élèves de quatrième. Celui-ci est très récent, il a été publié en 2022. C'est un très grand avantage, car cela signifie que ce manuel est au plus proche des pratiques effectives actuelles pour ce qui est de l'enseignement de la pièce de théâtre qui nous intéresse.

Sans qu'un avant-propos explicite présente les objectifs des autrices, il est néanmoins possible de saisir les grandes lignes directrices qui ont guidé la conception de l'appareillage pédagogique : connaitre une œuvre et un auteur, étudier les racines et développements de l'œuvre, aborder chaque acte à travers une multitude d'exercices, proposer la lecture d'une œuvre intégrale, par exemples. L'ouvrage est composé de quatre parties principales : « avant la lecture »[169], « *L'Avare*, texte intégral »[170], « activités autour de l'œuvre »[171], et finalement « la

[166] POTELET Hélène et BUSSERON-COUPEL Michelle, *Molière. L'Avare*, Paris, Hatier, 2022, (Œuvres et thèmes).
[167] https://www.editions-hatier.fr/les-editions-hatier, page consultée le 8/11/2022.
[168] *Ibid.*
[169] POTELET Hélène et BUSSERON-COUPEL Michelle, *op. cit.,* pp. 4-15.
[170] *Ibid.,* pp. 16-147.
[171] *Ibid.,* pp. 148-153.

figure de l'avare dans la littérature et les arts »[172]. Dans la partie consacrée à l'œuvre intégrale, quelques pages sont présentes à la fin de chaque acte pour proposer divers exercices de compréhension (vrai ou faux, cocher la bonne réponse, numéroter l'ordre des actions, questions ouvertes, etc.) sur l'acte passé.

Dans cet ouvrage, Plaute est mentionné quelques fois. La première reprise de son nom se trouve sur une page intitulée « connaître les sources et la postérité de *L'Avare* »[173] :

> Molière s'est inspiré d'une comédie latine, *Aulularia (La Marmite*) de Plaute (v. 254-184 av. J.-C.). La pièce met en scène le vieil Euclion, obsédé par la crainte de se faire voler l'or qu'il a trouvé chez lui, caché dans une marmite par son grand-père. Quand on lui dérobe son trésor, il accorde la main de sa fille au jeune homme qui lui rend son or.[174]

et

> Molière n'a pas conservé les noms des personnages de Plaute ; il a choisi de donner à l'avare le nom d'Harpagon : ce mot vient du latin *harpago* qui signifie « harpon, crochet » ; en grec le mot *harpagè* signifie « avarice, rapacité ». Ce nom a tant marqué les esprits qu'il est devenu un nom commun, synonyme d'avare.[175]

Aucun exercice, aucune question n'est ensuite proposé après la lecture de ces phrases, les textes donnent des indications qui ne sont pas exploitées par la suite. La première scène du premier acte de *L'aulularia* est introduite aux pages 157 et 158 puis quelques questions sont posées sur ce texte : « pourquoi Euclion chasse-t-il sa servante ? De quoi a-t-il peur ? »[176], « en quoi l'avarice le rend-elle méchant et inhumain ? Citez des menaces et des injures »[177] et « relevez dans la dernière réplique de Staphyla deux termes qui montrent qu'Euclion n'est pas dans un état normal »[178]. Ces trois questions permettent aux élèves d'interpréter le texte : ils ne doivent pas se contenter de le comprendre. Sur cette page, une seule référence est faite à Molière : « Molière s'est inspiré de cette scène de Plaute dans la scène 3 de l'acte I de *L'Avare* »[179]. Il est assez étonnant de remarquer que les questions n'abordent que le texte de Plaute et qu'elles ne demandent pas aux élèves de comparer ce passage avec la pièce de Molière comme c'est souvent le cas dans les manuels de latin. Néanmoins, le texte intégral de *L'avare*

[172] *Ibid.,* pp. 154-173.
[173] *Ibid.,* p. 12.
[174] *Ibid.*
[175] *Ibid.*
[176] *Ibid.,* p. 158.
[177] *Ibid.*
[178] *Ibid.*
[179] *Ibid.*

est disponible, les enseignants peuvent donc faire le choix de travailler ces deux textes en parallèle.

Ce manuel est très complet pour aborder *L'avare* de Molière car il est possible de faire lire aux élèves une œuvre centrale dans son entièreté tout en travaillant celle-ci sous plusieurs angles. Ainsi, les élèves ont une brève biographie de Molière, un historique du théâtre, une présentation des sources et développements de la pièce centrale, etc. Les professeurs peuvent réellement construire une séquence (ou une partie de séquence) conséquente grâce à ce manuel et nous pensons que les élèves pourraient être intéressés par les exercices proposés. Plaute n'est pas beaucoup présent dans ce manuel, mais les quelques exercices qui lui sont dédiés sont pertinents (car ils demandent aux élèves une réflexion sur l'œuvre) et assez bien placés. En effet, nous trouvons judicieux de parler de Plaute avant et après la lecture de l'œuvre, car, de cette manière, les élèves peuvent croiser Plaute à plusieurs moments de leur parcours et donc mieux saisir les interactions de son œuvre avec celle de Plaute.

C. Conclusion sur les manuels

Les manuels sont des outils remplis d'informations importantes pour la recherche en didactique. La situation qui nous occupe est un peu particulière car elle nécessite d'aborder deux disciplines de l'enseignement secondaire belge : le latin et le français. Nous l'avons vu, il est assez aisé de trouver des manuels de français de qualité et récents, mais trouver des manuels récents de latin est plus compliqué : beaucoup sont déjà anciens. Cependant, ils demeurent très intéressants pour notre étude. Cette différence peut s'expliquer par le fait que le français est une discipline générale alors que le latin est une option dans le cursus des élèves. Par conséquent, les maisons d'édition sont plus volontaires pour produire des manuels de français que de latin, tout simplement car ces manuels destinés à une branche générale s'adressent à un plus grand nombre. Aussi, le référentiel de latin étant le même depuis 1999, les maisons d'édition ne ressentent peut-être pas le besoin d'actualiser les outils destinés au cours de latin. En Belgique se pose aussi la question des manuels français. En effet, le marché belge est forcément moins conséquent que le marché français qui, par conséquent, propose plus de ressources. Dans notre recherche nous avons décidé d'utiliser certaines de ces ressources françaises car elles sont de bonne qualité et facilement transposables à l'enseignement belge. De plus, les enseignants belges peuvent tout à fait se servir de manuels français pour trouver des idées d'exercices, de séquences, etc.

Nous avons pu observer que dans les manuels de latin l'intertextualité est assez souvent abordée et travaillée. Concernant Plaute et Molière, cette intertextualité semble être travaillée dans tout l'enseignement secondaire puisque nous avons examiné des manuels destinés à plusieurs années : première et deuxième, mais aussi cinquième et sixième. Seul le deuxième degré n'est pas concerné, mais nous pensons qu'il aurait été possible de trouver des manuels travaillant Plaute et Molière dans ce deuxième degré. En effet, le programme de latin est assez libre et les rédacteurs des manuels peuvent donc faire les choix qu'ils veulent. Les textes qui reviennent le plus pour travailler l'intertextualité sont les monologues des personnages principaux de chaque pièce : Harpagon et Euclion. Ces deux monologues sont très connus, il n'est pas étonnant que les manuels décident de les aborder et de les comparer dans leurs séquences sur *L'aulularia*. En revanche, nous aurions pu nous attendre à ne pas voir les mêmes textes travaillés dans les premières années que dans les dernières. Ce n'est pas le cas. Ce sont toujours les mêmes textes, presque devenus canoniques, qui reviennent systématiquement. Néanmoins, le traitement des textes n'est pas identique pour tous les degrés. En effet, les manuels destinés aux plus jeunes demandent systématiquement aux élèves de se pencher sur les textes en répondant à des questions de compréhension et de comparaison à leur sujet. Quant au manuel pour le dernier degré, il ne fournit que les textes, sans proposer d'exercice sur ceux-ci, laissant la possibilité aux professeurs de moduler leurs séquences comme ils le souhaitent.

Les manuels de français travaillent moins systématiquement l'intertextualité que les manuels de latin. En effet, les manuels de latin qui abordent Plaute mentionnent presque toujours Molière mais l'inverse n'est pas aussi systématique. Ainsi, le manuel *Objectif français pour se qualifier 4*[180] qui travaille Molière sans parler de Plaute, n'est pas un cas isolé. Les autres ouvrages abordés qui ont souhaité intégrer Plaute dans leurs pages l'ont fait de manière assez similaire aux manuels de latin : en proposant les monologues d'Euclion et d'Harpagon et en posant ensuite quelques questions sur ceux-ci. Nous avons pu voir que les manuels belges suivent scrupuleusement les programmes : ils abordent tous Molière lors de la quatrième secondaire. Un seul ouvrage français est destiné au collège, mais, selon nous, il est utilisable dans tous les niveaux du secondaire puisque consacré à un seul auteur.

[180] DELAMAZURE Christophe e.a., *Objectif français pour se qualifier 4. Livre-Cahier A*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2021.

Ce chapitre nous a permis d'étudier les outils dont peuvent se servir les enseignants pour élaborer leur(s) séquence(s) sur les pièces qui nous intéressent. Il ressort principalement de ce chapitre que les manuels de latin traitent régulièrement de façon conjointe *L'aulularia* de Plaute et *L'avare* de Molière tandis que ceux de français se centrent presque exclusivement sur Molière. Les programmes expliquent probablement cette différence : ceux de français sont plus restrictifs que ceux de latin. En outre, n'oublions pas que la quatrième compétence terminale du cours du latin impose aux professeurs de langues anciennes de faire dialoguer la civilisation antique avec la culture moderne. Cette prescription explique l'omniprésence de Molière dans les séquences dédiées à Plaute. Par contre, les textes les plus abordés sont les mêmes dans les manuels de latin et français : les monologues d'Harpagon et d'Euclion sont maitres. La façon de comparer ces textes est aussi semblable. Nous verrons dans les prochains chapitres de cette étude si les enseignants de latin et de français travaillent *L'aulularia* de Plaute et *L'avare* de Molière de la même façon que ce que proposent les manuels.

Chapitre 3. Les pratiques effectives

Si l'étude des programmes et des manuels est une composante essentielle de ce mémoire, elle nous donne seulement un aperçu des possibles. Il nous semble à présent nécessaire de voir comment ces outils sont mis en œuvre dans les pratiques effectives des enseignants. Pour ce faire, nous avons soumis un questionnaire en ligne à des professeurs de latin, de français et de latin-français. Trente enseignants ont répondu à ce sondage. Ensuite, nous avons interviewé trois professeurs afin de nous faire une idée plus précise des pratiques en vigueur.

A. Méthodologie de la recherche

Le questionnaire a été soumis à des professeurs de latin, de français et de latin-français via la plateforme Google Forms. La majorité de ces enseignants évoluent dans l'enseignement libre catholique [ANNEXE 1] et sont assez expérimentés [ANNEXE 2]. Nous avons récolté trente réponses : dix-sept professeurs de latin, huit professeurs de français et cinq professeurs de latin et de français. Après les questions d'usage (ancienneté de l'enseignant, réseau d'enseignement dans lequel il évolue, classes dans lesquelles il enseigne, etc.), nous avons demandé aux enseignants s'ils avaient l'habitude de faire des liens entre le cours de latin et de français. Ensuite, nous les avons questionnés sur l'étude de *L'aulularia* de Plaute et de *L'avare* de Molière (pièces étudiées ou non, manière de le faire, mise en parallèle des deux pièces, etc.). Finalement, les participants avaient la possibilité de faire un commentaire libre sur le sujet, mais peu ont souhaité apporter des précisions.

Les entretiens ont été mis en place au départ de notre questionnaire : certains des participants qui s'étaient déclarés disponibles ont été contactés et ont été interrogés sur leurs pratiques à propos de *L'aulularia* de Plaute et de *L'avare* de Molière. Nous avons eu la chance d'interroger une professeure de latin, un professeur de français et une professeure de latin-français. À travers ces entretiens, nous souhaitions vérifier les conclusions que nous pouvions tirer du sondage et découvrir plus en profondeur les pratiques des enseignants. L'intégralité des entretiens est disponible dans nos annexes [ANNEXES 5,6 et 7]. Afin de respecter l'anonymat de ces professeurs, nous avons modifié leur prénom et nous ne révélons pas l'école au sein de laquelle ils travaillent.

B. Le questionnaire

Avant de rentrer dans l'analyse des réponses au sujet l'exploitation de *L'aulularia* de Plaute et de *L'avare* de Molière, il nous parait important en premier lieu, de voir si les enseignants tissent habituellement des liens entre les cours de latin et de français [ANNEXE 3]. Sur les trente professeurs interrogés, deux affirment ne faire aucun lien, et un nous dit en faire « très souvent », mais ne les précise pas. L'étymologie et l'analyse littéraire comparative sont régulièrement utilisées, presque autant par les enseignants de latin que de français (et de latin-français)[181]. Par contre, l'orthographe, la grammaire, les comparaisons sur d'autres éléments que la littérature (par exemple sur les sujets d'actualité) sont utilisées exclusivement par les professeurs de latin et de latin-français. Cette tendance peut s'expliquer en partie par le fait que les programmes de français du degré supérieur n'imposent plus aux professeurs de faire de la grammaire ou de l'orthographe avec leurs élèves, il devient donc plus difficile pour eux d'intégrer la grammaire latine dans leurs cours puisqu'ils ne parlent plus de la grammaire française. De plus, même si certains enseignants font probablement encore un peu de grammaire, tous leurs élèves ne connaissent pas le latin. Dès lors, utiliser le latin reviendrait à faire des parallèles avec une langue inconnue, ce qui n'aurait pas d'intérêt pour les élèves. Par contre, comme les professeurs de latin et de latin-français doivent apprendre aux élèves la grammaire latine (elle est généralement travaillée dans toutes les années), il semble normal que les enseignants s'appuient sur des concepts déjà connus et utilisés au cours de français. L'analyse littéraire comparative est, comme nous l'avons dit, utilisée par tous les professeurs, mais ceux de latin et de latin-français semblent travailler en profondeur les textes français (ou autres) abordés tandis que ceux de français ne sembler mentionner le latin qu'à titre anecdotique. Cette tendance semble se confirmer lorsque nous analysons les réponses concernant Plaute et Molière.

Le travail sur Plaute et sur Molière n'est pas du tout équivalent, le second étant beaucoup plus abordé que le premier. En effet, Plaute n'est travaillé par aucun professeur de français[182], mais l'est par 71 % des professeurs de latin et par 100 % des professeurs de latin-français. Molière, lui, est abordé par 87,5 % des professeurs de français, 100 % des professeurs de latin-

[181] Dans notre graphique, les professeurs de français semblent moins utiliser ces liens, mais n'oublions pas que moins de professeurs de français que de latin ont été interrogés. Dès lors, il est normal qu'il semble y avoir moins de réponses.

[182] Sylvain, le professeur de français que nous avons interviewé et qui a donc aussi répondu à notre questionnaire nous explique pourtant avoir travaillé succinctement Plaute, mais nous n'avons pas modifié les résultats de notre enquête.

français et 53 % des professeurs de latin. Globalement, 70 % des professeurs abordent Molière contre 57 % pour Plaute. La différence est donc assez importante. Notons cependant que le fait qu'un enseignant ne travaille pas l'un des deux auteurs ne l'empêche pas pour autant de le mentionner dans ses cours.

Par ailleurs, même quand il ne travaille pas en profondeur sur les deux auteurs un enseignant a la possibilité de mentionner l'un d'eux (en fonction du cours) en référence au deuxième. C'est un procédé utilisé par tous les professeurs (37,5 % des professeurs de français, 12 % des professeurs de latin et 20 % des professeurs de latin-français). En revanche, alors que les professeurs de latin exploitent souvent le deuxième dramaturge, par la comparaison (47% des cas) ou en analysant différents types de comique (23,5 % des cas), les enseignants de français font maintes fois totalement l'impasse dessus (50 % des cas). Là où beaucoup de professeurs de latin travaillent ou mentionnent Molière, ce n'est pas le cas des professeurs de français qui, eux, n'étudient généralement pas Plaute en parallèle de Molière ou ne font que le mentionner. Les professeurs de français qui exploitent réellement l'intertextualité des deux écrivains semblent très rares [ANNEXE 4]. Certains professeurs de français expliquent leur choix par leur manque de connaissances : ils ne connaissent guère Plaute, donc ils ne peuvent que le mentionner. Aucune autre explication n'est donnée de la part des professeurs de français. Cependant, au vu de l'importance qui est accordée aux inspirations des auteurs (français ou non, contemporains ou non, etc.), nous pensions qu'un enseignant de français ayant connaissance des influences de Molière les mentionnerait inévitablement. Cela dit, le fait qu'ils n'évoquent pas davantage les textes de Plaute est surement dû au fait que les enseignants de français doivent déjà étudier en profondeur les œuvres de Molière et qu'ils manquent de temps pour ajouter à cela une comparaison des textes des deux auteurs. En outre, il est peut-être plus compliqué d'intégrer le travail des deux dramaturges dans les unités d'acquis d'apprentissage attachées au cours de français. Quant à eux, les professeurs de latin se sentent sans doute un peu plus libres et intégrer Molière dans leur(s) séquence(s) est plus facilement justifiable aux yeux des programmes.

Avant de conclure ce point, nous souhaitons discuter des avantages et des désavantages que les enseignants ont reliés à l'étude de *L'aulularia* de Plaute et/ou à *L'avare* de Plaute. Bien qu'une question du sondage soit dédiée à ce point, peu de professeurs y ont vraiment répondu. La plupart des enseignants évoquent le fait que travailler les deux auteurs en parallèle permet d'aider les élèves à donner du sens aux deux cours tout en montrant la pérennité des textes

antiques. Selon eux, les élèves apprécient de voir ces deux œuvres (en faisant des liens ou non entre elles) car ils n'ont pas souvent la possibilité d'étudier le genre comique et que le sujet traité par les pièces est intemporel. Par contre, le vocabulaire (et la grammaire dans le cas du latin préclassique de Plaute) pose visiblement de plus en plus de problèmes aux élèves. Nous pensons qu'il est possible de pallier ces difficultés en adaptant les séquences proposées aux élèves. En effet, il est vrai que le vocabulaire utilisé dans ces pièces peut être un peu plus compliqué que ce que les élèves ont l'habitude de voir, il est donc important de fournir des notes au sujet du vocabulaire et d'être à l'écoute des difficultés des élèves. Les professeurs évoquent à plusieurs reprises que la possibilité d'actualiser le sujet avec le film de Louis de Funès est un avantage.

C. Les entretiens

Analysons maintenant les entretiens réalisés avec trois des enseignants ayant participé à notre questionnaire : Sylvain (enseignant de français), Pénélope (enseignante de latin) et Héléna (enseignante de latin-français). Ces interviews avaient pour but principal d'affiner l'analyse des réponses écrites. Dès lors, les questions posées aux interviewés ont été adaptées en fonction des réponses livrées lors du sondage, mais le canevas général reste le même pour tous les enseignants. Ces trois enseignants expérimentés évoluent tous dans l'enseignement général. Nous avons veillé à sélectionner un représentant de chacun des profils visés par le sondage. Rappelons que la retranscription de ces trois entretiens est disponible dans les annexes [ANNEXES 5,6 et 7].

Nous allons nous pencher sur quatre points : les liens établis entre les cours de latin et de français, les exercices proposés dans le cadre du travail sur *L'aulularia* de Plaute ou sur *L'avare* de Molière, l'évaluation des séquences liées au théâtre et les difficultés mentionnées spontanément par les enseignants. Les trois professeurs interrogés déclarent faire un maximum de liens entre les cours de latin et de français, mais la nature de ces liens varie selon les cas. En effet, les professeurs de latin et de latin-français font beaucoup de parallèles d'ordre sémantique et grammatical dans les premières années du secondaire, mais se consacrent davantage au comparatisme dans les plus grandes années. Il y a donc une progression des pratiques liée au niveau scolaire, même si l'importance accordée au cours de français est toujours assez grande. Le professeur de français, lui, consacre beaucoup de temps au vocabulaire, allant jusqu'à construire des séquences entières autour de celui-ci, mais il fait très peu de comparaisons. Ces trois enseignants illustrent donc bien les tendances que nous avons remarquées lors de notre

questionnaire en ligne : les professeurs de latin et de latin-français établissent des liens plus variés que les professeurs de français. Les deux interviewés qui enseignent le français nous ont expliqué ne pas faire davantage de liens car ils ne rentrent pas dans les nouvelles unités d'acquis d'apprentissage (surtout pour l'évaluation) et l'un d'eux a précisé qu'il manquait de temps pour présenter plus de textes antiques en traduction. Sylvain dit par ailleurs comprendre que certains professeurs de français manquent de connaissances, même si ce n'est pas son cas puisqu'il a étudié le latin lorsqu'il était encore élève.

Tous les interviewés déclarent proposer une comparaison entre *L'avare* de Molière et *L'aulularia* de Plaute. Héléna ne propose cette comparaison qu'en français quand *L'avare* est abordé (la pièce étudiée change chaque année), car elle trouve le vocabulaire de *L'aulularia* trop compliqué. Pénélope et Sylvain font tous les deux une comparaison des deux pièces selon des modalités assez similaires. Pénélope, après avoir traduit le texte avec les élèves, demande aux élèves de trouver les similitudes entre les versions latine et française, elle ne s'attarde pas très longuement sur la comparaison. Sylvain procède de la même façon : après avoir étudié Molière, il lit le texte de Plaute proposé par le manuel qu'il suit et compare les deux textes, mais nous comprenons qu'il ne proposerait probablement pas cet exercice si le manuel ne présentait pas le texte antique (en traduction). Notons que les professeurs de latin et de français disent tous les deux échanger avec le collègue de l'autre branche. Sylvain précise que dans son école, malheureusement, aucun élève de quatrième ne suit le cours de latin cette année : dès lors, comme il n'enseigne que dans les classes de quatrième, il n'a pas pu collaborer avec sa collègue de latin. Pénélope, elle, s'arrange pour aborder le théâtre latin la même année que le théâtre classique (au cours de français), et elle fait de même lorsqu'elle aborde le récit fantastique. Par contre, elle ne cherche pas nécessairement à donner ses séquences au même moment que le professeur de français, en partie parce qu'elle trouve des avantages au fait que les élèves ne voient pas les deux textes en même temps.

Lors de l'évaluation, seule l'enseignante de latin accorde une réelle importance à Molière en demandant aux élèves soit une comparaison, soit une explication de ses « spécificités » (elle ne nous explique pas ce qu'elle entend par cela). Les enseignants de français et de latin-français, eux, attendent seulement que les élèves sachent que les auteurs modernes se sont inspirés des auteurs antiques. Cette différence s'explique en partie par les recommandations des programmes : depuis que le cours de français est structuré avec les unités d'acquis d'apprentissage, il rendrait moins aisée l'évaluation de compétences liées au latin, alors que le

référentiel de latin impose aux professeurs de faire des parallèles entre les différentes cultures et civilisations[183].

Les professeurs évoquent spontanément trois difficultés qui limitent la possibilité de travail interdisciplinaire : les prescriptions des programmes, le manque de temps et le manque de connaissances des professeurs. Héléna et Sylvain nous ont parlé des programmes : Héléna n'évalue pas les rapports qui lient Plaute et Molière car elle ne voit pas comment faire rentrer cela dans les unités d'acquis d'apprentissage et Sylvain ne peut plus utiliser ses séquences portées sur le vocabulaire pour les mêmes raisons. Nous voyons donc que les unités d'acquis d'apprentissage ont, malgré leurs qualités, mis en difficulté les enseignants souhaitant travailler en profondeur les liens qui existent entre le latin et le français. Néanmoins, rappelons que le référentiel de français demande aux professeurs de faire un « va-et-vient entre les productions actuelle et celles du passé »[184]. Cette indication ne fait toutefois pas partie intégrante d'une unité d'acquis d'apprentissage, cela explique peut-être pourquoi les enseignants de français font l'impasse dessus. Le temps est aussi mis en cause : les professeurs de français affirment qu'ayant déjà beaucoup de choses à aborder, ils doivent faire des choix et Sylvain précise que ces choix se font souvent au détriment des parallèles entre les cours de latin et de français. Sylvain souligne par ailleurs le manque de connaissances de certains enseignants : même s'il a lui-même suivi des cours de langues anciennes dans le secondaire, ce n'est pas le cas de tous ses collègues de français. Les professeurs de français ne sont donc pas tous en mesure d'aborder l'intertextualité de certains textes. Nous avions déjà soulevé ce point lorsque nous avions abordé les difficultés liées au travail des pièces qui nous intéressent, mais Sylvain estime que c'est un problème plus général qui nuit aux liens possibles entre les cours de latin et de français dans leur ensemble. En revanche, les enseignants de latin ne mentionnent aucune difficulté particulière pour faire des liens entre leur cours et celui de français.

Ces entretiens nous ont permis de confirmer la plupart des conclusions que nous avons tirées du sondage en ligne, en y apportant quelques nuances et précisions. Ce troisième chapitre nous a ainsi éclairé sur les pratiques déclarées des enseignants de latin, de français et de latin-français. Il est maintenant temps de conclure ces trois premiers chapitres en rassemblant nos

[183] Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en Latin & Grec., op. cit.*, p. 6.
[184] Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en français.*, *op. cit*, p. 60.

observations sur les référentiels et les programmes, sur les manuels, et sur les pratiques déclarées des professeurs.

Conclusions de la première partie

Ces trois premiers chapitres nous ont permis de dresser l'état des lieux des recommandations et des pratiques liées à l'enseignement du théâtre et, plus particulièrement, des pièces *L'aulularia* de Plaute et *L'avare* de Molière. Sur cette base, nous pouvons à présent mettre en relation les différentes observations effectuées et voir comment les différents acteurs (référentiels et programmes, manuels et professeurs) influent les uns sur les autres.

Le théâtre occupe une place importante dans les cours de latin et de français de l'enseignement secondaire belge. Molière est vu presque systématiquement dans les cours de français et Plaute est également souvent abordé dans les cours de latin (c'est cependant moins systématique). L'omniprésence de ces deux dramaturges n'est pas dictée par les programmes, car aucun n'auteur n'est « au programme » et ne doit obligatoirement être vu. Les enseignants choisissent donc ces deux écrivains librement (d'ailleurs, Térence est parfois préféré à Plaute pour aborder la comédie latine). Le rôle que joue les manuels dans ce choix est difficile à cerner : les professeurs choisissent-ils ces auteurs parce qu'ils sont dans les manuels ou bien les manuels les traitent-ils parce qu'ils sont travaillés par les professeurs ? Il est difficile de répondre à cette question, mais l'influence est probablement mutuelle. En outre, ces deux dramaturges étant des références canoniques en littérature, il n'est pas étonnant que les professeurs se penchent sur eux. Plaute et Molière restent donc des auteurs de premier choix lorsqu'il est question de théâtre comique malgré les quelques difficultés de vocabulaire que les élèves rencontrent parfois à la lecture de leurs pièces.

Les programmes et référentiels de latin et de français n'ont pas les mêmes positionnements en ce qui concerne les parallèles entre différentes cultures. En effet, le référentiel de latin, comme nous l'avons souvent répété, demande aux enseignants de tisser des liens entre les différentes cultures et civilisations. Les programmes et référentiels de français, eux, ne formulent pas ces recommandations et se focalisent principalement sur le nouveau concept d'UAA. Cependant, nous ne trouvons pas que ces unités d'acquis d'apprentissage ferment totalement la porte aux autres civilisations : les cinquième et sixième unité d'acquis d'apprentissage s'ancrent davantage dans la culture. Notons que le descriptif des UAA ne fournit aucune indication sur les œuvres à aborder, il est donc possible que les professeurs de français préfèrent faire travailler les élèves sur des œuvres de langue française et/ou plus récentes. Le manque de connaissances et de temps sont aussi des explications données par les

professeurs pour expliquer ce manque de parallèles. Les enseignants de français font néanmoins régulièrement des liens dans leurs cours avec le cours de latin, mais en insistant surtout sur le vocabulaire (étymologie). Les enseignants de latin, eux, travaillent de multiples façons les parallélismes possibles entre les cours de latin et de français : grammaire, vocabulaire, comparaison d'œuvres, etc. Les parallèles intertextuels proposés par les manuels n'ont été évoqués que dans le cadre des deux œuvres qui nous intéressent, mais étant donné que les manuels suivent les recommandations des programmes, ceux qui sont destinés à l'enseignement du latin proposent plus d'exercices intertextuels que ceux de français.

Les manuels et les professeurs proposent à peu près les mêmes exercices concernant *L'aulularia* de Molière et *L'avare* de Plaute. Les enseignants et les manuels de latin travaillent souvent les deux auteurs en comparant leurs textes à l'aide de questions autour du vocabulaire, du style, du caractère du personnage principal, etc. Ils lient donc énormément les deux pièces, même si le corps de la séquence repose sur Plaute. Le texte le plus étudié est le monologue d'Euclion, souvent mis en rapport avec le monologue de l'avare de Molière, Harpagon. Les professeurs de français, eux, ne font généralement que mentionner l'influence qu'a pu avoir Plaute sur Molière, sans présenter le texte de l'auteur antique, ce que les manuels de français font aussi le plus souvent (par exemple, en mentionnant Plaute lors d'un texte de présentation de Molière).

Ces trois premiers chapitres nous ont aidée à comprendre le traitement réservé à *L'aulularia* de Plaute et *L'avare* de Molière dans l'enseignement secondaire belge. Les deux auteurs sont bel et bien étudiés respectivement dans le cours de latin et de français. Les enseignants de latin élaborent assez régulièrement des séquences au sein desquelles Plaute est étudié en comparaison avec Molière. Certains professeurs de français expriment qu'ils voudraient aussi proposer ce type de travail, mais qu'ils sont limités par le temps, par le manque de connaissances ou, d'une certaine façon, par les unités d'acquis d'apprentissage. Dans les prochains chapitres de ce mémoire, nous verrons quels sont les atouts et les limites de l'interdisciplinarité et nous proposerons une séquence didactique qui se voudra interdisciplinaire, susceptible de s'adapter autant au cours de latin qu'au cours de français.

Partie 2

Approche interdisciplinaire de *L'aulularia* de Plaute et de *L'avare* de Molière

Apports de la recherche et proposition didactique

Chapitre 4. L'interdisciplinarité vue par la recherche

L'interdisciplinarité est une notion dont l'importance ne cesse de croitre au sein de l'enseignement actuel. De plus en plus d'enseignants essaient d'allier leur(s) discipline(s) avec d'autres. Les intérêts de l'interdisciplinarité ne sont plus à prouver, beaucoup de chercheurs se sont déjà penchés sur la question. En revanche, il n'existe, à notre connaissance, aucune recherche menée sur l'interdisciplinarité possible entre le latin et le français, malgré le lien évident entre ces deux disciplines. Partant de ces deux constats, ce quatrième chapitre commencera par une présentation des atouts et limites principalement associés à l'interdisciplinarité, car ces notions clés peuvent être injectables dans l'enseignement interdisciplinaire du latin et du français, enseignement qui sera évoqué dans le deuxième point de ce chapitre.

A. L'interdisciplinarité générale

Nombreux sont les chercheurs qui ont dénoncé le cloisonnement des disciplines dans l'enseignement actuel. Le sujet de l'interdisciplinarité est donc vaste et très documenté ; dans ce chapitre, nous nous concentrerons sur les apports et les limites de l'interdisciplinarité. Nous souhaitons citer trois recherches qui nous ont beaucoup appris et qui nous semblent majeures, certaines d'entre elles trouveront leur place plus tard dans ce chapitre. Citons *L'interdisciplinarité à l'école. Succès, résistance, diversité*[185], une monographie parue en 2019 ; « À quelles conditions l'interdisciplinarité est-elle vertueuse en éducation ? »[186], un dossier paru en 2020 dans la revue *Sociétés en changement* et, finalement, un ouvrage collectif : *Vers l'interdisciplinarité. Croiser les regards et collaborer dans l'enseignement secondaire*[187]. Ces trois documents ont l'avantage d'être assez récents et de concerner l'enseignement belge.

[185] DARBELLAY Frédéric, LOUVIOT Maude et MOODY Zoé (éd.), *L'interdisciplinarité à l'école : succès, résistance, diversité*, Neuchâtel, Éditions Alphil, Presses universitaires suisses, 2019.
[186] DE KESEL Myriam, DUFAYS Jean-Louis et LEMAIRE Véronique, « À quelles conditions l'interdisciplinarité est-elle vertueuse en éducation ? », dans *Sociétés en changement*, n°10, 2020, pp. 1-8.
[187] DE KESEL Myriam, DUFAYS Jean-Louis, PLUMAT Jim et RICKER Marie-Émilie (éd.), *Vers l'interdisciplinarité. Croiser les regards et collaborer dans l'enseignement secondaire*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2016.

Les bénéfices de l'interdisciplinarité sont nombreux. Yves Reuter déclare que les partisans de celle-ci la recommandent « pour motiver les élèves, pour fonctionnaliser les contenus scolaires, pour permettre une variété d'approches et de modes de construction des activités, notamment celles qui concernent l'appropriation des savoirs, etc. »[188]. Nous allons nous concentrer sur ces trois avantages, mais commençons par étudier les deux derniers points ici évoqués.

Le deuxième bienfait de l'interdisciplinarité mis en avant par Reuter, est la fonctionnalisation des savoirs. Ce point est très important pour nombre de didacticiens. En sociologie, le fonctionnalisme est défini comme étant une « hypothèse selon laquelle des activités partielles contribuent à l'activité totale du système auquel elles appartiennent » [189]. Dès lors, dans l'interdisciplinarité, les disciplines sont considérées comme des parties qui forment un tout, chacune d'elles ayant une importance dans le résultat final. Cette fonctionnalisation des savoirs permet de travailler différentes disciplines en même temps, tout en n'en privilégiant aucune. En 1999, Edgar Morin écrivait déjà : « L'être humain est à la fois physique, biologique, psychique, culturel, social, historique. C'est cette unité complexe de la nature humaine qui est complètement désintégrée dans l'enseignement, à travers les disciplines »[190]. Depuis, la séparation des disciplines scolaires est souvent critiquée car, dans la vie quotidienne, les savoirs et savoir-faire ne sont pas séparés les uns des autres. La fonctionnalisation générée par l'interdisciplinarité permet donc, en considérant une vision plus globale, de préparer les élèves à leur vie future, où ils devront apprendre à puiser dans tous leurs savoirs et savoir-faire, indépendamment de la discipline à laquelle ils appartiennent.

Le troisième bénéfice de l'interdisciplinarité présenté par Reuter est la possibilité d'offrir aux élèves une multitude d'exercices différents, notamment dans le cadre de l'acquisition de nouveaux savoirs. Nul doute qu'allier différentes disciplines permet d'offrir de nouvelles perspectives aux élèves. Certes, la diversité des exercices présentés dépend surtout de l'enseignant (et de sa créativité, de son expérience, de son implication, de ses envies, etc.). Néanmoins, il semble assez clair que rassembler plusieurs collègues de disciplines différentes permet de trouver de nouvelles idées. En plus, ce rassemblement permet de pouvoir créer des projets considérables qu'un seul professeur aurait du mal à mettre en place seul. En effet,

[188] REUTER Yves, « Didactiques, disciplines et interdisciplinarité », dans DARBELLAY Frédéric, LOUVIOT Maude et MOODY Zoé (éd.), *op. cit.*, p. 145.
[189] https://www.cnrtl.fr/definition/fonctionnalisme, page consultée le 27/03/2023.
[190] MORIN Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur,* Paris, Seuil, 1999, p. 2.

souvent les projets interdisciplinaires mènent à une réalisation collective de plus grande envergure qu'une « simple » tâche finale. Par exemple, le collège sainte-Véronique de Liège travaille souvent sur des projets en rapport avec la religion, mais en mélangeant cette discipline avec d'autres. Ainsi, en mars 2018 un enseignant de français a fait venir en classe Pascal Manoukian, l'auteur du roman *Ce que tient ta main droite t'appartient*[191]. Cette rencontre a permis de travailler aussi avec les professeurs de religion et d'histoire[192]. Nous pouvons aussi citer l'Institut Marie Immaculée à Anderlecht qui a monté un projet centré sur l'immigration. L'école a réussi à ancrer ce projet dans de nombreuses disciplines : français, sciences humaines, éducation artistique, langues modernes, sciences, et d'autres encore. Cette initiative a permis aux élèves de dépasser certains de leurs préjugés, de rencontrer des immigrés (autour d'eux, mais pas seulement). Même la Croix Rouge s'est investie dans le projet[193]. C'est donc un projet très important, qui dépasse très largement le cadre de l'école.

La motivation des élèves est le premier avantage lié à l'interdisciplinarité abordé par Reuter, nous l'abordons en dernier lieu car nous pensons qu'il est intrinsèquement lié aux deux avantages déjà présentés. En effet, ces deux-là donnent naissance à des projets, des séquences, des chapitres, etc, qui sont pensés de façon à lier les disciplines entre elles et à proposer des exercices nouveaux. Ces deux caractéristiques permettent aux élèves de recevoir un enseignement de qualité supérieure, et leur montrent aussi comment les disciplines sont intrinsèquement liées les unes aux autres. La motivation des élèves ne peut qu'en ressortir plus grande, et s'ils sont motivés, ils apprendront plus efficacement, et avec plus de plaisir. Or, comme il a été démontré que la motivation des élèves baissait avec l'âge[194], un grand défi de l'école est d'inverser cette tendance, et l'interdisciplinarité est un des outils dont disposent les professeurs pour ce faire.

Comme toutes les approches didactiques, l'interdisciplinarité présente certaines limites. Selon nous, ces limites sont corrélées avec les difficultés que rencontrent les enseignants pour mettre en place l'interdisciplinarité. Barbara Dufour présente deux obstacles principaux qui freinent les projets interdisciplinaires, et elle poursuit en pointant des obstacles liés à l'école en

---

[191] MANOUKIAN Pascal, *Ce que tient ta main droite t'appartient*, Paris, Don Quichotte éditions, 2017.
[192] DUFAYS Jean-Louis, *LAGRE2220 – Didactique générale et formation à l'interdisciplinarité* [notes prises dans le cadre du séminaire LAGRE2220], Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2023.
[193] https://www.caritasinternational.be/fr/education/mon-ecole-sinvestit-lexemple-de-linstitut-marie-immaculee-danderlecht/, page consultée le 27/03/2023.
[194] GURTNER Jean-Luc, GULFI Alida, MONNARD Isabelle et SCHUMACHER Jérôme, « Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? », dans *Revue française de pédagogie*, n°155, 2006, p. 22-23.

elle-même, qui peuvent être tout aussi handicapants pour la mise en place des projets. Les deux difficultés majeures, sont, selon elle : le cloisonnement des disciplines et le manque de représentations[195] sur ce que constitue l'interdisciplinarité. Les obstacles secondaires relèvent plutôt de la logistique : manque de temps, manque d'énergie, conflits entre collègues, inspection réticente, etc.[196] Si les soucis logistiques peuvent, pour la plupart, probablement être résolus au sein de l'école, ce n'est pas le cas en ce qui concerne les deux obstacles majeurs. En effet, le système scolaire est cloisonné dès l'enseignement primaire, pour ne plus cesser par la suite (à l'école secondaire, dans les hautes écoles et universités, etc.). Dès lors, il est très difficile pour les professeurs de sortir de ce fonctionnement. Dufour conclut : « Cet héritage a la vie dure et l'école actuelle permet difficilement l'éclosion de pratiques nouvelles, collectives et génératrice de sens »[197], nous trouvons ces propos très justes. La deuxième difficulté, le manque de représentations, est un problème moins « historique ». Les projets interdisciplinaires demandent souvent énormément de temps aux enseignants, en partie car ils sont rares et qu'ils manquent d'outils pédagogiques pour aider à leur mise en place[198]. Nous pensons que ce problème pourra se régler dans le futur, si ces projets sont encouragés (financièrement, notamment, mais aussi, par exemple, en libérant des heures dans l'horaire des professeurs) et que les enseignants, main dans la main avec les organisations liées à l'enseignement (CPEONS, SeGEC, etc.) peuvent constituer des « guides », des « marches à suivre » pour les écoles souhaitant monter des projets interdisciplinaires.

L'interdisciplinarité a donc de grandes qualités, mais est aussi exposée à des difficultés majeures qui peuvent freiner l'entrain des enseignants dans la réalisation de projets. Ainsi, certains enseignants utilisent plutôt la pluridisciplinarité, qui permet d'étudier une même matière en mobilisant plusieurs disciplines. Dans ce cas, les professeurs de différentes disciplines étudient un même sujet, chacun dans leur classe, et les élèves sont invités à faire les liens entre les disciplines de façon autonome. Les enseignants se focalisent sur des choses qu'ils connaissent, sans perdre de temps et sans devoir gérer trop de questions logistiques. La séquence que nous proposons dans le cinquième chapitre de ce mémoire, se veut principalement interdisciplinaire, notamment lorsque nous calquons des notions apprises lors du cours de

[195] DUFOUR Barbara, « Interdisciplinarité : des défis, des obstacles », dans DARBELLAY Frédéric, LOUVIOT Maude et MOODY Zoé (éd.), *op. cit.*, pp. 280-282.
[196] *Ibid.*, pp. 283-284.
[197] *Ibid.*, p. 282.
[198] *Ibid.*

français dans des textes latins. En même temps, la multidisciplinarité[199] y trouve aussi sa place car certaines bases doivent être posées dans une discipline avant de pouvoir être réutilisées à d'autres moments.

B. L'interdisciplinarité possible entre les cours de latin et de français

Les études sur l'interdisciplinarité sont nombreuses, nous l'avons vu. Par contre, à notre connaissance, aucune étude belge n'a été menée au sujet de l'interdisciplinarité entre les cours de latin et de français. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce phénomène : le manque d'intérêt des chercheurs dû au fait que le latin n'est plus autant enseigné qu'avant, la proximité relative des deux disciplines, etc. À cela s'ajoutent les difficultés que tous les chercheurs rencontrent, en particulier le manque de moyens, et la réticence des écoles à accueillir des chercheurs. L'interdisciplinarité possible entre les cours de latin et de français n'est donc guère étudiée, mais les études générales peuvent souvent s'appliquer à toutes les disciplines, et notamment aux cours de latin et de français.

Les bénéfices principaux que peuvent retirer les élèves et professeurs de la mise en œuvre de l'interdisciplinarité sont ceux que nous avons déjà abordés ci-dessus : la motivation croissante des élèves, la fonctionnalisation des savoirs et la diversité des approches. Par contre, les freins à la mise en place de l'interdisciplinarité (cloisonnement des disciplines, manque de représentations et problèmes logistiques) entre le latin et le français sont à nuancer.

En effet, les professeurs de latin et de français ont un avantage : ils peuvent maitriser les deux matières. D'une part, nombre d'enseignants de latin sont aussi enseignants de français, d'autre part, ceux qui ne le sont pas ont une bonne maitrise du français. En outre, le latin et le français sont fort proches, il est dès lors plus simple pour les professeurs de trouver spontanément des liens entre les deux cours, ou même des idées pour un projet. Par conséquent, la difficulté liée au cloisonnement des disciplines est moindre qu'entre les autres cours, même si elle n'est pas nulle (puisque les deux cours restent distincts).

[199] Méthode qui consiste traiter les disciplines séparément. Dans ce modèle, les disciplines se cantonnent exclusivement à leurs propres sujets d'étude, sans aller « voir ce qui se passe ailleurs ».

Une des plus grosses difficultés exposée par Barbara Dufour est donc amoindrie. Restent le manque de méthode et les problèmes logistiques. Ces derniers demeurent présents puisqu'ils dépendent de l'école elle-même, des organismes pouvant financer certains projets, etc., mais certains peuvent disparaitre ou s'atténuer. Par contre, le manque de représentations préalables est présent, car les projets interdisciplinaires déjà clôturés ne laissent pas toujours (beaucoup) de traces. Dès lors, dans la plupart des cas, les nouveaux projets entrepris ne peuvent pas se servir des archives des anciens comme « modèles ».

Chapitre 5. Une proposition didactique

Nous avons vu tout au long de ce mémoire que tous les professionnels de l'enseignement (professeurs et chercheurs) s'accordent pour dire qu'allier les cours de français et de latin est une bonne idée pour favoriser l'apprentissage et l'intérêt des élèves. Certains manuels proposent déjà des séquences interdisciplinaires, mais nous avons pu découvrir qu'ils se cantonnent souvent à un seul type d'exercice, notamment lorsqu'il s'agit d'étudier *L'aulularia* de Plaute et *L'avare* de Molière, en envisageant les relations d'intertextualité entre les deux textes. C'est pourquoi nous trouvons pertinent de proposer une séquence didactique interdisciplinaire proposant un travail plus approfondi sur les deux pièces.

Dans ce chapitre, nous commencerons par introduire la séquence dans ses grandes lignes (public visé, types d'exercices proposés, comportement souhaité du professeur, etc.) avant de la soumettre dans son entièreté. Ensuite, nous détaillerons chaque activité proposée (temps nécessaire, objectifs, déroulement, etc.). Finalement, nous proposerons des pistes pour adapter la séquence à un cours de français.

A. Une proposition de séquence interdisciplinaire pour le cours de latin : « La comédie latine, dépassée ? »

Notre proposition de séquence didactique est élaborée pour des élèves de quatrième secondaire suivant le cours de latin. Cette séquence a été programmée pour avoir une longueur comprise entre neuf et dix heures de cours (de cinquante minutes), évaluation comprise. Le nombre d'élèves dans la classe importe peu. Le but principal de cette séquence est de montrer la parentalité existante entre l'œuvre de Plaute (*L'aulularia*) et de Molière (*L'avare*). Diverses approches sont proposées aux élèves afin de combiner les deux cours, bien que le latin reste prédominant (notamment à travers l'exercice de traduction). La classe est aussi amenée à réactiver des compétences normalement déjà acquises tant dans le cadre du cours de latin que de français.

Notons avant toute chose que les exercices proposés ont pour but de répondre aux objectifs de la séquence (connaitre *L'aulularia* et *L'avare*, traduire le monologue d'Euclion et le comparer à celui d'Harpagon, identifier les différents types de comique, aborder le subjonctif présent latin). Si un professeur souhaite modifier les objectifs de la séquence, il devra faire certaines adaptations afin que la séquence réponde aux nouveaux objectifs. Par exemple, s'il ne souhaite pas aborder les types de comique il sera nécessaire de changer entièrement la troisième activité et modifier la cinquième ainsi que l'évaluation.

Nous souhaitons que cette séquence provoque beaucoup d'interactions entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes. Pour ce faire, nous prévoyons des moments de travail de groupe ainsi que de nombreuses corrections collectives durant lesquelles le professeur est invité à être le plus bienveillant possible avec les élèves. Peu de moments magistraux sont prévus, car, bien que parfois nécessaires (notamment dans notre première activité), ils ont tendance à casser cette spontanéité si recherchée et à inciter les élèves à la passivité. Durant ces corrections, il importe que le professeur écoute activement tous les élèves souhaitant intervenir et qu'à la fin de leurs interventions il demande si certains élèves ont encore des propositions différentes. Aussi, l'enseignant veille à ce que tous les élèves comprennent le vocabulaire utilisé dans la séquence. Si un terme parait d'emblée assez compliqué ou si un élève pose une question de vocabulaire, l'enseignant le définit au tableau en demandant aux autres élèves s'ils connaissent la signification du mot. Les textes latins inclus dans la séquence n'ont subi aucune modification par rapport à l'édition critique utilisée[200] : les « v » minuscules n'ont pas été modifiés en « u », l'accentuation a été conservée, etc. Cela a pour but de mettre les élèves face à des types d'éditions qu'ils peuvent rencontrer lors de leurs recherches (dans le cadre de travaux, par exemple). Cette édition peut potentiellement déstabiliser les élèves, le professeur est donc invité à guider les élèves : expliquer quand un « v » peut être modifié en « u », présenter le système d'accentuation, etc.

La séquence utilise certains concepts habituellement étudiés lors du cours de français (types de comique, schéma actantiel, etc.). Dès lors, il peut être intéressant d'inclure une évaluation diagnostique en début de séquence pour déterminer si les connaissances sont déjà acquises par les élèves. Les professeurs ont la possibilité d'adapter la séquence en fonction des résultats de

[200] PLAUTE, *Aulularia,* éd. LEO Fridericus, dans *Plauti comoediae*, V.1, Berlin, Weidmannos, 1895, pp. 89-126.

cette évaluation. Par exemple, il est possible de ne pas refaire de point d'explication sur les schémas actantiels si tous les élèves les connaissent ou d'afficher des schémas d'histoires connues par tout un chacun (nous pensons notamment à certains contes célèbres) si la moitié de la classe s'en souvient et de faire un point d'explication plus long si la classe ne semble pas connaitre ce concept. Il est évidemment toujours nécessaire de s'adapter à la classe que nous avons devant nous, mais encore davantage dans cette séquence qui se veut interdisciplinaire. En effet, les élèves ne sont souvent pas habitués à exploiter les connaissances acquises lors d'un autre cours, il convient donc d'être très attentif aux réactions des élèves.

Il nous semble important d'exposer le déroulement de la séquence avant de parler de ses atouts et de ses limites. Ainsi, le déroulement de la séquence est présenté ci-dessous, et à la suite de cette présentation sont explicitées les adaptations possibles pour le cours de français. Notons que les éditions des textes inclus dans la séquence sont renseignées dans la bibliographie de ce mémoire[201].

B. Séquence « La comédie latine, dépassée ? »

Cours de latin : 4e générale

La comédie latine, dépassée ? L'*aulularia* de Plaute et sa principale réutilisation contemporaine.

---

[201] MOLIERE, *L'avare*, Paris, Librairie générale française, 1986 (Le livre de Poche).
PLAUTE, *Aulularia,* éd. LEO Fridericus, dans *Plauti comoediae*, V.1, Berlin, Weidmannos, 1895, pp. 89-126.
PLAUTE, *La marmite*, éd. FIÈVRE Gwénola, FIÈVRE Ernest et FIÈVRE Paul, trad. SOMMER Édouard, Paris, Hachette et Cie, 2016 (Théâtre classique).

Objectifs de la séquence et évaluation finale

Au cours de cette séquence, nous aborderons une pièce assez connue du monde antique : *L'aulularia* de Plaute. Ensemble, nous découvrirons que cette pièce a été reprise par un auteur français très important : Molière. Cette séquence te permettra aussi de réactiver certaines connaissances acquises dans le cadre du cours de français et de les appliquer à des textes latins.

Cette séquence de dix heures te permettra :

- d'acquérir une bonne connaissance des pièces *L'aulularia* de Plaute et *L'avare* de Molière.
- de savoir traduire le monologue d'Euclion et le mettre en parallèle avec le monologue d'Harpagon.
- d'identifier les différents types de comique dans un texte latin sans l'aide de vocabulaire.
- d'aborder une première fois le subjonctif présent latin.

Une évaluation de deux heures est prévue durant laquelle il te sera demandé de comparer deux extraits de pièce de théâtre (un de *L'aulularia* de Plaute, l'autre de *L'avare* de Molière) en mobilisant les connaissances acquises lors de cette séquence.

1. Une introduction : comparer deux œuvres d'époques différentes

Cette séquence te plongera dans le théâtre comique romain, mais aussi dans le théâtre comique classique du 17e siècle. Tu as déjà pu découvrir le vocabulaire théâtral en classe de français. Avant d'entrer dans le vif du sujet de cette séquence, il t'est donc proposé de comparer les structures de deux pièces : *L'aulularia* de Plaute et *L'avare* de Molière. Aide-toi du vocabulaire théâtral que tu as vu en français. Tu ne disposes pas du texte, que ce soit pour la pièce latine ou française, car cela ne te sera pas utile dans cet exercice où il t'est demandé de commenter la structure du texte (mise en page du texte, didascalies, etc.).

Structure de *L'aulularia* de Plaute (194 ACN)	**Structure de *L'avare* de Molière (1668)**
Présentation des personnages : LE DIEU LARE, *prologue* EUCLION, *vieillard athénien* STAPHYLA, *vieille servante d'Euclion* EUNOMIE, *mère de Lyconide et sœur de Mégadore* MÉGADORE, *riche vieillard* STROBILE, *esclave de Mégadore ; autre du même nom esclave de Lyconide* ANTHRAX, *cuisiniers* CONGRION, *cuisiniers* PYTHODICUS, *esclave de Mégadore* LYCONIDE, *fils d'Eunomie, amant de Phédra* PHÉDRA, *fille d'Euclion*	Présentation des personnages : HARPAGON, *père de Cléante et d'Élise, et amoureux de Mariane* CLÉANTE, *fils d'Harpagon, amant de Mariane* ÉLISE, *fille d'Harpagon, amante de Valère* VALÈRE, *fils d'Anselme et amant d'Élise* MARIANE, *amante de Cléante et aimée d'Harpagon* ANSELME, *père de Valère et de Mariane* FROSINE, *femme d'intrigue* MAITRE SIMON, *courtier* MAITRE JACQUES, *cuisinier et cocher d'Harpagon* LA FLÈCHE, *valet de Cléante* DAME CLAUDE, *servante d'Harpagon*

Argument I Argument II Prologue	BRINDAVOINE, *laquais d'Harpagon* LA MERLUCHE, *laquais d'Harpagon* LE COMMISSAIRE ET SON CLERC.
Acte I, comprend deux scènes Dans ce premier acte, Euclion commence par demander à Staphyla de sortir de la maison pour qu'il puisse observer tranquillement son or. Staphyle est outrée car elle se demande si Euclion se rend compte que sa fille a été abusée et qu'elle arrive bientôt à son terme. Euclion finit par partir de la maison car il y a une distribution d'argent prévue à la Curie, mais il n'est pas à l'aise de s'éloigner de ses richesses.	Acte I, comprend six scènes Dans ce premier acte, Élise et Cléante, les deux enfants d'Harpagon, déclarent avec qui ils souhaitent se marier : Valère et Mariane. Harpagon, après avoir mis dehors le valet de Cléante pour cause de suspicion de vol de sa cassette remplie d'or, annonce à ses deux enfants qu'il leur a trouvé de bonnes personnes avec qui se marier.
Acte II, comprend huit scènes Mégadore veut se marier avec la fille d'Euclion, Phédra, et celui-ci lui offre, mais sans dot. Staphyla s'affaire aux préparatifs du mariage, mais elle sait que Phédra est sur le point d'accoucher et que, par conséquent, elle n'a pas le droit de se marier. Euclion voulait pouvoir offrir un beau mariage à sa fille mais il est tellement avare que ce n'est pas possible pour lui. Quand il voit le monde présent chez lui il a peur que sa marmite soit volée.	Acte II, comprend cinq scènes Dans ce deuxième acte, Cléante essaie d'emprunter de l'argent pour aider sa bien-aimée mais il découvre que la personne qui lui a prêté l'argent n'est personne d'autre que son père qui a tenté de l'arnaquer. Frosine tente de convaincre Harpagon de se marier avec Mariane.
Acte III, comprend six scènes Euclion pense que les deux cuisiniers embauchés par Strobile tentent de trouver sa marmite et finit par se disputer avec l'un deux, mais il peut finalement retourner à son travail. Euclion se plaint tout de même à Strobile du nombre de personnes dans la maison. Il finit par déplacer sa marmite de peur qu'on la lui vole.	Acte III, comprend neuf scènes Harpagon est convaincu, il veut épouser Mariane. Pour cela, il veut organiser un souper, mais sans dépenser trop d'argent. Quand Mariane voit pour la première fois Harpagon elle semble un peu déçue. Les deux enfants d'Harpagon arrivent, Cléante tente de charmer indirectement Mariane.
Acte IV, comprend dix scènes La Bonne Foi est priée par Euclion et Strobile dans deux buts : protéger l'or d'Euclion et l'aider à le retrouver (puisqu'il	Acte IV, comprend sept scènes Harpagon prend Cléante sur le fait lorsqu'il le découvre en train de faire un baisemain à Mariane. Après une

a été « volé »). Euclion va accuser Strobile de vol et le fouiller. Euclion ne trouvera rien de suspect chez Strobile. L'accouchement de Phédra commence, et son abuseur, Lyconide, avoue son crime pour tenter d'empêcher le mariage de Phédra avec son oncle. Strobile finira par trouver la marmite et chercher à la dissimuler. Euclion commence à se plaindre et Lyconide pense qu'il pleure l'abus de sa fille, il se déclare coupable, mais ne sait pas qu'Euclion pleure plutôt la perte de son argent.	dispute entre le père et le fils, Maitre Jacques explique séparément aux deux hommes que tous les deux ont renoncé à Mariane. Ainsi, les deux hommes seront tous les deux heureux en pensant « obtenir » Mariane. Harpagon va prononcer son très célèbre monologue dans cet acte en se rendant compte du vol de sa cassette.
Acte V, comprend une seule scène Lyconide et Strobile sont seuls dans cet acte. Strobile avoue à Lyconide qu'il a trouvé la marmite d'Euclion et Lyconide lui demande de rendre cet or à son propriétaire.	Acte V, comprend quatre scènes Harpagon demande au commissaire d'enquêter sur le vol de sa cassette et la pièce se finit bien : Anselme, le père de Valère et de Mariane, arrive et reconnait ses deux enfants qu'il pensait morts. Anselme finira par payer de sa poche les deux mariages d'amour et Harpagon sera heureux, car il n'aura pas dû donner un seul sou pour ces deux mariages.

Tes observations :

…….

…….

…….

…….

…….

…….

…….

…….

…….

…….

2. Les avares imagés par Plaute et Molière

Molière, auteur français du XXVII^{e} siècle, s'est inspiré, pour plusieurs de ses pièces, de Plaute. Plaute est un auteur latin du I^{er} siècle ACN et PCN ; il a écrit de nombreuses pièces de théâtre, ses pièces sont comiques. Dans cette séquence, nous travaillerons à partir de sa pièce la plus connue : *L'aulularia,* qui a inspiré *L'avare* de Molière.

Consulte les ressources ci-dessous puis, par **groupe de quatre personnes,** réalisez un **schéma actantiel** de la pièce de Plaute ou de Molière. **Un groupe sur deux** travaillera sur Plaute et l'autre sur Molière (choix désigné par le professeur). Tu peux aussi t'aider des **petits résumés de chaque acte** du tableau des pages 3 à 6. Une mise en commun servira de correction.

Pour rappel, un schéma actantiel doit contenir :

- la quête principale et son objet (son objectif) ;
- le sujet ;
- l'adjuvant ou les adjuvants du sujet ;
- l'opposant ou les opposants du sujet ;
- le ou les destinateur(s) de l'objet ;
- le ou les destinataire(s) de l'objet.

a. **Document n°1** : https://www.youtube.com/watch?v=xND9Ti93spQ, page consultée le 21/10/2022. (0.00 → 2.40)

b. **Document n°2 :**

« Par son titre même, *L'Avare* [*L'avare*], jouée en 1668, la pièce de Molière s'inscrit dans la comédie de caractère, avec la dénonciation d'un défaut traditionnellement caricaturé au théâtre, l'avarice, depuis les auteurs anciens, tel Plaute avec son Euclion dans l'*Aulularia* [*L'aulularia*], dont il [Molière] s'inspire beaucoup, jusqu'aux contemporains, comme Boisrobert dans *La Belle Plaideuse* (1653-1654), auquel il emprunte quelques péripéties, en passant par la commedia dell'arte italienne, avec son vieillard amoureux ridicule, Pantalone, et ses valets rusés, les zanni.

Dans cette pièce, il [Molière] met en scène un personnage principal, Harpagon, un vieillard autoritaire qui impose sa volonté à tous ses proches et qui soumet ses enfants, comme l'ensemble de ses domestiques, à la loi de son avarice. Dans ce monologue tiré de la scène 7 de l'acte IV, l'auteur caricature à l'extrême son personnage, pour que les différents procédés comiques fassent ressortir la vérité de sa satire.

Deux actions s'entrecroisent dans *L'Avare* [*L'avare*]. La plus importante est la volonté d'Harpagon de se remarier avec Mariane, jeune et jolie orpheline, qui fait de lui le rival de son fils, Cléante, amoureux d'elle. Comme il est de tradition dans la comédie, la [le] valet, La Flèche, se range dans le camp des amoureux. La seconde est le mariage d'Élise, sa fille, avec Valère, entré au service d'Harpagon comme intendant pour arriver à ses fins.

Le projet de mariage d'Harpagon se précise dans les actes III et IV et, face à ce père autoritaire, les deux enfants semblent perdants. Mais l'intervention de La Flèche, qui, dans la scène 6, entre en scène en portant la cassette d'Harpagon, qu'il surveille comme la prunelle de ses yeux, constitue un tournant dans l'action. C'est aussi l'occasion pour Molière de reprendre son modèle, Plaute. »

(Source : https://cotentinghislaine.wixsite.com/website-2/th-comique, page consultée le 24/03/2023 et texte modifié par Alizée Verayt le 18/05/2023. Quelques précisions ont été ajoutées entre crochets.)

c. Document 3 :

« La marmite de Plaute est la cassette de Molière ; le quiproquo entre le père l'amant – l'un entendant la cassette quand l'autre parle de la fille – est le même chez les deux comiques. Mais, dans la conception générale comme dans les détails, Molière n'a pas suivi d'aussi près que dans Amphitryon [*Amphitryon*] les traces du vieux poète romain. La Harpe a raison de donner la palme à la pièce française ; mais sa critique de la comédie latine n'en est pas moins singulièrement injuste. Il triomphe surtout à propos du dénouement ; mais ce dénouement, on le sait, est l'œuvre d'Antoine Codrus Urcéus, professeur de littérature à Bologne ; la première édition qui le contienne est celle de 1500 : celui de Plaute n'était pas venu jusqu'à nous.

M. Naudet paraît [parait] conjecturer avec raison, d'après les boutades de Mégadore contre le luxe des femmes, que la comédie de Plaute doit avoir coïncidé, ou à peu près, avec la présentation de la loi Oppia (194 av. J.-C), après la seconde guerre Punique. Plaute avait, à cette époque, une trentaine d'années.

Le sujet de l'Aululaire [*L'aululaire*] est-il un sujet grec ? ou Plaute l'a-t-il tiré de sa propre imagination ? On ne sait rien de précis à cet égard. Ménandre avait fait deux comédies, le Trésor [*Le trésor*]et la Cruche [*La cruche*], dont la donnée pouvait se rapprocher de celle de l'Aululaire [*L'aululaire*]. Philémon, Anaxandride, avaient aussi donné chacun une comédie intitulée le Trésor [*Le trésor*]. Dioxippe et Philippide d'Athènes avaient fait chacun un Avare. Enfin Névius était l'auteur d'une pièce intitulée, comme celle de Plaute, Aulularia [*L'aululariа*]. »

(Source : http://www.theatre-classique.fr/pages/programmes/edition.php?t=../documents/PLAUTE_AULULAIRE.xml, page consulté le 24/03/2023 et texte modifié par Alizée Verayt le 18/05/2023. Quelques précisions ont été ajoutées entre crochets.)

Schéma actantiel de la pièce de Plaute :

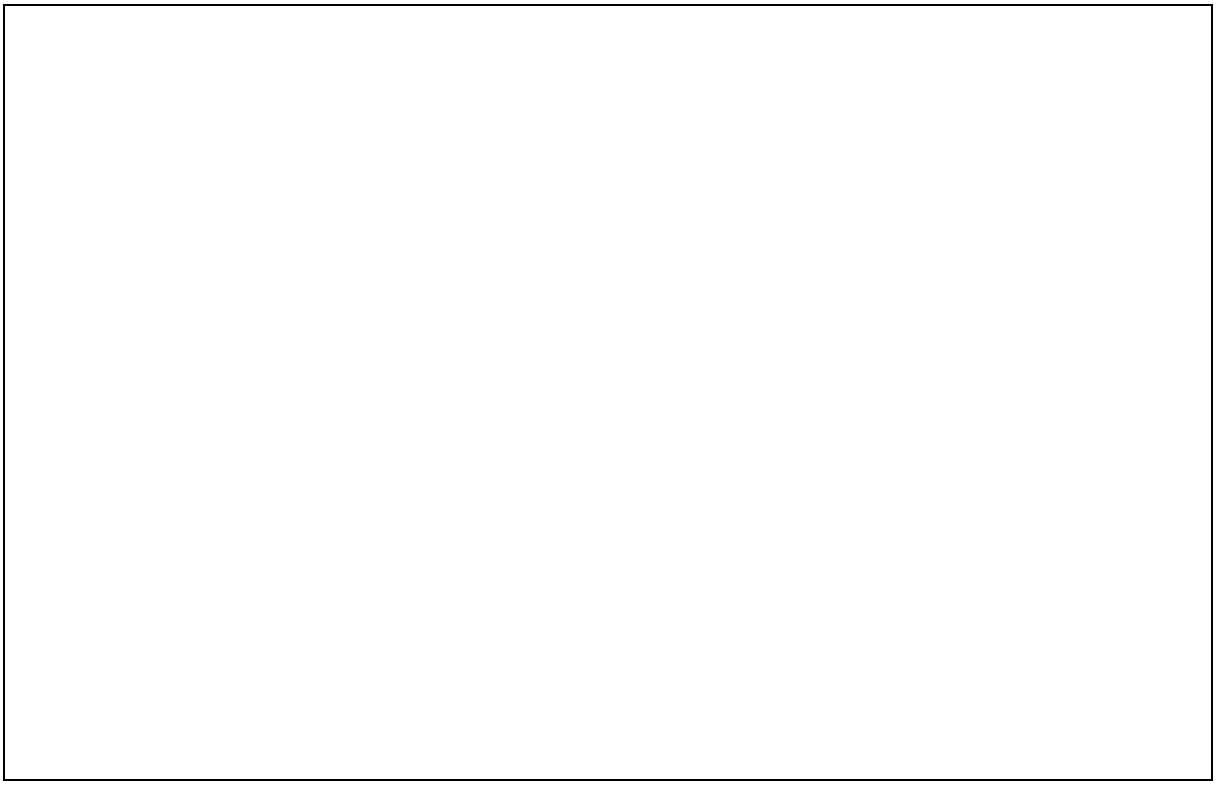
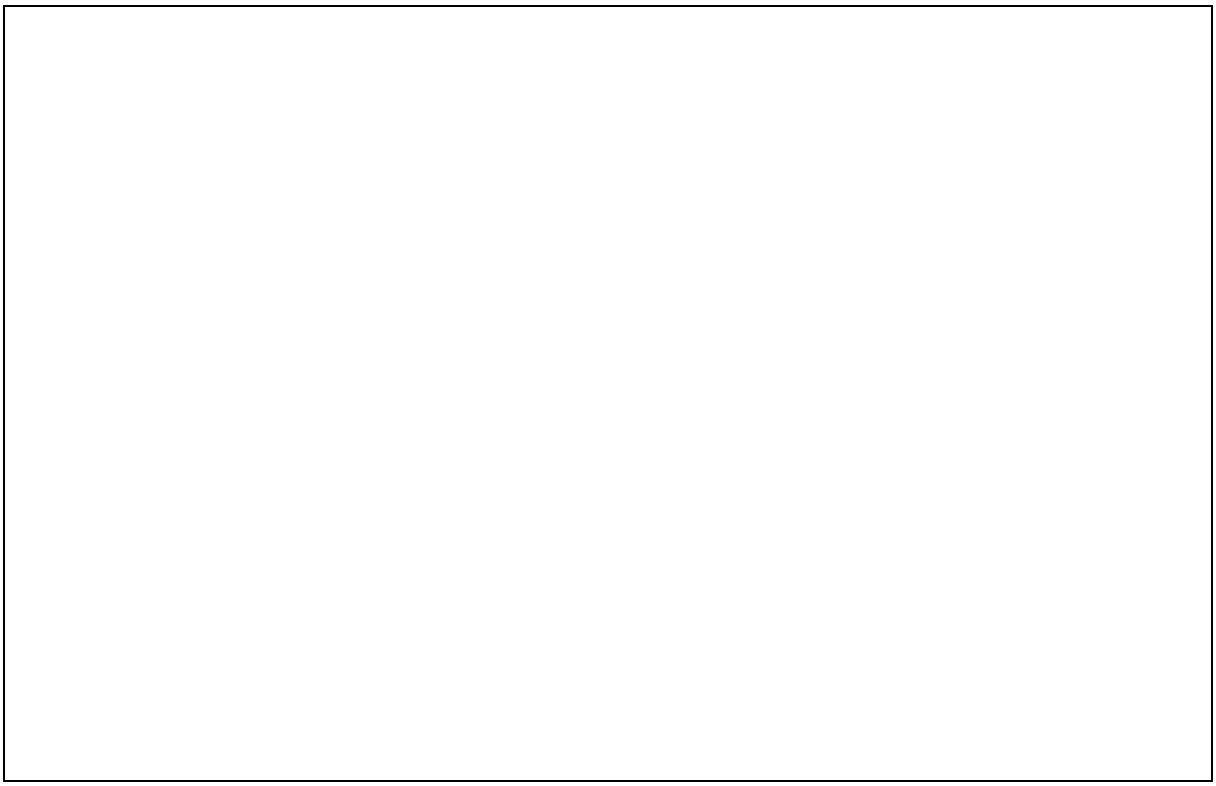


Schéma actantiel de la pièce de Molière :



3. Les procédés comiques de Plaute

Tu as déjà pu découvrir différents procédés comiques dans le cadre du cours de français. Est-ce que les auteurs latins utilisaient ces mêmes procédés quand ils écrivaient ? Le français a-t-il « inventé » les procédés comiques ou est-ce que le latin faisait déjà appel à ceux-ci ? C'est ce que nous allons découvrir !

Grâce à ton cours de français, tu connais six procédés comiques différents. Onze bandelettes de papier d'extraits de *L'aulularia* de Plaute vont t'être distribuées. Par groupe de quatre, tentez de retrouver quels extraits représentent quel type de comique (deux extraits par type de comique, sauf une exception illustrée par une bandelette unique). Avant de commencer l'activité, chacun des extraits va être lu à voix haute afin de vous aider. Justifiez chacun de vos choix. Une mise en commun servira à remplir le tableau correctif de l'exercice.

a. Extraits n°1

« (EUCLIO) *Perii interii occidi.* » (Plaute, *L'aulularia*, IV, 9)

« (EUCLIO) *Hoc quidem hercle, quoquo íbo, mecum erit, mecum feram, neque isti id in tantis periclis umquam committam ut siet.* » (Plaute, *L'aulularia,* III, 3)

b. Extraits n°2

« (EUCLIO) *Non temerarium est, ubi dives blande appellat pauperem.*
Iam illic homo aurum scit me habere, eo me salutat blandius.
(MEGADORUS) *Ain tu te valere ? (EUCLIO) Pol ego haud perbene a pecunia.*
(MEGADORUS) *Pol si est animus aequos tibi, sat hábes qui bene vitam colas.*
(EUCLIO) *Anus hercle huic indicium fecit de auro, perspicue palam est,*
cui ego iam linguam praecidam atque oculos effodiam domi. »

(Plaute, *L'aulularia*, II, 2)

« (EUCLIO) *Tu modo cave quoiquam indicassis aurum meum esse istic, Fides :*
non metuo ne quisquam inveniat, ita probe in latebris situmst.
edepol ne illic pulchram praedam agát, si quis illam invenerit
aulam onustam auri ; verum id te quaeso ut prohibessis, Fides. »

(Plaute, *L'aulularia,* IV, 2)

c. Extraits n°3

« (EUCLIO) ***Ostende*** *huc manus.*
(STROBILUS) *Em tibi,* ***ostendi****, eccas.*
(EUCLIO) *Video. age* ***ostende*** *etiam tertiam.* »

(Plaute, *L'aulularia*, IV, 4)

"(EUCLIO) v*enio ad macellum, rogito pisces : indicant*
caros ; *agninam* ***caram****,* ***caram*** *bubulam,*
vitulinam, cetum, porcinam : ***cara*** *omnia.*
atque eo fuerunt ***cariora,*** *aes non erat.* »

(Plaute, *L'aulularia*, II, 8)

d. Extraits n°4

Pour identifier ce comique, ne te fie pas au texte en lui-même, imagine plutôt la manière dont les acteurs pourraient jouer la scène : le rythme, les expressions, etc. qu'ils utilisent.

« (EUCLIO) *Verberabilissime, etiam rogitas, non fur, sed trifur ?*
(STROBILUS) *Quid tibi súrrupui ?* (EUCLIO) *Redde huc sis.* (STROBILUS) *Quid tibi vis reddam ?* (EUCLIO) *Rogas ?*
(STROBILUS) *Nil equidem tibi abstuli.* (EUCLIO) *At illud quod tibi abstuleras cedo. ecquid agis ?* (STROBILUS) *Quid agám ?* (EUCLIO) *Auferre non potes.*
(STROBILUS) *Quid vis tibi ?*
(EUCLIO) *Pone.* (STROBILUS) *Id quidem pol te datare credo consuetum, senex.*
(EUCLIO) *Pone hoc sis, aufer cavillam, non ego nunc nugas ago.*
(STROBILUS) *Quid ego ponam ? quin tu eloquere quidquid est suo nomine. non hercle equidem quicquam sumpsi nec tetigi.* (EUCLIO) *Ostende huc manus.* »

(Plaute, *L'aulularia*, IV, 4)

« (EUCLIO) *foras, lumbrice, qui sub terra erepsisti modo,*
qui modo nusquam comparebas, nunc, cum compares, peris ?
ego pol te, praestrigiator, miseris iam accipiam modis.
(STROBILUS) *Quae te mala crux agitat ? quid tibi mecum est commerci, senex ?*
quid me adflictas ? quid me raptas ? qua me causa uerberas ?
(EUCLIO) *Verberabilissime, etiam rogitas, non fur, sed trifur ?*
(STROBILUS) *Quid tibi súrrupui ?* (EUCLIO) *Redde huc sis.* (STROBILUS) *Quid tibi vis reddam ?* (EUCLIO) *Rogas ?*
(STROBILUS) *Nil equidem tibi abstuli.* (EUCLIO) *At illud quod tibi abstuleras cedo. ecquid agis ?* (STROBILUS) *Quid agám ?* (EUCLIO) *Auferre non potes.*
(STROBILUS) *Quid vis tibi ?* »

(Plaute, *L'aulularia*, IV, 4)

e. Extraits n°5

Dans cet extrait, Euclion est seul après le vol de sa marmite et s'adresse au public qui est devant lui.

« *Quid est ? quid ridetis ?* »

(Plaute, *L'aulularia*, IV, 9)

Dans cet extrait, Lyconide pense qu'Euclion pleure à cause du sort de sa fille alors qu'en réalité il pleure le vol de sa marmite. Voici la réaction de Lyconide :

« (LYCONIDES) *Quínam homo hic ante aédis nostras éiulans conquéritur maerens ?*
átque hic quidem Euclioést, ut opinor. óppido ego interií : palamst res,
scit peperisse iam, ut ego opinor, filiam suam. nunc mi incertumst
abeam an maneam, an adeam an fugiam. Quid agam édepol nescio. »

(Plaute, *L'aulularia,* IV, 9)

f. Extrait n°6

Il est difficile de trouver un extrait spécifique illustrant ce type de comique tant il est global. En lisant les autres extraits, tu as pu comprendre que le personnage d'Euclion avait un trait de personnalité assez caractéristique : l'avarice. Dès lors, toute la pièce dénonce ce trait de caractère. Peux-tu, par conséquent, reconnaitre le procédé comique qui traverse toute la pièce ?

Comique de …	Extrait n°	Justification
Répétition		
Situation		
Mots		
Geste		
Caractère		
Mœurs		

4. Une traduction : le monologue d'Euclion

a. Texte

« EUCLIO *Perii interii occidi. quó* ***curram*** *? quo nón* ***curram*** *? tene, téne.*

quem ? quis ?

Nesció, nil video, caécus eo atque equidém quo eam aut ubi ***sim*** *aút qui* ***sim***

nequeó cum animo certum ínvestigare. óbsecro vos ego, mi aúxilio,

oro óbtestor, ***sitís*** *et hominem* ***demónstretis****, quis eam* ***ábstulerit.***

quid est ? quíd ridetis ? nóvi omnes, scio fúres esse hic cómplures,

qui véstitu et creta óccultant sese átque sedent quasi ***sínt*** *frugi.*

quid ais tu ? tibi credére certum est, nam essé bonum ex uoltu cógnosco.

mem, némo habet horum ? occídisti. dic Ígitur, quis habet ? néscis ?

heu mé miserum, miseré perii,

male pérditus, pessime ornatus eo :

tantúm gemiti et mali maéstitiaeque

hic diés mi optulít, famem et paúperiem.

perditíssimus ego sum omnium ín terra ;

nam quid mi ópust vita, qui tántum auri

perdidí, quod concustodivi

sedúlo ? egomet me défraudaui

animúmque meum geniúmque meum ;

nunc eó alii laetíficantur

meo málo et damno. pati néqueo. »

(Plaute, *L'aulularia*, IV, 9)

b. Traduction :

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

c. Vocabulaire

Noms :

- *Auxilium, -ii*, nt. : aide, secours
- *Fur, furis*, m. : voleur
- *Vestitus, -us*, m. : vêtement
- *Vultus, -us*, m. : regard, visage
- *Malum, -i*, nt. : mal, malheur
- *Maestitiae, -ae*, f. : tristesse
- *Fames, -is*, f. : faim
- *Pauperies, -ei*, f. : pauvreté
- *Aurum, -i,* nt. : or
- *Genius, -ii*, m. : bon génie, bonne chère
- *Damnum, -i*, nt. : détriment, dommage

Verbes :

- *Currere, curro, cucurri, cursum* : courir
- *Nescire, nescio, nesciui, nescitum* : ignorer
- *Uidere, uideo, uidi, uisum* : voir
- *Nequire, nequeo, neqiui, nequitum* : ne pas pouvoir
- *Inuestigare, inuestigo, inuestigaui, inuestigatum* : chercher, recherche
- *Obsecrare, obsecro, obsecraui, obsecratum* : prier, supplier
- *Orare, oro, oraui, oratum* : prier
- *Demonstrare, demonstro, demonstraui, demonstratum* : montrer
- *Ferre, aufero, abstuli, ablatum* : emporter
- *Ridere, rideo, risi, risum* : rire
- *Noscere, nosco, noui, notum* : apprendre
- *Occultare, occulto, occultaui, occultatum* : cacher
- *Sedere, sedeo, sedi, sessum* : être assis ; siéger ; séjourner, demeurer
- *Gemere, gemo, gemui, gemitum* : gémir sur, gémir, se plaindre
- *Offere, offero, obtuli, oblatum* : offrir, donner
- *Opust* : il faut
- *Perdere, perdo, perdidi, perditum* : détruire, ruiner, anéantir

- *Concustodire, concustodio, concustodiui, concustoditum* : garder, surveiller
- *Defraudere, defraudo, defraudaui, defraudatum* : enlever par tromperie, frustrer, tromper
- *Laetificare, laetifico, laetificaui, laetificatum* : réjouir, enchanter, se réjouir, rendre productif, enrichir
- *Patieri, patior, passus sum* : supporter, souffrir, être victime de

Adjectifs :

- *Caecus, -a, -um* : aveugle
- *Omnis, -e* : tout
- *Complures, -ium* : (pl.) un bon nombre de, plusieurs
- *Frugi*, adj. indecl. : honnête
- *Miser, -a, -um* : malheureux
- *Perditus, -a, -um* : désespéré, perdu, éperdu

Prépositions :

- *Cum* + abl. : avec
- *Ex* + abl. : hors de, de, à partir de, avec

Adverbes et pronoms :

- *Equidem*, adv. : bien sûr, évidemment
- *Certum*, adv. : d'une façon certaine
- *Quasi*, adv. : pour ainsi dire, environ
- *Nemo, nullius* : personne
- *Hic, haec, hoc* : ce, cette, celui-ci, celle-ci
- *Igitur*, adv. : donc
- *Misere*, adv. : misérablement, de manière pitoyable
- *Male*, adv. : mal, vilainement
- *Ego, mei*, moi, me
- *Sedulo,* adv. : conscieusement

d. Grammaire : découverte d'un nouveau temps latin

Observe pendant quelques minutes le texte traduit. Cinq verbes sont conjugués à un mode que tu connais peu, peux-tu les identifier ?

1. …….
2. …….
3. …….
4. …….
5. …….

Note tes observations au sujet de ces verbes. Qu'ont-ils de spécial ? :

- …….. *:* ……..……..……..
- …… et …….. : ……..……..…….
- …… *:* ……..……..……
- …… *:* ……..……..……..

Ces cinq formes de verbes conjugués ont quelque chose en commun : ils sont tous les cinq conjugués au subjonctif …….. ! Tu connais déjà le mode subjonctif et certaines de ses utilisations grâce à la connaissance du mode subjonctif. Le subjonctif …….. peut s'utiliser dans plusieurs contextes :

Le **subjonctif présent** peut être utilisé :

- dans une **proposition indépendante** en tant que **verbe principal**
- dans une **proposition subordonnée** en tant que **verbe secondaire.**

Quand le **subjonctif présent** est utilisé dans une **proposition indépendante** il exprime :

- un **ordre** ou une **défense** (+ particule *ne*), pour compléter l'impératif qui n'existe qu'à la deuxième personne ;
  - *Audiam* !
  - Que j'écoute !
  - *Ne erret !*
  - Qu'il ne se trompe pas !

- un **souhait** (avec *utinam*) ou un **regret ;**
    - *Utinam uiuat !*
    - Plus au ciel qu'il soit vivant !
- un **doute** (« subjonctif délibératif »)**.**
    - *Quo curram ?*
    - Vers où courir ?

Quand le **subjonctif présent** est utilisé dans une **proposition subordonnée** il s'utilise dans :

- une **relative ;**
- une **complétive ;**
- une **circonstancielle de but ;**
    - *Laboro ut aliis prosim.*
    - Je travaille afin d'être utile aux autres.
- une **conditionnelle** exprimant une **possibilité** dans le temps **présent ;**
    - *Si hunc librum leges, gaudebo.*
    - Si tu lis ce livre, je me réjouirai.
- une **interrogative indirecte** (le verbe introducteur introduira une lacune)
    - *Non sum nescius quanto periculo vivam.*
    - Je ne suis pas sans savoir dans quel grand danger je vis.

Pour apprendre à former le subjonctif présent réfère-toi à ton précis de grammaire.

Tu as déjà trouvé tous les subjonctifs présents dans le monologue d'Euclion. À présent, identifie quel est le type de chacun de ces subjonctifs. N'hésite pas à consulter la fiche récapitulative ci-dessus.

- …….. : ……..……..……..
- …… et …….. : ……..……..…….
- …… : ……..……..……
- …… : ……..……..……..

e. Questions de réflexion sur le texte

f. Identifie au moins trois types de comique dans ce texte.

……
……
……
……
……
……

- Dans ce monologue Euclion réagit à la perte d'un de ses biens. De quelle perte s'agit-il ? Pour t'aider, souviens-toi des documents présentés dans le deuxième point de cette séquence.

……
……
……
……
……

- À quel endroit dans le texte Euclion s'adresse-t-il au public ? Comment le public réagit-il à cette interpellation ?

……
……
……
……
……

5. Le monologue d'Euclion…repris dans le monologue d'Harpagon ?

Harpagon, l'avare de Molière, a aussi prononcé un monologue très connu dans la pièce du XVII^{e} siècle. Voici un extrait dans lequel Harpagon est interprété par Louis de Funès dans le film intitulé *L'avare* sorti en 1980 : https://www.youtube.com/watch?v=6QN_I41oaXQ&t=32s[202] (0.00 → 2.54).

Après un premier visionnage de cette vidéo, trouves-tu que le texte prononcé est fort différent de celui de Plaute ?

……
……
……

Voici le texte de *L'avare* de Molière, qui a été repris à l'identique dans le film de Louis de Funès :

« **Harpagon**, *seul, criant au voleur dès le jardin, et venant sans chapeau*. Au voleur ! au voleur ! à l'assassin ! au meurtrier ! Justice, juste Ciel ! je suis perdu, je suis assassiné, on m'a coupé la gorge, on m'a dérobé mon argent. Qui peut-ce être ? Qu'est-il devenu ? Où est-il ? Où se cache-t-il ? Que ferai-je pour le trouver ? Où courir ? Où ne pas courir ? N'est-il point là ? N'est-il point ici ? Qui est-ce ? Arrête. Rends-moi mon argent, coquin… (*Il se prend lui-même le bras.*) Ah ! c'est moi ! Mon esprit est troublé, et j'ignore où je suis, qui je suis, et ce que je fais. Hélas ! mon pauvre argent, mon pauvre argent, mon cher ami ! on m'a privé de toi ; et puisque tu m'es enlevé, j'ai perdu mon support, ma consolation, ma joie : tout est fini pour moi, et je n'ai plus que faire au monde : sans toi, il m'est impossible de vivre. C'en est fait ; je n'en puis plus ; je me meurs, je suis mort, je suis enterré. N'y a-t-il personne qui veuille me ressusciter, en me rendant mon cher argent, ou en m'apprenant qui l'a pris. Euh ? que dites-vous ? Ce n'est personne. Il faut, qui que ce soit qui ait fait le coup, qu'avec beaucoup de soin on ait épié l'heure ; et l'on a choisi justement le temps que je parlais à mon traître [traitre] de fils. Sortons. Je

[202] https://www.youtube.com/watch?v=6QN_I41oaXQ&t=32s, page consultée le 23/10/2022.

veux aller quérir la justice, et faire donner la question à toute ma maison ; à servantes, à valets, à fils, à fille, et à moi aussi. Que de gens assemblés ! Je ne jette mes regards sur personne qui ne me donne des soupçons, et tout me semble mon voleur. Eh ! de quoi est-ce qu'on parle là ? De celui qui m'a dérobé ? Quel bruit fait-on là-haut ? Est-ce mon voleur qui y est ? De grâce, si l'on sait des nouvelles de mon voleur, je supplie que l'on m'en dise. N'est-il point caché là parmi vous ? Ils me regardent tous, et se mettent à rire. Vous verrez qu'ils ont part, sans doute, au vol que l'on m'a fait. Allons, vite, des commissaires, des archers, des prévôts, des juges, des gênes, des potences, et des bourreaux ! Je veux faire pendre tout le monde ; et si je ne retrouve mon argent, je me pendrai moi-même après. »

Texte modifié par Alizée Verayt le 15/05/2023 afin de mettre en avant les mots concernés par les rectifications orthographiques, ils sont indiqués entre crochets (« […] »)

(Molière, *L'avare*, IV, 7)

Écris un texte d'une page comparant le monologue d'Euclion et celui d'Harpagon sous les angles que nous avons étudiés lors de cette séquence (différents procédés comiques, temps utilisés dans le monologue, caractéristiques du personnage, etc.). Tu disposes d'une heure et demie de cours (75 minutes) pour écrire ce texte, une mise en commun servira de correction. Veille à respecter ces consignes :

- Écris un texte **d'au moins une page** ;
- Tu disposes de **75 minutes** ;
- N'oublie pas de **contextualiser les monologues** : pourquoi Euclion et Harpagon en viennent-ils à tenir ces propos ? quelles sont les caractéristiques de ces deux personnages ? ;
- Dans ton analyse, compare les types de comique utilisés dans les deux textes. Parle d'au moins **trois types de comique** ;
- Parle brièvement des différents **temps** utilisés dans les monologues ;
- Veille à ton **orthographe** ainsi qu'à ta **syntaxe ;**
- **Une grille d'évaluation** est disponible. La même sera utilisée lors de l'évaluation. Une pondération est renseignée, cet exercice est une **évaluation formative**. Elle sera évaluée dans l'unique but de **t'aider** et de te permettre de savoir où tu en es au niveau de la **compréhension de la matière**.

Critères	**Indicateurs**	**Niveaux de maitrise**	**Pondération**
1. Pertinence /30	**Contextualisation** (histoire, personnages, etc.)	Suffisante à la compréhension du lecteur Insuffisante à la compréhension du lecteur. Absente ou « copier-coller ».	5 2 0
	Présentation de **trois procédés comiques** **Un procédé non pertinent ne sera pas pris en compte.**	Procédé 1 : - Très bien développé - Suffisamment développé - Faiblement développé - Non développé	 5 4 – 3 2 0
		Procédé 2 : - Très bien développé - Suffisamment développé - Faiblement développé - Non développé	 5 4 – 3 2 0
		Procédé 3 : - Très bien développé - Suffisamment développé - Faiblement développé - Non développé	 5 4 – 3 2 0
	Conclusion	Pertinente et suffisante Pertinente et insuffisante Non pertinente ou absente	5 2 0
	Énonciation adaptée à la situation (style d'écriture).	Adaptée Partiellement adaptée Non adaptée	5 3 0
2. Intelligibilité /10	Progression textuelle	Logique Partiellement logique Illogique	5 2 0
	Organisateurs textuels (segmentation en paragraphes, système anaphorique, connexions)	Très bonne cohésion Cohésion suffisante Cohésion faible Cohésion insuffisante	5 4 2 0
3. Recevabilité /20	Orthographe	En fonction du nombre d'erreurs par rapport à la longueur de la production.	5 – 4 3 – 2 1 – 0
	Syntaxe et ponctuation		10 – 9 8 – 7 6 – 5 0
	Lexique		5 – 4 3 – 2 1 – 0

Total :	**/60 → /20**

Évaluation : comparaison de *L'aulularia* de Plaute (IV, 4) et de *L'avare* de Molière (I, 3)

Écris un texte d'au moins deux pages comparant les dialogues des deux extraits ci-dessous sous les angles étudiés en classe (différents procédés comiques, temps utilisés dans les conversations, caractéristiques des personnages, etc.). Tu disposes de deux séances (100 minutes) pour écrire ce texte. Ce texte sera évalué grâce à la grille d'évaluation qui t'est fournie. Veille à respecter ces consignes :

- Écris un texte **d'au moins deux pages** ;
- Tu disposes de **100 minutes** ;
- **Contextualise brièvement les deux extraits :** pourquoi cette conversation arrive-t-elle ? Que raconte l'acte ? Qui sont les personnages mentionnés ? ;
- Dans ton analyse, compare les types de comique utilisés dans les deux textes. Parle d'au moins **deux types de comique** ;
- Parle brièvement des différents **temps** utilisés dans les monologues ;
- Veille à ton **orthographe** ainsi qu'à ta **syntaxe ;**
- **La grille d'évaluation** utilisée sera la même que lors de la cinquième activité. Cet exercice est une **évaluation sommative.**

« EUCLION. Hors d'ici, méchant ver de terre qui viens de sortir de ton trou. On ne te voyait pas du tout à l'heure, et il t'en cuira de te montrer. Attends, maître [maitre], filou, je vais t'arranger à ma mode.
STROBILE. Quelle furie vous agite ? Qu'ai-je à démêler avec vous, vieillard ? Pourquoi me bousculer ? Pourquoi me tirer ? Pourquoi me frapper ?
EUCLION. Te le demandes, vrai gibier de potence, voleur et trois fois voleur ?
STROBILE. Que vous ai-je pris ?
EUCLION. Rends-le, et vite.
STROBILE. Que je te rende quoi ?
EUCLION. Faut-il te le dire ?
STROBILE. Je ne vous ai rien pris.
EUCLION. Allons, voyons ce que tu as dérobé. Eh bien ?
STROBILE. Eh bien ?
EUCLION. Tu ne l'emporteras pas.
STROBILE. Que vous faut-il donc ?
EUCLION. Mets-le là.
STROBILE. Eh ! Bonhomme, vous m'avez tout, l'air d'être vous-même assez expert à le mettre.
EUCLION. Mets-le là, te dis-je, et trêve de plaisanterie ; je ne suis pas d'humeur à badiner.
STROBILE. Mais enfin que voulez-vous que je mette là ? Ne pouvez-vous nommer les choses par leur nom ? Sur ma foi, je ne vous ai rien pris, je n'ai touché à rien.
EUCLION. Montre-moi tes mains.
STROBILE. Les voilà.
EUCLION. Montre donc.
STROBILE. Tenez !
EUCLION. Je vois. L'autre maintenant.
STROBILE. Les fantômes et la bile ont troublé la cervelle du bonhomme. Est-ce là me faire injure, oui ou non ?
EUCLION. Certes, et une très-grande [très grande], car tu devrais déjà être pendu. Mais cela ne tardera pas, si tu n'avoues.
STROBILE. Que voulez-vous que j'avoue ?
EUCLION. Qu'as-tu emporté d'ici ?
STROBILE. Que les dieux m'exterminent si j'ai touché à rien qui vous appartienne… (*à part*) Et si je n'ai pas voulu prendre.
EUCLION. Allons, secoue ton manteau.
STROBILE. Comme vous voudrez.
EUCLION. N'y a-t-il rien sous cette tunique ?
STROBILE. Tâtez plutôt.
EUCLION. Voyez, le pendard, quelle douceur ! C'est pour que je ne le soupçonne pas de rien emporter. Mais je connais ces sortes de tours ; çà, montre-moi ta main droite.
STROBILE. La voici.

EUCLION. La gauche, à présent ?
STROBILE. Tenez, les voilà toutes les deux.
EUCLION. Bon, je ne veux pas te fouiller ; rends-le-moi.
STROBILE. Mais quoi ?
EUCLION. Tu as beau faire, tu l'as, certainement.
STROBILE. Je l'ai ? moi ! Qu'est-ce que j'ai ?
EUCLION. Je ne le dirai pas : tu serais bien aise de le savoir. Voyons, rends-moi ce que tu as à moi.
STROBILE. Vous êtes fou ; vous m'avez fouillé tout à votre aise, et vous n'avez rien trouvé qui soit à vous.
EUCLION. Attends un peu. Quel est cet autre qui se trouvait tout à l'heure là-dedans avec toi ? Ah ! Je suis perdu ! Il met tout sens dessus dessous. (*à part*) Si je lâche celui-ci, l'autre jouera des jambes. Mais après tout, je l'ai fouillé, il n'a rien. (*haut*) Va-t'en où tu voudras, et que la peste t'étouffe.
STROBILE. Voilà un beau merci.
EUCLION. Je rentre dans ce temple, et gare à ton compagnon ! Je l'étrangle sur place. Hors de mes yeux ! T'en vas-tu, oui ou non ?
STROBILE. Je m'en vais.
EUCLION. Et que je ne te voie plus. (*Il entre dans le temple.*) »

Texte modifié par Alizée Verayt le 15/05/2023 afin de mettre en avant les mots concernés par les rectifications orthographiques, ils sont indiqués entre crochets (« […] »)

(Plaute, *L'aulularia*, IV, 5)

« HARPAGON. Hors d'ici tout à l'heure, et qu'on ne réplique pas. Allons, que l'on détale de chez moi, maître [maitre] juré filou, vrai gibier de potence.
LA FLÈCHE. Je n'ai jamais rien vu de si méchant que ce maudit vieillard et je pense, sauf correction qu'il a le diable au corps.
HARPAGON. Tu murmures entre tes dents.
LA FLÈCHE. Pourquoi me chassez-vous ?
HARPAGON. C'est bien à toi, pendard, à me demander des raisons : sors vite, que je ne t'assomme.
LA FLÈCHE. Qu'est-ce que je vous ai fait ?
HARPAGON. Tu m'as fait que je veux que tu sortes.
LA FLÈCHE. Mon maître [maitre], votre fils, m'a donné ordre de l'attendre.
HARPAGON. Va-t'en l'attendre dans la rue, et ne sois point dans ma maison planté tout droit comme un piquet, à observer ce qui se passe, et faire ton profit de tout. Je ne veux point avoir sans cesse devant moi un espion de mes affaires, un traître [taitre], dont les yeux maudits assiègent toutes mes actions, dévorent ce que je possède, et furètent de tous côtés pour voir s'il n'y a rien à voler.

LA FLÈCHE. Comment diantre voulez-vous qu'on fasse pour vous voler ? Êtes-vous un homme volable, quand vous renfermez toutes choses, et faites sentinelle jour et nuit ?

HARPAGON. Je veux renfermer ce que bon me semble, et faire sentinelle comme il me plaît [plait]. Ne voilà pas mes mouchards, qui prennent garder à ce qu'on fait ? Je tremble qu'il n'ait soupçonné quelque chose de mon argent. Ne serais-tu point homme à aller faire courir le bruit que j'ai chez moi de l'argent caché ?

LA FLÈCHE. Vous avez de l'argent caché ?

HARPAGON. Non, coquin, je ne dis pas cela. (*À part*) J'enrage. Je demande si malicieusement tu n'irais point faire courir le bruit que j'en ai.

LA FLÈCHE. Hé ! que nous importe que vous en ayez ou que vous n'en ayez pas, si c'est pour nous la même chose ?

HARPAGON. Tu fais le raisonneur. Je te baillerai de ce raisonnement-ci par les oreilles. (*Il lève la main pour lui donner un soufflet*). Sors d'ici encore une fois.

LA FLÈCHE. Hé bien ! je sors.

HARPAGON. Attends. Ne m'emportes-tu rien ?

LA FLÈCHE. Que vous emporterais-je ?

HARPAGON. Viens çà, que je voie. Montre-moi tes mains.

LA FLÈCHE. Les voilà.

HARPAGON. Les autres.

LA FLÈCHE. Les autres ?

HARPAGON. Oui.

LA FLÈCHE. Les voilà.

HARPAGON. N'as-tu rien mis ici dedans ?

LA FLÈCHE. Voyez vous-même.

HARPAGON, *il tâte le bas de ses chausses.* Ces grands hauts-de-chausses [haut-de-chausses] sont propres à devenir les receleurs des choses qu'on dérobe et je voudrais qu'on en eût fait pendre quelqu'un.

LA FLÈCHE. Ah ! qu'un homme comme cela mériterait bien ce qu'il craint ! et que j'aurais de joie à le voler !

HARPAGON. Euh ?

LA FLÈCHE. Quoi ?

HARPAGON. Qu'est-ce que tu parles de voler ?

LA FLÈCHE. Je dis que vous fouillez bien partout, pour voir si je vous ai volé.

HARPAGON. C'est ce que je veux faire.

Il fouille dans les poches de La Flèche.

LA FLÈCHE. La peste soit de l'avarice et des avaricieux !

HARPAGON. Comment ? que dis-tu ?

LA FLÈCHE. Ce que je dis ?

HARPAGON. Oui : qu'est-ce que tu dis d'avarice ou d'avaricieux ?

LA FLÈCHE. Je dis que la peste soit de l'avarice et des avaricieux.

HARPAGON. De qui veux-tu parler ?

LA FLÈCHE. Des avaricieux.

HARPAGON. Et qui sont-ils ces avaricieux ?
LA FLÈCHE. Des vilains et des ladres.
HARPAGON. Mais qui est-ce que tu entends par là ?
LA FLÈCHE. De quoi vous mettez-vous en peine ?
HARPAGON. Je me mets en peine de ce qu'il faut.
LA FLÈCHE. Est-ce que vous croyez que je veux parler de vous ?
HARPAGON. Je crois ce que je crois ; mais je veux que tu me dises à qui tu parles quand tu dis cela.
LA FLÈCHE. Je parle…je parle à mon bonnet.
HARPAGON. Et moi, je pourrais bien parler à ta barrette.
LA FLÈCHE. M'empêcherez-vous de maudire les avaricieux ?
HARPAGON. Non ; mais je t'empêcherai de jaser, et d'être insolent. Tais-toi.
LA FLÈCHE. Je ne nomme personne.
HARPAGON. Je te rosserai, si tu parles.
LA FLÈCHE. Qui se sent morveux, qu'il se mouche.
HARPAGON. Te tairas-tu ?
LA FLÈCHE. Oui, malgré moi.
HARPAGON. Ha, ha !
LA FLÈCHE, *lui montrant une des poches de son justaucorps.* Tenez, voilà encore une poche : êtes-vous satisfait ?
HARPAGON. Allons, rends-le-moi sans te fouiller.
LA FLÈCHE. Quoi ?
HARPAGON. Ce que tu m'as pris.
LA FLÈCHE. Je ne vous ai rien pris du tout.
HARPAGON. Assurément ?
LA FLÈCHE. Assurément.
HARPAGON. Adieu : va-t'en à tous les diables.
LA FLÈCHE. Me voilà fort bien congédié.
HARPAGON. Je te le mets sur ta conscience, au moins. Voilà un pendard de valet qui m'incommode fort, et je ne me plais point à voir ce chien de boiteux-là. »

Texte modifié par Alizée Verayt le 15/05/2023 afin de mettre en avant les mots concernés par les rectifications orthographiques, ils sont indiqués entre crochets (« […] »)

(Molière, *L'avare,* I, 3)

C. Déroulement de la séquence : « La comédie latine, dépassée ? »

L'intégralité de la séquence est présentée ci-dessus, les élèves ne doivent rien apporter de plus si ce n'est des feuilles pour rédiger les textes de la cinquième activité et de l'évaluation. Les « fiches » d'exercices sont distribuées au fur et à mesure (séance par séance). Ainsi, nous créons un certain suspens pour les élèves.

Introduction de la séquence (5 à 10 minutes)

Le professeur prend un moment pour exposer aux élèves les objectifs de la séquence ainsi que ses thèmes principaux. Il lui revient de lire ces objectifs avec les élèves, mais aussi de les expliciter et de les commenter si les élèves semblent ne pas les comprendre. Cette introduction permet aux élèves de savoir où ils vont, ce qu'ils vont découvrir pendant la séquence.

1e activité (35 minutes) : « Introduction : comparer deux œuvres d'époques différentes »

Objectifs de l'activité

- Permettre aux élèves de découvrir une première fois *L'avare* de Molière et *L'aulularia* de Plaute.
- Observer les différences et les ressemblances (en ce qui concerne la structure, l'histoire, les personnages, etc.) entre *L'avare* de Molière et *L'aulularia* de Plaute.

Support de l'activité

- Fiche distribuée aux élèves par le professeur.

Cette séance est constituée de trois moments. D'abord, l'enseignant résume acte par acte les deux pièces étudiées. Il ne se contente pas de lire le résumé fourni aux élèves dans leur séquence, mais il produit, oralement, son propre résumé des œuvres. Cela permet au professeur de capter plus efficacement l'attention des élèves que s'il s'était contenté de lire avec eux le résumé présent dans cette première activité. Ensuite, les élèves travaillent individuellement et comparent les deux œuvres à l'aide, uniquement, de la fiche distribuée par le professeur. Le travail individuel permet à chaque élève de se concentrer sur la pièce et d'en faire une interprétation personnelle. Les élèves sont invités à s'attarder principalement sur les personnages, sur le résumé de l'histoire (est-ce que les actions importantes sont les mêmes dans

les deux pièces ?) ainsi que sur la structure (est-ce qu'un acte est beaucoup plus long qu'un autre ?). Pendant ce temps, l'enseignant passe entre les bancs pour voir comment les élèves s'en sortent, puis, au terme de l'activité, il propose une synthèse de celle-ci en s'attardant sur les points qu'il aura identifiés comme plus complexes pour les élèves.

2e activité (50 minutes) : « Les avares imaginés par Plaute et Molière »

Objectifs de l'activité

- Synthétiser des compétences acquises lors du cours de français (schéma actantiel).
- Mettre en activité les élèves.

Supports de l'activité

- Fiche distribuée par le professeur comprenant les documents utiles à la réalisation du schéma actantiel + la place pour les réaliser.
- Des feuilles de brouillon pour élaborer le premier schéma actantiel (avant correction).
- Une vidéo disponible sur YouTube (lien dans la séquence).

Lors de cette activité, il est demandé aux élèves de réaliser le schéma actantiel de *L'avare* de Molière ou de *L'aulularia* de Plaute. Ils produisent un premier jet de ce schéma actantiel par groupes de quatre. La classe est divisée en deux parties : l'une travaillant sur la pièce de Plaute et l'autre sur celle de Molière. Afin de réaliser ce schéma actantiel, les élèves peuvent s'aider d'une part des résumés de l'activité et d'autre part des nouveaux documents proposés pour cette deuxième activité. Quand ils ont fini de rédiger leur premier jet en groupe, une mise en commun permet de corriger et de compléter les schémas actantiels des deux pièces.

3e activité (70 minutes) : « Les procédés comiques de Plaute »

Objectifs de l'activité

- Synthétiser des compétences potentiellement acquises lors du cours de français (les différents procédés comiques).
- Faire découvrir aux élèves que les procédés comiques utilisés par les auteurs modernes sont les mêmes que ceux utilisés par les auteurs antiques.

Supports de l'activité

- Fiche distribuée par le professeur.
- Bandelettes avec les phrases comiques utilisées pour identifier les différents types de comique.

Les élèves sont, dès le début de l'activité, séparés par groupes de quatre (adaptables en fonction de la taille de la classe) et il leur est demandé de ne pas prendre leurs documents. Des bandelettes d'extraits de la pièce de Plaute sont distribuées à chaque groupe (onze extraits au total). Les élèves sont invités à identifier les types de comique utilisés dans chaque extrait et à justifier leurs réponses. Au début, le professeur ne rappelle pas les six types de comiques afin que les élèves puissent réactiver leurs connaissances. Les élèves qui connaissent les comiques réactivent probablement assez vite leurs connaissances et les élèves qui ne les connaissent pas pourront les découvrir de façon inductive. Néanmoins, si l'enseignant se rend compte que les élèves rencontrent trop de difficultés, il peut donner plusieurs indications pour les aider : d'abord, le nombre de comique, ensuite, les types de comique. Quand tous les extraits auront été commentés et associés à un type de comique, l'enseignant pourra, en guise de synthèse, préciser les définitions des différents types de comique.

4e activité (150 minutes) : « Une traduction : le monologue d'Euclion »

Objectifs de l'activité

- Découvrir et traduire le monologue d'Euclion.
- Amener les élèves à se questionner sur le texte.
- Découvrir les utilisations du subjonctif présent.

Supports et corpus de l'activité

- Fiche distribuée par le professeur.
- Vers étudiés : 713-727.
- Dictionnaire latin-français si besoin, mais du vocabulaire est déjà fourni.

Cette activité est celle qui relève le plus d'un cours de latin « classique », car elle présente peu de parallèles avec le cours de français. En amont de cette activité, il a été demandé aux élèves de préparer l'analyse et la traduction du texte (Plaute, *L'aulularia*, IV, 9). Cela leur permet de se plonger dans le texte avant de le travailler en classe. L'analyse et la traduction du texte en classe se déroulent donc selon un modèle de mise en commun. Une fois le texte traduit

et analysé, une leçon de grammaire sur le thème du subjonctif présent est proposée aux élèves. Ceux-ci sont mis en activité individuellement, mais les exercices sont effectués un par un afin d'encadrer au mieux la progression dans l'exercice. Une fiche récapitulative est distribuée, puis lue et expliquée par le professeur. Ensuite, les élèves doivent identifier les différents types de subjonctifs présents qui figurent dans le texte de Plaute. L'activité se termine sur des questions de réflexion sur le texte. Là aussi, les élèves sont amenés à travailler individuellement pendant un court laps de temps et l'enseignant corrige les questions avec les réponses qu'ils ont préparées.

5e activité (70 minutes) : « Le monologue d'Euclion…repris dans le monologue d'Harpagon ? »

Objectifs de l'activité

- Comparer les monologues d'Euclion et d'Harpagon en autonomie.
- S'exercer à l'évaluation à l'aide d'un exercice similaire.
- Réutiliser les compétences acquises et/ou réactivées lors de la séquence.

Supports et corpus de l'activité

- Fiche distribuée par le professeur.
- Une vidéo disponible sur YouTube (lien dans la séquence).
- Deux monologues : Euclion et Harpagon.

Cette activité prépare les élèves à l'évaluation finale en proposant presque les mêmes conditions de réalisation. Après le visionnage de la vidéo YouTube, la classe répond à la question posée. Cette vidéo met en scène Louis de Funès récitant le monologue d'Harpagon. Répondre à la question collectivement permet de mettre tous les élèves sur le même pied d'égalité avant d'entamer l'exercice de commentaire. Ensuite, le professeur lit les consignes de l'activité et les élèves ont ensuite cinquante minutes pour commencer à rédiger leur commentaire. S'ils n'ont pas fini l'écriture au bout de septante-cinq minutes, ils sont invités à l'achever à leur domicile. Finalement, quelques élèves (deux ou trois) sont invités à lire leur production et la synthèse se base sur ces écrits, l'enseignant se chargeant d'ajouter d'éventuels éléments supplémentaires.

6e activité (100 minutes) : « Évaluation : comparaison de *L'aulularia* de Plaute (IV, 4) et de *L'avare* de Molière (I, 3) »

Objectifs de l'activité

- Évaluer l'acquisition des compétences abordées lors de la séquence, en particulier les rapports d'intertextualité entre *L'avare* de Molière et *L'aulularia* de Plaute.

Supports de l'activité

- Évaluation distribuée par le professeur. Celle-ci comprend les consignes et les textes à travailler.

Cette évaluation est structurée de la même façon que la cinquième activité. Les élèves ne sont donc pas surpris puisqu'ils ont déjà fait une fois cet exercice. Les élèves disposent de cent minutes pour réaliser leur évaluation, il est donc nécessaire d'avoir deux heures consécutives pour mener à bien cette évaluation. Le professeur corrige lui-même les évaluations et communique les résultats aux élèves : un commentaire global est livré à toute la classe et un commentaire individuel est indiqué sur chaque copie. Une fois les évaluations distribuées, les élèves sont invités à lire la leur et à poser des questions à l'enseignant s'ils en ont.

D. Adaptations possibles et/ou nécessaires pour le cours de français

Cette séquence étant destinée au cours de latin, elle ne peut évidemment pas être transposée à l'identique dans un cours de français. Néanmoins, au vu de l'interdisciplinarité inhérente à cette séquence, peu d'adaptations sont nécessaires pour la faire entrer dans le cadre d'un cours de français. Il suffit ainsi de changer le focus de l'exercice en se concentrant davantage sur *L'avare* que sur *L'aulularia*. Par exemple, le commentaire de la cinquième activité porterait davantage sur le texte de Molière, Paute étant utile seulement pour la comparaison entre les deux pièces alors que l'inverse se produit dans le cadre du cours de latin.

La quatrième activité est celle qui demande le plus d'adaptations puisqu'il n'est pas possible de traduire un texte latin dans le cadre d'un cours de français. Puisqu'il est tout de même important de découvrir le texte de Plaute (notamment pour mener à bien la cinquième activité), nous proposons d'apporter sa traduction et d'en étudier les particularités comme le ferait un professeur de latin. Par ailleurs, comme l'exercice de traduction prend normalement beaucoup de temps, l'activité pourra être menée plus rapidement dans le cadre du cours de français.

L'évaluation, partie intégrante de la séquence, n'a pas besoin de beaucoup d'adaptations pour entrer dans le cadre du cours de français. Celle-ci peut s'inscrire dans le cadre de la deuxième unité d'acquis d'apprentissage : réduire, résumer, comparer et synthétiser. En effet, l'évaluation demande aux élèves de comparer deux œuvres, mais aussi dans une certaine mesure, de synthétiser certaines informations pour mener ce commentaire à bien. La grille d'évaluation étant construite selon les exigences du cours de français, il n'est pas nécessaire de l'adapter. Par contre, comme dans d'autres exercices de la séquence, il est possible de demander aux élèves de comparer les deux extraits en focalisant leur attention surtout sur *L'avare* tandis que dans le cours de latin les élèves se concentrent plus sur *L'aulularia*. Les consignes de départ restent les mêmes.

Conclusions de la deuxième partie

Notre séquence didactique se veut interdisciplinaire, dès lors, il semble important d'analyser ses atouts et limites en repensant aux informations présentées dans le quatrième chapitre de ce mémoire : les avantages et les difficultés inhérentes à l'interdisciplinarité.

La grande limite de notre proposition didactique est qu'elle n'a pas encore pu être testée en situation. Pour cette raison, il est également difficile d'apprécier dans quelle mesure elle peut s'appuyer ou non sur des prérequis maitrisés par les élèves. Les problèmes logistiques et ceux qui sont liés au cloisonnement des disciplines, problèmes qui sont généralement associés à la mise en place d'un projet interdisciplinaire, ne se rencontrent pas dans cette séquence puisqu'elle est organisée par un seul professeur maitrisant deux disciplines. Par contre, l'absence de représentations préalables peut se faire ressentir lors de la construction de la séquence : comme peu de manuels et d'enseignants proposent des séquences interdisciplinaires, il est parfois difficile de trouver des idées d'exercices interdisciplinaires.

Nous identifions trois grands atouts de cette séquence : son adéquation avec les programmes, sa durée ainsi que la diversité d'exercices qu'elle propose. Le respect du référentiel de latin constitue son atout principal, mais outre cela, il est, nous l'avons vu, très simple de justifier cette activité dans le cadre des unités d'acquis d'apprentissage des programmes de français. En ce qui concerne le cours de latin, les cinq grandes compétences « terminales » prescrites par le référentiel des langues anciennes[203] sont développées dans la séquence. En effet, les deux premières compétences, liées à la traduction, sont travaillées dans l'exercice de traduction du monologue d'Euclion. La troisième compétence, davantage liée au vocabulaire, est moins développée, mais tout de même exercée dans l'étude du vocabulaire « commun » au texte de Plaute et de Molière. La quatrième compétence, qui concerne la dimension « culturelle » du latin, n'est pas beaucoup développée dans notre séquence (puisque nous travaillons sur une unique œuvre latine), mais nous mettons *L'aulularia* en rapport avec une œuvre contemporaine. Dès lors, cette compétence, qui consiste à « mettre les aspects les plus importants de la civilisation grecque et de la civilisation romaine en rapport tant avec notre culture contemporaine qu'avec les éléments constitutifs de notre identité individuelle et collective »[204], est respectée dans sa première partie puisque nous insistons beaucoup sur les

[203] Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en Latin & Grec., op. cit.*
[204] *Ibid.*, p. 6.

rapports entre culture antique et contemporaine. La cinquième et dernière compétence est travaillée principalement dans la dernière activité ainsi que dans l'évaluation. Ainsi, toutes les compétences du cours de latin sont utiles dans le cadre de notre séquence. Cette diversité est à priori un atout pour les élèves : ils seront plus actifs grâce au fait que les exercices et les approches sont variés. Un élève qui n'apprécie pas, par exemple, l'exercice de traduction, peut trouver son bonheur dans le reste de la séquence et sans être gêné dans sa compréhension globale des œuvres.

En plus des programmes, il est important de prendre en compte la longueur d'une séquence pour estimer sa qualité. Selon notre expérience, souvent, les élèves ne se retrouvent pas dans une séquence trop courte, il est important pour eux qu'une séquence dure au moins huit heures afin qu'ils puissent réellement s'approprier la matière[205]. À cet égard, puisque, pour rappel, entre neuf et dix heures sont nécessaires pour mener notre proposition didactique à bien, nous pensons que les élèves peuvent s'y retrouver. Proposer une séquence encore plus longue est possible, mais ne serait peut-être pas pertinent au vu de l'aspect « inédit » de celle-ci. En effet, les élèves n'ayant pas l'habitude de travailler à la fois le latin et le français, leur proposer d'emblée une séquence plus longue les placerait peut-être dans une situation inconfortable.

La variété des approches est une des qualités que nous avons mise en avant dans le quatrième chapitre de cette étude et nous la retrouvons dans la séquence que nous proposons. En effet, les élèves s'essayent à de nombreux types d'exercices, seuls ou en petits groupes : création de schémas actantiels, comparaison de deux œuvres sur plusieurs plans (histoire, personnages, etc.), rappel des différents types de comique, traduction d'un texte latin, etc. Cette diversité permet, en principe, à chaque élève de trouver quelques exercices à son gout. Nous pensons que, pour cette raison, cette séquence pourrait plaire à une grande diversité de profils (une des qualités apportées par l'interdisciplinarité est d'ailleurs la motivation des élèves).

[205] Cette réflexion se base sur nos expériences de stage, stages qui duraient tous en moyenne 6 ou 7 heures : les élèves nous ont souvent confié qu'ils auraient aimé que nos séquences, autant de latin que de français, soient un peu plus longue afin de s'approprier au mieux la matière et ne pas avoir l'impression que la matière était balayée rapidement. Ils préfèrent voir moins de matière sur un an, mais l'approfondir davantage.

Conclusion générale

Cette étude a permis de constater que les pièces *L'aulularia* de Plaute et *L'avare* de Molière sont travaillées dans les classes de français et de latin de l'enseignement secondaire belge, mais qu'elles ne sont pas abordées de la même façon dans les cours de français et de latin. En effet, les manuels et les enseignants de latin ont tendance à travailler *L'aulularia* de Plaute en proposant au moins un rapport avec la pièce jumelle de Molière, le plus souvent en comparant les monologues des deux avares. Les manuels et les professeurs de français, eux, travaillent énormément Molière, mais ne mentionnent pas systématiquement l'importance qu'a eu Plaute pour lui et proposent peu d'exercices de comparaison entre les deux auteurs. Désireuse d'aller plus loin dans la comparaison des deux œuvres, nous avons mis en avant les bénéfices de l'interdisciplinarité et avons proposé une séquence didactique abordant les deux pièces qui nous intéressent.

Nous nous sommes d'abord rendu compte que les programmes de latin et de français recommandaient aux professeurs (parfois implicitement) d'aborder le théâtre avec leurs élèves, mais que, par contre, ils n'imposaient l'étude d'aucun auteur, ce choix étant laissé aux enseignants. Dans ce contexte, il nous semble remarquable que les manuels mettent autant en avant Plaute et Molière. Certes, ces deux dramaturges sont des références, mais d'autres ont aussi écrit des œuvres de comédie marquantes (Térence d'un côté, Marivaux de l'autre, par exemple) qui pourraient être étudiées dans les classes de secondaire. Les monologues des deux avares sont les textes les plus travaillés, que ce soit dans les manuels de latin ou dans ceux de français, cette observation semble confirmée par les professeurs que nous avons interviewés. Par contre, les manuels de latin proposent beaucoup plus souvent de travailler les deux pièces en parallèle en proposant, notamment, des exercices de comparaison, et les professeurs de latin que nous avons interrogés suivent cette tendance. Les manuels de français, eux, ne proposent pas, ou très peu, d'exercices de comparaison entre les textes de Molière et de Plaute et les enseignants s'en abstiennent également en expliquant ce choix par plusieurs facteurs : manque de temps, manque de connaissances, etc.

Ensuite, nous avons étudié les atouts et les limites de l'interdisciplinarité. Nous avons retenu trois atouts majeurs : la fonctionnalisation des savoirs, la motivation des élèves et la diversité d'approches, et trois limites : le cloisonnement des disciplines, le manque de représentations préalables et les problèmes logistiques. Ensuite, nous avons réfléchi à la façon dont ces avantages et limites s'appliquent aux cours de latin et de français. De cette réflexion, il est ressorti que la proximité des deux disciplines réduisait les difficultés du travail interdisciplinaire tout en augmentant ses intérêts.

Nos différentes observations nous ont été utiles dans la constitution d'une séquence didactique interdisciplinaire que nous avons destinée au cours de latin tout en veillant à la rendre adaptable au cours de français. Nous avons repris certaines des activités favorites des professeurs (travail sur les types de comique, traduction du texte d'Euclion, etc.) et nous avons intégré des exercices interdisciplinaires (comparaisons des textes de Plaute et de Molière, schémas actantiels des deux pièces, etc.). Nous pensons qu'il est possible d'adapter cette séquence au cours de français tout en conservant sa dimension interdisciplinaire. Convaincue que l'interdisciplinarité est une grande richesse pour l'enseignement, nous espérons que cette séquence motivera des enseignants à travailler *L'aulularia* de Plaute et *L'avare* de Molière d'une manière plus interdisciplinaire que ce qu'ils en ont l'habitude.

Cette étude a donc apporté quelques réponses quant à l'exploitation possible et effective de *L'aulularia* de Plaute et de *L'avare* de Molière dans les classes du secondaire belge. Néanmoins, elle laisse une porte ouverte à de nombreux prolongements. Il nous semblerait notamment intéressant de comparer l'exploitation d'autres œuvres jumelles afin de savoir si les constats relatifs aux œuvres de Plaute et de Molière sont des exceptions ou des généralités. Par ailleurs, les possibilités de l'interdisciplinarité sont vastes et ne se limitent évidemment pas aux seuls cours de latin et de français. Il nous reste donc à espérer que d'auteurs chercheurs après nous se pencheront sur des sujets semblables à ceux que nous avons traités dans ce mémoire.

Bibliographie

Éditions de textes

- MOLIERE, *L'avare*, Paris, Librairie générale française, 1986 (Le livre de Poche).
- PLAUTE, *Aulularia,* éd. LEO Fridericus, dans *Plauti comoediae*, V.1, Berlin, Weidmannos, 1895, pp. 89-126.
- PLAUTE, *La marmite*, éd. FIÈVRE Gwénola, FIÈVRE Ernest et FIÈVRE Paul, trad. SOMMER Édouard, Paris, Hachette et Cie, 2016 (Théâtre classique).

Articles et contributions

- DARBELLAY Frédéric, LOUVIOT Maude et MOODY Zoé (éd.), *L'interdisciplinarité à l'école : succès, résistance, diversité*, Neuchâtel, Éditions Alphil, Presses universitaires suisses, 2019.
- DE KESEL Myriam, DUFAYS Jean-Louis et LEMAIRE Véronique, « À quelles conditions l'interdisciplinarité est-elle vertueuse en éducation ? », dans *Sociétés en changement*, n°10, 2020, pp. 1-8.
- DE KESEL Myriam, DUFAYS Jean-Louis, PLUMAT Jim et RICKER Marie-Émilie (éd.), *Vers l'interdisciplinarité. Croiser les regards et collaborer dans l'enseignement secondaire*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2016.
- GURTNER Jean-Luc, GULFI Alida, MONNARD Isabelle et Schumacher Jérôme, « Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? », dans *Revue française de pédagogie*, n°155, 2006, p. 22-33.
- MANOUKIAN Pascal, *Ce que tient ta main droite t'appartient*, Paris, Don Quichotte éditions, 2017.
- MORIN Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur,* Paris, Seuil, 1999, p. 2.

Manuels de latin

- COSTER Christine et URBAIN Fanny, *Lux I. Latin : première année*, 5e édition, Liège, Dessain, 1999.
- COSTER Christine et URBAIN Fanny, *Lux II. Latin : deuxième année*, 5e édition, Liège, Dessain, 2002.

- COSTER Christine et URBAIN Fanny, *Lux III. Latin : troisième année*, 2e édition, Bruxelles, De Boeck, 2004.
- DUROISIN Pierre et GEHU Aurore, *Ad lucernam. Préparation*, Louvain-la-Neuve, Dessain, 1993.
- DUROISIN Pierre et GEHU Aurore, *Ad lumina. Préparation*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 1999.
- DUROISIN Pierre et GEHU Aurore, *Lucerna. Latin : quatrième année*, 2e édition, Bruxelles, Dessain, 1995.
- DUROISIN Pierre et GEHU Aurore, *Lumina. Latin : cinquième et sixième années*, Bruxelles, De Boeck & Larcier (Dessain), 1998.
- KO Mireille e.a., *Latin : première*, Paris, Hachette éducation, 2002.
- KO Mireille e.a., *Latin : terminale*, Paris, Hachette éducation, 2003.
- KO Mireille, DELMAS-MASSOULINE Marie-Françoise et BOEHRER Paul, *Lire le latin. Textes et civilisation. 5e*, Paris, Hachette éducation, 1996.
- KO Mireille, DELMAS-MASSOULINE Marie-Françoise et BOEHRER Paul, *Lire le latin. Textes et civilisation. 4e*, Paris, Hachette éducation, 1997.
- KO Mireille, DELMAS-MASSOULINE Marie-Françoise et BOEHRER Paul, *Lire le latin. Textes et civilisation. 3e*, Paris, Hachette éducation, 1998.
- LAVENCY Marius et SCHOUPPE Gérard, *Artes. Manuel de latin deuxième année*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 2002.
- LAVENCY Marius, SCHOUPPE Gérard et VAN OVERBEKE-VAN DER REST Monique, *Aditvs. Manuel de latin première année*, Louvain-la-Neuve, Duculot, 1999.
- LAVENCY Marius, VAN OVERBEKE-VAN DER REST Monique, SCHOUPPE Gérard, *Lectio. Manuel de latin troisième année*, Bruxelles, De Boeck, 2006.
- MILES Colette, THORNES Sylvie et BAILLAUD-MEUNIER Marie-Claire, *Latin. 5e*, Paris, Hatier, 1997.
- MILES Colette, THORNES Sylvie et BAILLAUD-MEUNIER Marie-Claire, *Latin. 4e*, Paris, Hatier, 1997.
- MILES Colette, THORNES Sylvie et BAILLAUD-MEUNIER Marie-Claire, *Latin. 3e*, Paris, Hatier, 1998.
- MILES Colette, THORNES Sylvie et BAILLAUD-MEUNIER Marie-Claire, *Latin. 1re*, Paris, Hatier, 1997.

Manuels de français

- BEILIN-BOURGEOIS Claire et RENNER Florence (éd.), *Français 2de. Livre unique*, Paris, Nathan, 2019 (Horizons pluriels).
- DELAMAZURE Christophe e.a., *Objectif français pour se qualifier 4. Livre-Cahier A*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2021.
- KINET Sonia, ROUSSEAU Pascale et SOMVILLE Annick, *Point-virgule 4. 4e année. Cahier d'activités. Français*, Braine-l'Alleud, Plantyn, 2020.
- KINET Sonia, ROUSSEAU Pascale et SOMVILLE Annick, *Point-virgule 4. 4e année. Référentiel. Français,* Braine-l'Alleud, Plantyn, 2020.
- MARION Claude (éd.), *Connexion français 4. Livre-Cahier A*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2020.
- MARION Claude (éd.), *Connexion français 4. Livre-Cahier B*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2020.
- POTELET HELENE et BUSSERON-COUPEL Michelle, *Molière. L'Avare*, Paris, Hatier, 2022, (Œuvres et thèmes).

Programmes et référentiels

- Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné, *Programme d'études. Français. Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Humanités générales et technologiques. Enseignement secondaire général et technique de transition. Deuxième et troisième degrés. Référence W-B E : 486P/2018/240.*
- FESeC, *D/2014/7362/3/18. Humanités Générales et Technologiques. Initiation au latin. Balises pour l'enseignement des langues anciennes au 1e degré*.
- FESeC, *Programme Français 1er degré d'Observation. 1ère A – 2e Commune. D/2005/7362/3/13.*
- FESeC, *Programme Français 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2018/7362/3/09.*
- FESeC, *Programme Français 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2018/7362/3/37.*
- FESeC, *Programme Latin 2e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21.*

- FESeC, *Programme Latin/Grec 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15.*
- Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en Latin & Grec*. *Humanités générales et technologiques*, 1999.
- Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*, 2017.
- Ministère de la Communauté française, *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Premier degré commun. 1ère année A – 2e année commune. Programme d'étude du cours de français. 43/2000/240*.
- Ministère de la Communauté française, *Premier degré commun. 1re année commune – 2e année commune. Référentiel didactique des activités complémentaires. Latin. Initiation à la langue latine. 398/2009/247.*
- Wallonie-Bruxelles Enseignement, *Programme d'études. Langues anciennes. 476/2016/240. Enseignement secondaire ordinaire. Humanités générales. 2e & 3e degrés*.

Ressources en ligne

- https://www.caritasinternational.be/fr/education/mon-ecole-sinvestit-lexemple-de-linstitut-marie-immaculee-danderlecht/, page consultée le 27/03/2023.
- https://cotentinghislaine.wixsite.com/website-2/th-comique, page consultée le 24/03/2023.
- https://www.vanin-secondaire.be/matieres/francais/connexion-francais/, page consultée le 24/03/2023.
- https://www.cnrtl.fr/definition/fonctionnalisme, page consultée le 27/03/2023.
- http://www.theatre-classique.fr/pages/programmes/edition.php?t=../documents/PLAUTE_AULULAIRE.xml, page consultée le 24/03/2023.
- https://www.youtube.com/watch?v=6QN_I41oaXQ&t=32s, page consultée le 23/10/2022.
- https://www.editions-hatier.fr/les-editions-hatier (consulté le 8 novembre 2022).
- https://www.youtube.com/watch?v=xND9Ti93spQ, page consultée le 21/10/2022.

Film

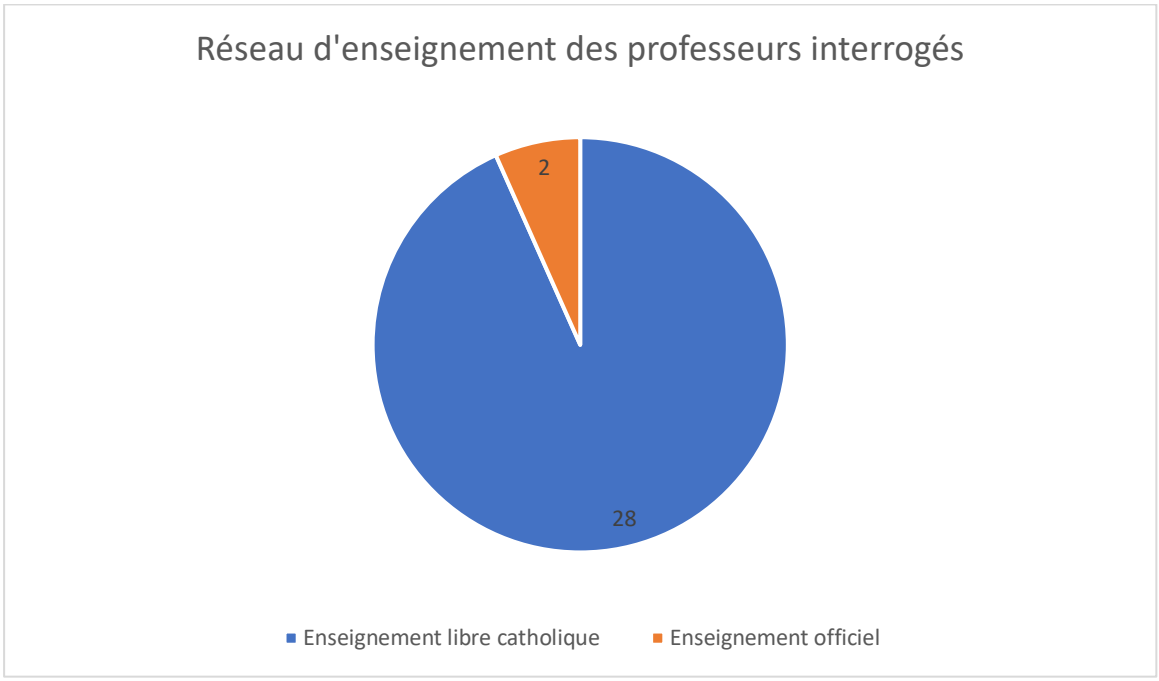
- GIRAULT Jean et DE FUNES Louis, *L'avare*, 1980, Les Films Christian Fechner.

Cours universitaire

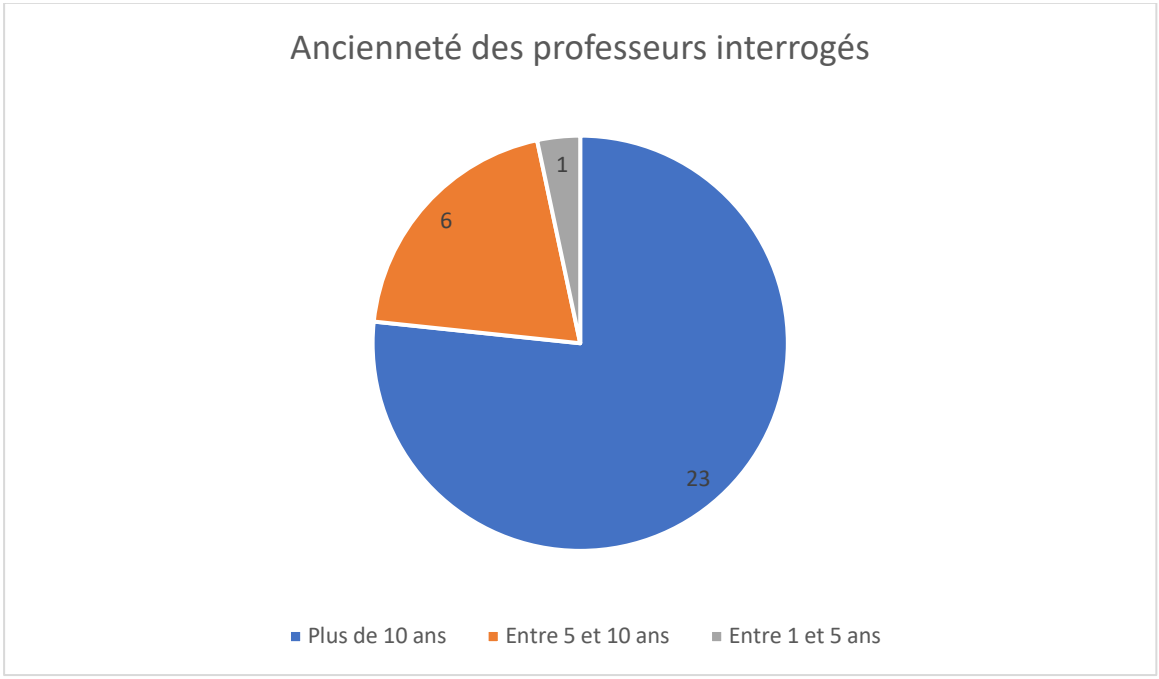
- DUFAYS Jean-Louis, *LAGRE2220 – Didactique générale et formation à l'interdisciplinarité* [notes prises dans le cadre du séminaire LAGRE2220], Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2023.

Annexes

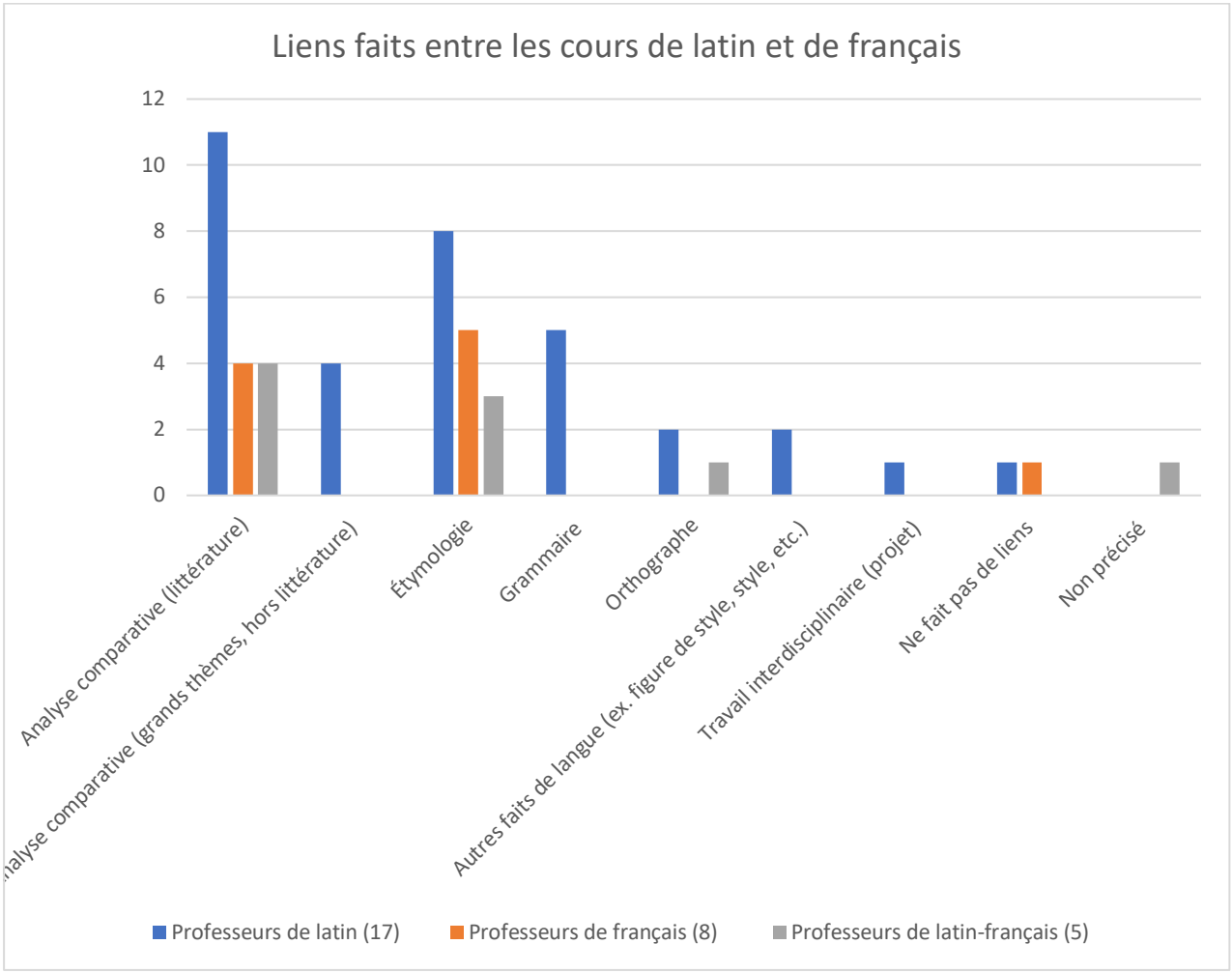
Annexe n°1 : Réseau d'enseignement des professeurs interrogés



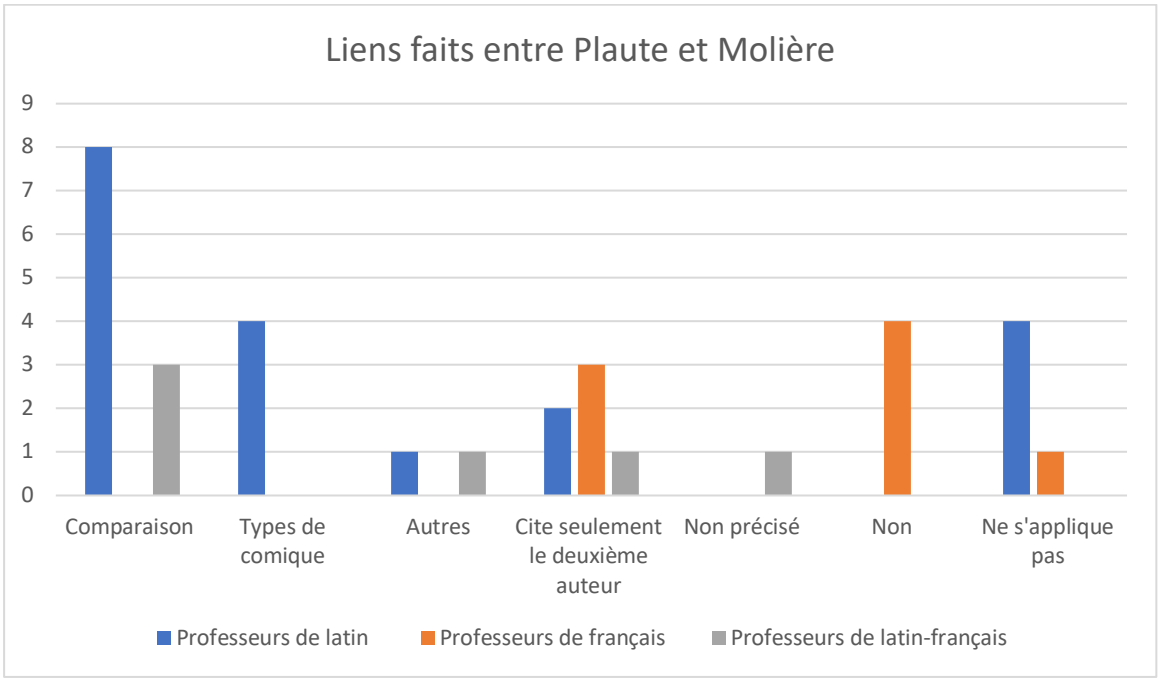
Annexe n°2 : Ancienneté des professeurs interrogés



Annexe n°3 : Liens faits entre les cours de latin et de français



Annexe n°4 : Liens faits entre Plaute et Molière



Annexe n°5 : Héléna – 12/04/2023 – Enseignante de latin-français

Afin de faciliter la lecture, nous avons pris la liberté de ne pas transcrire les hésitations. Aussi, nous avons supprimé certaines interventions qui servaient uniquement à fluidifier le dialogue. Nous avons indiqué nos modifications par des points de suspension entre crochets (« […] »).

[…]

A. Est-ce que vous enseignez actuellement dans les classes de latin et de français de l'enseignement catholique ?

H. Cette année-ci je n'ai plus de latin, mais l'année passée j'en avais, j'espère en ravoir l'année prochaine.

A. Dans quelles années enseignez-vous ?

H. Cette année-ci juste les quatrièmes, sinon ça dépend un peu d'une année à l'autre. Enfin, en français/histoire c'est quatrième obligatoirement, et latin ça dépend, ça peut être un, deux, quatre, cinq ou six.

A. Et ce depuis combien de temps ?

H. C'est une bonne question.

A. Ça peut être approximatif.

H. Depuis 2005. Donc…je ne sais plus compter.

A. Dix-huit ?

H. Oui, dix-huit.

A. Dans le questionnaire vous nous avez dit faire assez souvent des liens entre les cours de latin et de français. Est-ce que vous pouvez nous expliquer un peu plus la nature de ces liens ? Par exemple, est-ce que c'est davantage de l'étymologie, ou plutôt au niveau de la grammaire, des courants littéraires ?

H. En latin c'est beaucoup des liens du point de vue étymologie et l'évolution des mots. Et puis alors chez les plus grands, on fait souvent des parallélismes avec d'autres textes, on peut faire des comparaisons justement avec les auteurs et ça faisait l'objet d'une compétence de comparaison. Et en français, j'explique souvent d'où les mots viennent, pourquoi cette orthographe, etc. Et alors, quand on voit Molière avec le classicisme obligatoirement, dans les caractéristiques c'est l'impression de l'Antiquité gréco-romaine et donc obligatoirement on fait les liens avec les textes antiques.

A. Est-ce que vous avez l'impression de faire davantage de liens entre les deux cours plutôt en français ou plutôt en latin ?

H. Les deux.

A. Autant ?

H. Voilà, et je pourrais même dire les trois parce que je donne aussi le cours d'histoire.

A. […] Si j'ai bien compris, vous dites dans votre questionnaire que vous travaillez Plaute, mais dans vos classes de français, pas de latin.

H. Oui, pour pouvoir les comparer, en traduction obligatoirement.

A. Quelle pièce traitez-vous ? Si je ne me trompe pas, vous ne parliez pas de *L'aulularia* mais d'une autre pièce.

H. Il y a entre autres *L'aulularia*, ça dépend des années. Cette année-ci, on a travaillé *Le malade imaginaire* donc ça ne s'y prête pas trop, mais ça dépend d'une année à l'autre. On ne fait jamais le même texte de Molière et cette année-ci les élèves travaillent chacun sur une pièce différente de Molière.

A. Donc, c'est bien tout le temps en parallèle avec Molière ?

H. Oui, et pour les fables aussi, on fait le même genre de travail.

A. Et c'est plutôt une sorte de comparaison de textes, vous mettez Molière d'un côté et la traduction de Plaute de l'autre, c'est bien cela ?

H. Oui.

A. La comparaison avec Plaute vous prend à peu près combien de temps sur une séquence ? Quelle est la proportion de temps dédiée à Plaute au vu de la longueur de la séquence ?

H. Il ne faut pas rester dix heures. Je ne sais pas moi, 20 minutes, une demi-heure, oui.

A. D'accord. Ça c'est pour le cours de français. Par contre, vous nous avez dit ne pas aborder Plaute dans les cours de latin. Est-ce que c'est vis-à-vis de l'année dans laquelle vous donnez cours ? Est-ce que c'est parce que vous donnez cours à de trop jeunes élèves ?

H. Oui, les dernières années j'avais des petits donc obligatoirement ça s'y prête moins. Et chez les grands, je n'ai jamais travaillé Plaute. On a déjà travaillé Térence, mais les élèves avaient quand même du mal du point de vue linguistique.

A. C'est ce qui est beaucoup revenu dans les réponses des autres professeurs. Les professeurs qui travaillent Plaute et *L'aulularia* trouvent que c'est très enrichissant car c'est un latin un peu différent, mais que c'est à la fois un avantage et un désavantage parce qu'il faut donner énormément de vocabulaire, et les élèves sont un peu perturbés.

H. Oui, ça devient fort compliqué pour eux. Au fur et à mesure des années je vois que ça devient de plus en plus compliqué. Le niveau s'appauvrit malheureusement.

A. Au niveau de l'évaluation, est-ce que quand vous évaluez les élèves, d'une façon ou d'une autre, Plaute rentre dans votre interrogation ?

H. Ce serait vraiment une petite question et pas une grosse question. Je ne vais pas demander de refaire toute une comparaison, c'est plutôt redemander avec l'inspiration ou dire « voilà il s'est inspiré pour un élément », mais ce n'est pas énorme comme question on va dire. Parce qu'en fait dans les compétences de français ça ne rentre pas vraiment. On fait quand même encore de la théorie malgré tout, normalement on ne pourrait plus, mais bon.

[…]

Annexe n°6 : Pénélope – 12/04/2023 – Enseignante de latin

Afin de faciliter la lecture, nous avons pris la liberté de ne pas transcrire les hésitations. Aussi, nous avons supprimé certaines interventions qui servaient uniquement à fluidifier le dialogue. Nous avons indiqué nos suppressions par des points de suspension entre crochets (« […] »).

[…]

A. Vous enseignez actuellement dans les classes de latin de l'enseignement catholique, c'est bien cela ?

P. : Oui, tout à fait.

A. Dans quelles années et depuis combien de temps ?

P. Alors pour le moment je donne cours de latin en quatrième et en sixième et je donne cours déjà depuis trente-deux ans, mais pas en quatrième et en sixième. Disons que dans le premier tiers de ma carrière j'ai eu beaucoup des premières et deuxièmes et que depuis maintenant quinze ans je n'ai plus que les deuxième et troisième degrés, trois quatre et six. Les troisièmes c'est en grec, mais le latin pour le moment c'est en quatrième et en sixième.

A. Est-ce que vous avez déjà enseigné le français ?

P. Non, je n'ai pas enseigné le français en secondaire. J'ai fait, en fait, une formation à côté pour être professeur de français langue étrangère, mais ça je l'ai fait dans un tout autre contexte (dans des cours en cours du soir pour la communauté flamande), ça n'a rien à voir.

A. Dans notre questionnaire, vous nous aviez dit que vous faisiez assez souvent des liens entre les cours de latin et de français, est-ce que vous pouvez nous expliquer un peu plus la nature de ces liens et pourquoi est-ce que vous les faites ?

P. D'accord. Alors je vais commencer par des exemples concrets. En quatrième, le premier trimestre je vois le récit fantastique avec des lettres de Pline, ses lettres du fantôme, des textes de Pétrone sur le *Satyricon*, Apulée aussi. Pétrone ce sont des histoires de loups-garous, Apulée la métamorphose de Lucius en âne. Et donc, voir un peu le côté fantastique des métamorphoses, on voit trois sortes de récits fantastiques. Et pour ça j'utilise la même grille que le professeur de français pour analyser les composantes du récit fantastique. Selon les années, le professeur voit le récit fantastique en parallèle soit il le voit plus tard. Donc, je sais que moi j'ai fait ça en septembre/octobre et que pour le moment les élèves sont en train de le voir en français et donc mes élèves de latin, parce que c'est un petit groupe dans la classe, ils sont tout contents parce qu'ils l'ont déjà vu, et donc ils me disent « maintenant on adapte vite au cours de français » donc ça c'est déjà intéressant. Là je vais commencer avec eux le théâtre avec Plaute et ils sont aussi en train de travailler le théâtre en français. Parce que justement, j'ai commencé ce thème hier et j'ai d'abord fait un *brainstorming* sur ce qu'est le théâtre pour eux aujourd'hui, pour pouvoir comparer le théâtre de l'Antiquité j'ai d'abord fait sortir tout ce qu'était le théâtre aujourd'hui. Donc tout, de qui on a besoin pour faire une pièce, de quoi on a besoin, où ça se donne, à quelle heure, pour quel public, enfin on a brassé très large. Et il me sortait des choses et des choses, je me disais « ah c'est bien » et ils disent « ah oui, mais on voit justement ça en français ». Donc, je pense que, surtout en quatrième, faire des liens est vraiment très pédagogiquement intéressant parce que c'est en quatrième que c'est le plus difficile pour eux d'entrer dans une démarche de réflexion. Jusqu'en troisième tout est encore assez restitutif, voilà. En quatrième on leur demande de maitriser des connaissances, mais surtout de prendre du recul par rapport à cela et d'élaborer peu à peu un esprit critique, ou de faire des liens, ou de faire des comparaisons, pour arriver en cinquième et sixième à une réflexion plus philosophique. Et on peut commencer ça, je trouve, en quatrième, et une manière facile et rassurante pour eux de se lancer là-dedans est de faire des liens clairs entre les cours. Alors ils sont tout contents quand ils viennent eux-mêmes, spontanément, faire ces liens. Ça c'est pour la quatrième, je pense que c'est vraiment important pour ce passage à la réflexion personnelle parce que, souvent, j'ai des élèves, souvent des filles, qui sont très perfectionnistes, alors le fait de restituer est très rassurant, mais quand je leur demande de se démarquer par rapport à ça, répondre à des questions de réflexion, voilà. Mais, quand on peut comparer ou qu'on peut utiliser des choses qu'on a déjà utilisées ailleurs, je trouve que c'est un bon moyen pour arriver à ça.

Alors, en sixième, donc, j'essaie de faire aussi des liens. Là, par exemple, c'est plus avec le prof d'histoire parce que je vois Tacite en histoire, la tragédie d'Agrippine et Néron, mais je leur ai donné en cursive quelques extraits de la *Vie de Caligula* de Suétone parce qu'ils doivent lire *Caligula* de Camus pour le cours de français. Et ce que je fais avec eux, c'est qu'ils lisent *Caligula* de Camus et on va voir ce que Camus a repris chez Suétone et comment il a transformé pour en faire des symboles, etc. Parfois, ils ne doivent pas le lire en cours de français, mais je le fais quand même. Comme ils parlent de Camus moi je n'ai plus toute l'introduction de Camus à faire. Et je trouve que c'est intéressant parce qu'ils prennent bien conscience que toute la littérature française classique puise quand même très souvent, ou est fondée par les bases classiques latines et grecques. Ils commencent à se rendre compte que ça leur ouvre des portes et que ça leur permet d'entrer de plain-pied dans une meilleure compréhension d'auteurs postérieurs. Donc, pour ça, moi je trouve cela très intéressant. Je pense qu'il y en a quand même quelques-uns à qui ça donne envie de lire autre chose, ça donne des repères.

A. Est-ce que, dans les plus petites classes, vous vous servez quand même du français ? Par exemple au niveau de l'étymologie ?

P. Oui, oui. Tout à fait. Chez nous à l'école en tout cas les professeurs qui donnent cours dans des plus petites classes de latin font régulièrement des liens avec le français. Et, paradoxalement, avant on disait qu'il fallait être bon en français pour arriver à faire du latin, parce qu'il faut déjà bien s'en sortir dans les conjugaisons pour comprendre les conjugaisons latines. Et bien aujourd'hui dans mon école, avec le public qu'on a, on en arrive à un renversement de situation. C'est que, par le latin, on explique des choses en français que les élèves n'avaient pas parfois captées, sur le plan grammatical. Moi, même en quatrième, je dois, chaque année, prendre beaucoup de temps pour toute une série d'élèves qui n'ont toujours pas intégré ce qu'est le passif, la voix passive. Alors, quand je viens avec des formes de la voix passive, ils les reconnaissent en latin, mais ils sont incapables de traduire, ils n'ont pas le réflexe de conjuguer l'auxiliaire être. C'est un truc qui n'est pas suffisamment entrainé chez eux en français. Ils savent le faire quand ils parlent, mais ils ne mettent pas le nom de la voix passive dessus. Alors, moi, j'ai moins d'expérience dans les petites classes, mais en troisième j'ai du grec, donc ça revient au même, et là je fais évidemment beaucoup d'étymologie et ma collègue en latin fait la même chose. Et donc, forcément, ils développent leur vocabulaire français et ils sont fiers parce qu'ils se rendent compte que les autres dans leur classe qui ne font pas de grec, ou de latin, au plus l'année avance, au plus ils sentent qu'ils ont une avance en vocabulaire. En

vocabulaire, c'est certain, et en grammaire, de plus en plus, c'est le latin et le grec qui aident à fonder le français. Alors, ça va dans le sens du tronc commun, parce que le latin va être obligatoire, mais dans le sens de concomitant avec le français. Après, dans les thèmes, même dans les petites classes, même sur le plan littéraire, on arrive aussi, en grec et en latin, en troisième on voit la fable et ils la voient en français aussi, ça fait encore des liens, davantage au niveau du contenu littéraire.

A. Lorsque vous faites des parallèles avec le français, par exemple en quatrième, ou alors ici avec la fable, est-ce que vous vous entretenez vraiment avec le professeur de français pour arriver au même moment sur la même matière ? Est-ce que vous travaillez la matière parce que vous savez qu'elle le sera aussi d'office en français ou alors est-ce plutôt un vrai dialogue avec les professeurs de français ?

P. Non. En fait, je sais que ça se verra en cours d'année dans le cours de français, parce qu'ils ont leur programme qui ne varie pas pour le moment, mais c'est vrai que je ne sais jamais à l'avance si ça va être concomitant ou pas. À partir de la quatrième, pour moi, ce n'est pas un problème. Par exemple, j'ai fait le fantastique au début de l'année et eux ils l'ont vu en janvier, en français, les élèves réutilisent. Je me dis que les deux ont leurs avantages, que ce soit vraiment concomitant ou que ce soit différé dans le temps. Quand c'est différé dans le temps c'est un peu comme la méthode de la spirale, ils reviennent à quelque chose qu'ils ont déjà entrainé. Ils l'ont parfois déjà bien intégré et alors ça leur permet d'encore mieux le consolider. Quand c'est concomitant ils comprennent peut-être plus vite dans les deux matières. Mais, en fait je vois le professeur de français au début de l'année et je lui dis : « tu vas bien voir tel thème ? ». Mais, chez nous, on a aussi beaucoup de professeurs de français différents, même pour un même niveau et je pense qu'ils s'accordent d'abord entre eux et puis ce qu'il y a c'est que moi, bon sur toutes les quatrièmes cette année j'ai douze élèves, ce n'est pas beaucoup car on a quand même quatre classes de quatrième, en rhéto je n'en ai plus que six, et les six viennent de deux classes différentes. Donc, si je dois m'accorder, si je dois demander aux professeurs de français de s'accorder avec moi pour six élèves, voilà…mais en quatrième et en sixième ça ne me dérange pas si ce n'est pas concomitant. À la limite, les élèves sont contents parce qu'ils ont déjà vu quelque chose, ça revient dans un autre cours.

Je repense aux plus petites classes, là le latin, par rapport au français, oui ça rejoint très fort le français, en tout cas dans ce qui est analyse, ça c'est sûr. Parce qu'on doit souvent expliquer les

fonctions grammaticales de base parce qu'aujourd'hui, par exemple, quand ils arrivent en première ils ne connaissent pas les fonctions de base. Le professeur de français a beaucoup d'autres choses à faire en plus, il a des livres à faire lire, il a de l'orthographe à faire faire, je ne dis pas qu'en latin on a que de l'analyse, encore une chance que non, mais comme on part de zéro, les élèves n'ont pas parfois des mauvais réflexes d'analyse dans leur tête et donc là, oui, on est vraiment un support pour le cours de français.

A. Passons aux questions centrées sur Plaute et Molière. Vous nous avez dit que vous travaillez Plaute dans vos classes de latin. Souvent c'est travaillé en quatrième secondaire, est-ce que c'est votre cas ?

P. Oui c'est ça.

A. C'est une séquence d'à peu près combien de temps qui est consacrée à Plaute ?

P. Alors, j'ai quatre heures de cinquante minutes par semaine. Pour faire mon chapitre complet sur le théâtre et Plaute en particulier je vais quand même compter cinq/six semaines, évaluation comprise. Mais bon, c'est difficile à dire, car parfois ils vont être partis en voyage. Mais en nombre d'heures de cours, ou en périodes, ça ferait entre vingt et vingt-cinq périodes, mais tout compris. Là, par exemple, pour rentrer dans la matière, ils ont, en duo, des présentations orales à faire, les uns sur l'architecture du théâtre, les autres sur la différence entre la tragédie et la comédie à Rome, les troisièmes sur les grands auteurs, les grands dramaturges romains, etc. Quand je dis vingt-cinq périodes c'est tout cela compris. Le texte de Plaute en tant que tel, à mon avis, j'y passe une bonne dizaine de périodes.

A. Pourquoi choisissez-vous Plaute plutôt qu'un autre auteur ? Par exemple, en comédie, Térence est assez souvent abordé.

P. Oui. Je ne sais pas. Je pourrais une fois prendre Térence. Je pense qu'en fait, la première fois où j'ai eu des quatrièmes, on donnait *L'avare* au théâtre « Le Public » à Bruxelles et la professeure de français me dit : « si tu vois le théâtre, je te préviens », etc. Et donc, du coup, j'ai été cherché *L'aulularia* chez Plaute et depuis lors j'ai continué. Pas parce que je n'ai pas envie de changer, parce qu'à un moment je change pas mal de choses sinon je m'ennuie, mais parce que les élèves aiment vraiment bien et parce que si on n'a pas la pièce de Plaute qui se

joue quelque part, on a des vidéos de *L'avare* de de Funès par exemple. Des petits extraits, il ne faut pas montrer une vidéo pendant deux heures, et ils peuvent tout de suite faire la comparaison avec le texte. Donc, je pense que ça c'est intéressant. Mais je pourrais voir un extrait de Térence, leur donner des extraits de Térence en cursive à côte par exemple, oui. C'est un choix qui a été fait un peu par hasard.

A. Vous nous avez dit que vous abordez aussi Molière. Est-ce que vous l'aborder seulement dans le cadre de l'étude de Plaute ou est-ce qu'à d'autres moments du cours, à d'autres moments dans l'année, il réapparait ?

P. Non, dans mon cours tel qu'il est conçu c'est seulement en parallèle à Plaute.

A. Est-ce que vous pouvez un peu m'expliquer quels types d'exercices vous proposez aux élèves lorsque vous abordez les deux auteurs ? Ou est-ce que vous les mentionnez simplement ?

P. Alors, je fais plus que juste le mentionner. Normalement ils ont déjà entendu parler de Molière au cours de français. Donc, d'abord on rafraichit et on s'assure que c'est bien le cas, parce que parfois on est étonné. Donc l'introduction à Molière est assez rapide. En général, nous avons traduit en classe les extraits les plus connus de *L'aulularia.* Alors je prends l'extrait, dans l'acte un je pense, quand il pourchasse ce serpent, et puis le fameux monologue d'Euclion. Ça c'est clair que je fais traduire ça. Quand on a bien travaillé ce texte-là, alors je leur donne le monologue d'Harpagon et je leur demande de faire la comparaison, mais alors ils doivent faire une comparaison précise. C'est-à-dire qu'ils doivent retrouver vraiment les « copier-coller » du texte latin chez Molière. Donc ils doivent aller chercher en latin ce que Molière a repris de plus proche. Ça va très vite, c'est assez facile s'ils ont bien compris le texte latin, normalement. Je leur dis toujours « il suffit que vous sachiez lire ». En fait, ils aiment bien parce qu'ils ont l'impression de trouver assez facilement. C'est le premier travail que je leur donne parce que c'est très accessible pour eux. Et puis, après on va plus loin, on essaie de se remémorer comment se jouait la pièce dans l'Antiquité. Pour ça, en amont, on a parlé des éléments du théâtre et j'ai demandé à deux élèves aussi, une fois qu'on avait fini de traduire le texte de Plaute, de le mettre en scène vraiment à la manière romaine. Et on regarde la vidéo, je crois que c'est avec de Funès qui fait le monologue d'Euclion, et là on écoute surtout le texte de Molière. On se dit « qu'est-ce qu'il y a eu comme différences ? Qu'est-ce qu'il y a comme changements ? Comment peut-on définir la spécificité du théâtre de comédie latine ? Et qu'est-ce que Molière a repris, qu'est-

ce qu'il a changé et pourquoi ?, le rapport au public ». Et du coup la boucle est bouclée parce qu'on revient à l'introduction du cours où on voyait justement la spécificité du théâtre latin, mais en général je ne pars pas plus loin. Ce n'est pas compliqué à faire et c'est très vivant. Évidemment, si on a la chance que *L'avare* se donne quelque part on va le voir, mais cette année-ci ce n'est pas le cas.

[…]

A. Est-ce que, quand vous évaluez la séquence liée à Plaute et au théâtre, les deux auteurs sont abordés dans l'évaluation ou est-ce qu'elle ne se centre vraiment que sur Plaute et sur le théâtre ?

P. Non, non, non. Quand je fais une évaluation de synthèse sur ce chapitre-là je réintègre Molière dedans, bien sûr. Il y a toujours une question soit de comparaison, soit alors je prends deux autres extraits, ça m'est déjà arrivé de prendre d'autres extraits à comparer, ou bien alors on part dans ce qu'on a trouvé comme spécificités. Ils doivent toujours évidemment se justifier en se basant sur les deux textes, donc je leur redonne les deux textes. Non, c'est sûr, normalement si on a passé du temps là-dessus j'évalue aussi dessus.

[…]

Annexe n°7 : Sylvain – 24/04/2023 – Enseignant de français

Afin de faciliter la lecture, nous avons pris la liberté de ne pas transcrire les hésitations. Aussi, nous avons supprimé certaines interventions qui servaient uniquement à fluidifier le dialogue. Nous avons indiqué nos suppressions par des points de suspension entre crochets (« […] »).

[…]

A. Vous enseignez dans les classes de français de l'enseignement catholique ?

S. Oui, c'est cela.

A. Dans quelles années ?

S. En quatrième.

A. Depuis combien de temps à peu près ?

S. Ça ne fait pas vingt ans que j'enseigne en quatrième, mais ça fait vingt ans que j'enseigne de manière générale.

A. Dans notre questionnaire, vous nous avez dit faire des liens entre les cours de français et de latin même si vous ne donnez pas cours de latin. Vous me dites que vous abordez surtout l'origine des mots, donc que vous faites un peu d'étymologie. Est-ce que vous pouvez nous en dire un peu plus ? Est-ce que ce sont, par exemple, des exercices qui sont faits avec les élèves ou plutôt juste une mention pour éclaircir un point de vocabulaire ?

S. Ça dépend. Disons que ce que je fais au minimum c'est que, comme c'est assez spontané, que j'aime bien ça et que ça m'aide à comprendre et à retenir les mots, donc je pars du principe que ça peut aider les élèves aussi, quand on rencontre un mot, dès que c'est possible j'en fais l'étymologie. Et ça je le fais naturellement. Alors, certaines années, mais il y a souvent

beaucoup de choses nouvelles, de nouvelles exigences dans l'enseignement, donc parfois il y a des choses que j'ai dû laisser tomber. Notamment, il y avait des années où je travaillais explicitement le vocabulaire lié aux langues grecques et latines, le latin mais aussi le cours. Notamment j'avais construit des séquences que j'avais construites et que je n'utilise plus. J'avais fait toute une séquence avec, d'une part, tous les mots issus de la mythologie comme « être médusé », etc. et d'autres sur les racines grecques et latines et on s'amusait à composer des mots. Enfin, je voyais les mots qui existaient, je faisais le lien avec eux entre tous les mots qui commençaient par « anthropo », des choses comme cela. Puis après je les faisais créer des mots sur, par exemple, qu'est-ce que serait qu'un « hippophile ». Et donc voilà, on s'amusait à créer des mots et parfois les élèves en inventaient.

A. […] Est-ce que vous faites d'autres types de lien avec le cours de latin, autre qu'au niveau du vocabulaire ?

S. *L'aulularia*, entre autres. J'ai travaillé *L'avare* cette année. Donc ton questionnaire tombait bien parce que je viens de travailler *L'avare.* J'avais même proposé à la prof de latin qu'on travaille ensemble, malheureusement, en quatrième il y a zéro élève de latin donc on ne savait pas le faire en parallèle. […] Mais ma collègue serait tout à fait partante pour vraiment travailler le texte latin et le texte français en parallèle, le même extrait chez Plaute et chez Molière, par exemple. Donc, oui, je travaille Plaute, enfin je travaille Molière et donc j'en reviens à *L'aulularia*. L'autre jour, j'ai travaillé la thématique des selfies et donc du coup on a parlé de narcissisme vu qu'on a parlé de Narcisse. Dès que possible j'en reviens à raconter des mythes parce que j'estime que pour leur culture c'est important. Et sinon, là pour l'instant on est en train de travailler les *Fables* de La Fontaine, donc là aussi je fais le lien avec Ésope, avec Phèdre, mais on ne va pas aller lire les textes en langue ancienne vu qu'ils n'ont aucune compétence en latin.

A. Oui, ça c'est sûr, mais est-ce que vous montrez, par exemple, des textes en traduction d'auteurs latins ? Peut-être pas en entier, mais juste pour certaines parties ?

S. […] Non, je ne le fais pas. Pas parce que je n'ai pas envie ou que je n'ai pas les documents, parce qu'ils sont disponibles, mais ici j'ai manqué de temps. Je ne l'ai pas fait parce que c'était encore aller refaire un détour. Donc, je leur ai dit, on a parlé d'Ésope, ça fait partie de la matière

du cours, j'y reviens plusieurs fois, mais c'est vrai que, par manque de temps, je ne passe pas par le texte latin, même sous forme traduite.

A. Je comprends. Et alors, quand vous apportez Plaute lorsque vous abordez Molière, est-ce qu'il y a des exercices ou est-ce que ça reste aussi une mention ?

S. C'est une mention, mais qui est accompagnée de la lecture d'un texte car il y a un texte qui est dans notre manuel, donc je n'ai pas beaucoup de digressions à faire. Quand j'en parle je dis « prenez tel document » et on en profite pour comparer les deux scènes, celle chez Molière et celle chez Plaute. Mais voilà, ça ne va pas beaucoup plus loin pour être honnête.

A. Quel est votre manuel ?

S. C'est *Point-virgule 4.*

A. […] Lorsque vous faites ce type d'exercice avec les élèves, que ce soit au niveau du vocabulaire ou des comparaisons comme avec Plaute et Molière ou même juste une mention, est-ce que vous avez l'impression que les élèves aiment bien ce style d'exercice ou est-ce que, par exemple, le latin est associé avec une langue morte et ils ne sont donc pas intéressés ?

S. C'est une bonne question. Je ne peux pas dire qu'il y ait un enthousiasme débordant lorsque je parle de latin, il y a un intérêt poli en tout cas, ça on peut dire. Puis après, j'essaie quand même de donner du sens à ça, que ce ne soit pas juste une anecdote, parce que comme à travers Molière on travaille le classicisme, par exemple, ça fait sens de dire que les auteurs classiques sont encore très influencés par l'Antiquité, qu'ils y trouvent leurs modèles, on parle de la querelle des Anciens et des Modernes. Donc, forcément, ça a du sens de dire que Molière s'est inspiré de Plaute, de la même manière que Racine s'est inspiré de Sophocle, de la même manière que La Fontaine s'inspire d'Ésope et de Phèdre. Pour eux ça fait sens de se rendre compte que tous ces auteurs-là sont allés chercher leurs modèles chez les auteurs latins et grecs. Ça permet de faire des liens, ça permet de construire la conscience qu'une manière de faire à une époque est liée à une histoire et un contexte, que ça ne tombe pas de nulle part.

A. Oui, je suis d'accord. […] Lorsque vous évaluez les élèves dans le cadre de la séquence sur Molière, est-ce que Plaute a encore de l'importance ? Par exemple, est-ce que vous reproposez une comparaison d'un autre texte ?

S. Non, je ne suis pas allé jusque-là. Il garde de l'importance puisque je vais demander à quoi est-ce qu'on reconnait que *L'avare*, ou une autre pièce de Molière, mais dans ce cas-ci *L'avare*, est une pièce classique. Parmi les caractéristiques que j'attends, il y a le fait que ce soit inspiré de *L'aulularia* de Plaute. Donc, oui, je l'attends. Quand on voit les types de comique, je montre que dans *L'aulularia*, mais ça ce n'est plus à l'interro, les mêmes types de comique existaient et fonctionnaient déjà. Donc, oui, mais c'est vrai qu'à l'évaluation on se centre plus sur la pièce française, enfin sur celle que l'on étudie dans le cadre du cours sans revenir nécessairement sur tout ou dans les détails. Il n'y a plus de comparaison de textes.

A. D'accord. […] Est-ce que vous voulez rajouter quelque chose ?

S. Pas spécialement, si ce n'est que je trouve ton sujet de réflexion intéressant. Je trouve ça très chouette parce que ça manque un petit peu parfois de faire encore ces rapports avec l'Antiquité, avec, finalement, là d'où ça vient. Et je pense que c'est important de se rendre compte, comme je le disais plus tôt qu'il y a une histoire et un fil, il y a une logique. Comme ils n'ont plus de cours de latin, ou plus systématiquement, ça leur ouvre quand même une petite porte là-dessus. […] Ce serait chouette d'arriver à proposer des séquences pour aider les professeurs de français parce que c'est souvent par manque de connaissances finalement. Moi j'ai adoré mes cours de latin quand j'étais gamin, j'ai fait du grec aussi et donc voilà, pour moi ça reste important. Je connais encore des passages entiers de l'*Antigone* de Sophocle en grec parce que ma prof me les avait fait étudier, c'est quelque chose qui fait partie de moi. Je pense que beaucoup de professeurs sont un peu démunis face à cela parce qu'ils ne connaissent pas assez, parce qu'ils n'ont pas fait beaucoup de latin.

A. Oui, ça a souvent été dit par les professeurs de français dans notre questionnaire. […]

S. En discutant j'ai eu une idée qui m'a traversé la tête et donc je te la partage, on ne sait jamais que tu en fasses quelque chose. Je me dis, quand on compare la fable de *La cigale et la fourmi* chez Ésope ou Phèdre, je ne l'ai plus sous les yeux, et celle de La Fontaine, en fait tu vois qu'il y a tout un travail qui a été fait derrière par La Fontaine. La première réaction des élèves c'est

de dire « mais en fait il n'a fait que copier ce que d'autres avaient fait, donc ce n'est pas très intéressant ». Je dis « mais non, regardez un petit peu » et là on regarde le texte original et on dit « vous avez vu, la fable de *La cigale et la fourmi* elle est toute petite, elle fait trois lignes. La Fontaine, il en tire quelque chose de beaucoup plus long, beaucoup plus développé ». Et là il y a une idée qui me vient, je sais que je n'aurais pas le temps de la faire, mais si je trouve le temps je le ferais. Je peux leur donner l'autre, le texte d'une fable d'Ésope qui est moins connue et leur demander à eux d'écrire la fable française à partir de là.

A. Oui, c'est une idée, mais je suis vraiment convaincue qu'il y a moyen de faire plein de choses avec les textes en traduction française. […]

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres
Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | **www.uclouvain.be/fial**