

Programme



FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE
Rue Guimard, 1 – 1040 Bruxelles

Latin

**2^e et 3^e degrés
de Transition**

Statut et rôle du programme

Le décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire du 24 juillet 1997 prévoit (article 25) que le « Gouvernement détermine les Compétences Terminales et savoirs communs requis de l'ensemble des élèves à l'issue de la section de transition et les soumet à la sanction du Parlement ».

C'est la première fois dans notre pays que la société civile exprime explicitement ses attentes à l'égard de l'école en fixant, par les voies d'un décret, les compétences et les savoirs à atteindre par les élèves du secondaire en fin de premier degré et au terme des humanités.

Disponibles sur le site AGERS de la Communauté Française (<http://www.agers.cfwb.be>), ces documents rédigés par des groupes de travail composés de conseillers pédagogiques, d'inspecteurs et de professeurs des trois réseaux d'enseignement, s'attachent à définir, pour chaque discipline, les compétences et les savoirs à maîtriser et sur lesquels devra porter la certification.

Leur rédaction a été supervisée par la Commission commune de pilotage instituée par le décret « Missions » (art. 61). Les textes ont été approuvés par le Conseil général de concertation (inter-caractères), le Gouvernement les a fixés, le Parlement les a confirmés après les avoir amendés.

Ils n'ont pas de prétention méthodologique, même si l'articulation des compétences et des savoirs qu'ils prévoient n'est pas neutre.

Ce sont les programmes « référentiels de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques qu'un Pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées », qui proposent la mise en œuvre des documents « compétences ».

Leur approbation par la Commission des programmes¹ et par le Ministre qui a l'enseignement secondaire dans ses attributions confirme que, correctement mis en œuvre, ils permettent effectivement d'acquérir les compétences et de maîtriser les savoirs définis dans le document Compétences Terminales.

Les programmes s'imposent donc, pour les professeurs de l'enseignement secondaire catholique, comme documents de référence puisqu'ils s'inscrivent dans la logique décrétole des compétences à atteindre et qu'ils explicitent les visées éducatives et pédagogiques telles qu'elles s'expriment dans Mission de l'Ecole Chrétienne² et dans le Projet pédagogique de la FESeC³.

1. Commission composée, pour notre réseau, de J.M. DEMOUSTIER, M. DANS, B. DUELZ, J.G. NOEL.

2. LICAP, 1995.

3. FESeC, décembre 1997.

Membres du “groupe à tâche” pour l’écriture du programme de latin

La FESeC remercie les membres du groupe à tâche qui ont travaillé à l’élaboration du présent programme.

Elle remercie également les nombreux enseignants qui l’ont enrichi de leur expérience et de leur regard constructif.

Elle remercie enfin les personnes qui en ont effectué une relecture attentive.

Ont participé à l’écriture de ce programme :

Bernadette AGACHE

Jean-Jacques DEWITTE

François-Xavier DRUET

Colette DUCHATEL

Albert LÉONARD

Alain MEURANT

Jean-Marie ROGIER

Table des matières

Préliminaires

Un regard sur la discipline	7
Pourquoi un nouveau programme ?	9
Aller vers des compétences terminales	10
Comment lire le programme	12

Le troisième degré

Les compétences terminales	13
Les contenus	14
La langue	14
Les textes	14
L'enrichissement culturel	14
Progresser dans la complexité	15
Les compétences et leur mise en œuvre	16
1 ^{ère} compétence : traduction de textes	16
2 ^e compétence : commentaire de textes	17
3 ^e compétence : pensée et culture	18
Pistes pour élaborer d'autres situations-problèmes	19
Le schéma	19

Le deuxième degré

En marche vers les compétences	21
Les contenus	21
La langue	21
Les textes	22
L'enrichissement culturel	22
Les acquis linguistiques	22
Le tableau « Connaissances et capacités »	24
Lire le tableau	26
Le vocabulaire	26
La morphologie	26
La syntaxe des cas	26
La syntaxe de la phrase	27
Les capacités mobilisées	27

Les ressources	27
Les compétences et leur mise en œuvre	29
1 ^{ère} compétence : traduction de textes	29
2 ^e compétence : commentaire de textes	29
3 ^e compétence : pensée et culture	30
Un schéma pour être créatif	31

La pédagogie

Des méthodes	35
Latin et multimédia	36
Travail de groupe et compétences	37
La pédagogie différenciée	38
L'évaluation	39
Bibliographie	43
La pédagogie	43
Le cours de latin	44
Les moyens audiovisuels	49
La dimension européenne	50

Annexes

Troisième degré : Compétences Terminales	51
1 ^{ère} compétence : traduction de textes	51
2 ^e compétence : commentaire de textes	56
3 ^e compétence : pensée et culture	60
Deuxième degré : en marche vers les compétences	63
1 ^{ère} compétence : la traduction	63
2 ^e compétence : commentaire de textes	67
3 ^e compétence : pensée et culture	69

Préliminaires

Un regard sur la discipline

Aborder l'histoire de la discipline équivaudrait pratiquement, dans le cas particulier du latin, à envisager l'histoire de tout l'enseignement secondaire durant de nombreux siècles, en raison de l'étroitesse des liens unissant les deux notions : « étudier le latin » ou « faire ses latines » était en effet synonyme de suivre l'enseignement secondaire. Dans cet aperçu, qui se devait d'être bref au risque d'être sommaire, nous ne retenons que les éléments qui ont marqué un tournant dans l'enseignement de notre discipline.

Le latin à l'école : un patrimoine pédagogique multiséculaire

Pendant des siècles, l'école fut un pays latin, tant cette langue jouait un rôle capital dans le cursus scolaire qui nous intéresse : depuis la Renaissance, tout l'enseignement était centré sur le latin classique, étudié pour être lu, mais aussi écrit et parlé. Ce monopole allait de soi lorsque le latin était la langue internationale, universelle, indispensable aux savants comme aux diplomates. À cette situation de monopole a succédé une position dominante qui ne fut guère contestée avant la fin du XIX^e siècle. Dès lors, la versification, les discours latins et l'emploi du latin comme langue de communication commencèrent à être de plus en plus marginalisés.

Les humanités, les *studia humanitatis*, héritées du « Programme d'études » des collèges jésuites, la *Ratio studiorum* (1599) ont constitué la voie royale pour accéder aux études supérieures jusqu'au milieu du XX^e siècle. Une filière alternative, sans latin, fut créée en Belgique en 1850 – et l'on fut amené à distinguer des « humanités classiques » et des « humanités modernes » –, mais la supériorité culturelle de la filière gréco-latine et sa légitimité par rapport à l'université demeurèrent intactes jusqu'en 1947. Par contre, la loi d'omnivalence – ou d'équivalence – des diplômes du 8 juin 1964 (instituant aussi un examen de maturité) a mis fin définitivement à l'hégémonie des humanités classiques.

La méthode inductive

Introduite dans l'étude du grec peu avant 1960, la méthode inductive fut appliquée peu après à l'apprentissage du latin par M. Lavency, dont la collection de manuels a exercé une influence profonde sur la propédeutique des langues anciennes, avant et après le passage au Rénové. Ses principaux apports sont le recours à des textes latins authentiques ou légèrement adaptés, le centrage sur l'activité de l'élève et l'insistance sur la démarche scientifique qui amène les élèves à observer, à analyser, à comparer et enfin à généraliser.

Le Rénové

Avec le Rénové, loi du 19 juillet 1971, l'approche du latin a été généralisée au début du Secondaire, avec le statut d'une activité d'essai, imposée à tous, au lieu des neuf ou six heures suivies jusque-là par les seuls petits latinistes. À cette époque également, l'enseignement du latin a perdu deux alliés importants : le cours d'histoire qui, traditionnellement, initiait les jeunes latinistes à l'histoire de l'Antiquité classique et le cours de français dont les exercices d'analyse grammaticale étaient conçus pour préparer les élèves à entrer aisément dans le système casuel du latin. De même, dans les années supérieures, le latin a cessé d'être le pivot autour duquel s'organisait une large part de l'enseignement, dispensé aux mêmes élèves, par un professeur « titulaire », chargé également du grec et souvent du français, de la religion et de l'histoire. Bref, le latin est devenu une matière parmi d'autres, une pièce du puzzle éducatif, plus fragile d'ailleurs que la plupart des autres en raison de son statut d'activité d'essai ou d'option.

En outre, avec la division des six années d'humanités en trois degrés bien distincts, il a fallu abandonner la conception d'un continuum où l'apprentissage des premières années était conçu essentiellement en fonction du couronnement que représentaient les classes de poésie et de rhétorique. Désormais, même si la perspective d'ensemble n'est pas abandonnée, l'étude du latin se voit assigner, à chaque degré, des objectifs propres qui donnent une cohérence à chaque séquence de deux années.

La forte réduction du volume horaire, l'élargissement du public et la modification du statut du cours ont constitué un énorme défi pour les professeurs et pour les auteurs de manuels ; heureusement, la familiarisation avec la méthode inductive avait déjà amorcé une profonde évolution chez de nombreux enseignants. Néanmoins, une remise en question radicale, et souvent douloureuse, fut nécessaire pour se recentrer sur l'essentiel. L'abandon du thème latin et donc d'une activité de production, a permis d'alléger considérablement un bagage grammatical dont l'acquisition absorbait une quantité impressionnante d'heures et d'efforts : on se limite désormais aux seules notions utiles pour aborder la lecture des auteurs, qui intervient d'ailleurs de plus en plus tôt et se pratique souvent selon un parcours thématique : le cours n'est plus conditionné par les exigences d'une progression grammaticale systématique, mais, élaboré autour d'un thème signifiant pour des jeunes, il intègre des données culturelles et des acquisitions grammaticales et lexicales, volontiers mises en relation avec des éléments comparables de la langue française.

La réforme du premier degré

Cette réforme, qui date de 1994, a fait de l'étude du latin une activité au choix de l'établissement, à horaire variable, en dehors des matières dites soclées. L'objectif principal assigné à cette activité est de contribuer au développement des compétences transversales dont l'acquisition sera déterminante pour la poursuite de la scolarité : un nouveau programme, « Langues anciennes », toujours en vigueur, est paru en 1995. Le nouveau programme « Latin, option de base, 2^e et 3^e degrés de transition », sorti deux ans plus tard, s'inscrit clairement dans le prolongement du programme du 1^{er} degré et associe systématiquement aux contenus et aux méthodes un volet « compétences ».

Les compétences terminales et savoirs requis

Dans la ligne du « Décret Missions » de juillet 1997, le groupe interréseaux a dégagé cinq compétences terminales dont le développement doit inspirer tous les dispositifs didactiques. Déjà bien amorcée dans le programme précédent, cette approche par les compétences bénéficie ici d'une méthodologie plus systématique et oriente résolument les pratiques scolaires vers un apprentissage par la résolution de situations-problèmes ; on a pris soin d'en fournir quelques exemples détaillés afin de donner aux enseignants des points de départ concrets.

Pourquoi un nouveau programme depuis celui de 1997 ?

À bien y réfléchir, dans le contexte et avec les élèves qui sont les nôtres, sous des termes nouveaux et avec des démarches plus dynamiques, ce nouveau programme assigne au cours de latin des objectifs de formation intellectuelle, humaine et culturelle qui ont été poursuivis, de façon constante mais peut-être moins explicite, par la longue lignée de nos devanciers. Il s'agit, aujourd'hui comme hier, de permettre à des jeunes de grandir en humanité, de mieux se connaître, de s'ouvrir et de se former grâce à un contact prolongé et actif avec leur langue grand-maternelle et avec la pensée de grands auteurs, comme Virgile ou Cicéron, qui ont durablement marqué la culture occidentale.

L'actualisation du programme se justifie cependant par la nécessité d'ajuster nos pratiques aux nouvelles perspectives décrétées pour l'enseignement secondaire : construire des compétences.

Compétences

Une compétence met en œuvre un certain nombre de capacités qui s'imbriquent, mobilise des connaissances multiples et suppose une gestion des comportements et des activités. Le tout, fonctionnant en synergie, conduit au résultat attendu dans une situation donnée.

Si, au terme des études secondaires, un élève maîtrise les compétences définies dans ce programme, sans doute sera-t-il préparé pour les études supérieures et pour la vie. Mais quelle différence faut-il faire entre une école de « transmission des savoirs » et une école d' « installation des compétences » ?

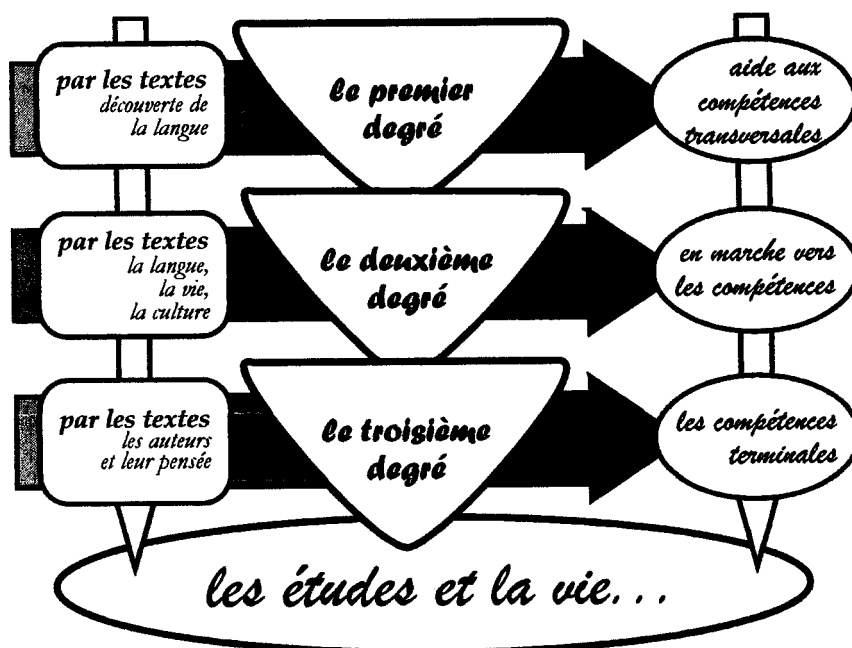
Familles de situations

L'acquisition d'une compétence par un élève se reconnaît à sa capacité de traiter des situations semblables à d'autres qui ont été rencontrées dans son cursus (on parle alors de « familles de situations »). Cet élève conduit alors des actions adéquates et utilise des capacités, des connaissances, des comportements qui ont été intégrés et qu'il peut réanimer. Notons qu'il n'y a donc pas de vraie compétence active et utile sans appropriation de savoirs.

“Situations-problèmes”

Pour installer une compétence et les savoirs qui lui sont associés, il semble nécessaire de promouvoir un enseignement par « situations-problèmes ». On pourrait parler de « situations d'apprentissage » ou encore de « situations d'évaluation » s'il ne fallait insister sur la dimension du « problème », catalyseur de curiosité pour l'élève et instigateur de recherches personnelles.

Aller vers des compétences terminales



Le premier degré...

Le but prioritaire du premier degré est d'asseoir les compétences-socles dans les disciplines qui participent à l'évaluation certificative au terme du degré et de développer des capacités transversales.

Les langues anciennes s'assurent une place dans ce degré parce qu'elles peuvent participer de manière privilégiée au développement de l'élève à ce stade de sa formation. Elles y parviennent, non en visant à l'accumulation de connaissances, mais en fournissant des situations originales pour l'exercice et le développement des compétences transversales.

C'est ainsi qu'au terme du degré, il n'existe plus d'acquis imposés dans les matières. Les acquis recherchés resteront liés aux compétences transversales, qu'elles soient cognitives, méthodologiques ou relationnelles. L'évaluation des élèves n'est plus certificative, elle s'appuie sur des indicateurs de compétences et non sur l'acquisition des matières. (Cfr les pages 5, 13 et 14 du programme du premier degré.)

L'entrée dans le deuxième degré

Au deuxième degré surtout – même si à son début il n'y a pas de prérequis – les professeurs se trouvent devant des élèves aux connaissances fort variées. Entrent en 3^e année des élèves porteurs d'un bagage de vocabulaire et de grammaire important, tandis que d'autres en ont un plus léger... Certains, peut-être, arrivent même sans bagage, n'ayant jamais suivi un cours de langues anciennes.

Il s'agit donc d'accueillir, avec tout ce que cela implique, des élèves aux parcours différents.

La première erreur consisterait à vouloir résorber trop vite les différences d'acquis de fait au niveau de la langue, et, pour ce faire, soit à repartir avec tout le monde au point zéro, soit à obliger certains à fournir un effort démesuré pour combler leur prétendu retard.

Une autre erreur serait de créer pour certains élèves des séances de rattrapage où le cours de latin serait vécu comme une corvée grammaticale.

Par-dessus tout, il serait déplorable que des élèves se sentent – à cause des structures mises en place pour les accompagner – catalogués en élèves « forts » ou « faibles » sur base du critère des « matières vues », alors qu'au premier degré ils ont été évalués à travers l'exercice de compétences transversales.

Les solutions à envisager pour résoudre ces problèmes d'acquis sont multiples et il est certain qu'aucune ne s'imposera comme valable dans toutes les situations. Dans la recherche des démarches à opérer face à ce genre de situation, on pourra tirer tout bénéfice :

- // de la collaboration étroite entre professeurs et directeurs s'il s'avère utile de procéder, même pour un temps limité, à des regroupements d'élèves dans l'horaire ;
- // des ressources nombreuses qu'offre la pédagogie différenciée (voir ce sujet dans les annexes) ;
- // des nombreuses possibilités qu'offrent les logiciels mis au service de l'apprentissage du latin ;
- // des apports qu'au sein d'une classe et lors de moments de travail en commun les élèves les plus avancés peuvent offrir aux autres ;
- // de l'utilisation bien expliquée des outils qui peuvent suppléer provisoirement aux lacunes du savoir en fait de « matières » : grammaires, lexiques, tableaux divers.

Les deuxième et troisième degrés : des compétences au programme

Par ailleurs, le cours de latin et la découverte de l'Antiquité contribueront à la formation intellectuelle et humaine de l'élève par l'appel constant à des capacités très diverses. La prise de conscience de son identité culturelle et de son insertion sociale favorisera l'éveil de sa citoyenneté responsable. Le monde de l'Antiquité latine constitue en effet un héritage à transmettre de telle façon que les élèves puissent s'ouvrir davantage sur le monde d'aujourd'hui.

Ce programme de la FESeC est écrit par un groupe de professeurs des écoles libres catholiques :

- // il se réfère aux compétences et savoirs, confirmés par le Parlement, qui servent de base à la certification ;
- // il propose des moyens et des méthodes propres à amener les élèves à la maîtrise, à un niveau donné, des compétences et savoirs requis. Cette partie est incitative et il appartient à chacun, en fonction de ses élèves et selon sa propre sensibilité, de développer ses propres situations-problèmes.

Mettre en œuvre ce programme favorise une dynamique de l'apprentissage :

- // l'élève est davantage amené à construire ses propres savoirs ; le professeur accompagne cette démarche plus qu'il ne transmet des connaissances (ce qu'il fait aussi) ;
- // les activités sont davantage contextualisées, pour porter du sens ;
- // l'objectif est bien d'arriver à maîtriser des compétences.

Comment lire le programme : organisation de l'exposé

S'il est possible de ne se référer qu'aux éléments du programme qui correspondent aux niveaux dont on est chargé, il paraît cependant essentiel d'en parcourir le chemin entier pour saisir les enjeux et construire chaque étape en fonction de l'objectif final. C'est réellement à l'acquisition des compétences terminales que chaque année de cours se doit de participer – à sa manière. La collaboration et la concertation entre les enseignants paraissent plus nécessaires que jamais.

C'est pourquoi on commencera par **le troisième degré**, ses objectifs, les contenus, les compétences qu'il s'agit d'acquérir ; viendra ensuite **le deuxième degré**, mis ainsi en perspective, avec les préoccupations particulières qu'impose sa place dans le cheminement de l'élève.

Pour chacun de ces degrés, on trouvera dans l'ordre :

- // les compétences à promouvoir ;
- // les contenus à aborder ou à maîtriser ;
- // des suggestions de « situations-problèmes » ;
- // un schéma ouvert, qui invite à créer d'autres moments d'apprentissage ou d'évaluation.

Enfin, dans le prolongement, on découvrira quelques considérations pédagogiques importantes et – à titre de suggestions – des mises en œuvre très concrètes de quelques situations-problèmes.

Le troisième degré

Les compétences terminales

Les trois compétences terminales ci-après rejoignent, en termes plus opérationnels, les cinq compétences définies dans le document interréseaux. Comme on peut s'en rendre compte en examinant les situations-problèmes proposées, la préoccupation de saisir et d'analyser le fonctionnement de la langue est bien présente dans la deuxième compétence. De la même manière, la troisième compétence assume la confrontation des cultures ainsi que le sens de la recherche personnelle.

En fin de sixième, l'élève doit pouvoir :

- 1. Rédiger, en français correct, une traduction d'un extrait d'auteur latin en mobilisant ses connaissances de la langue et en utilisant à bon escient toute autre information disponible.**
- 2. Présenter, par écrit ou oralement, une approche originale de textes latins travaillés en classe ou inconnus, en appuyant chaque articulation de sa démarche tant sur des éléments textuels précis que sur toute autre information disponible.**
- 3. Communiquer par écrit ou oralement une synthèse personnelle qui confronte un aspect spécifique et significatif de la civilisation latine à des documents caractéristiques d'une époque et d'une culture.**

L'exercice et l'évaluation de ces compétences terminales supposent une mise en œuvre très variée : autant de situations-problèmes à inventer et à pratiquer ! Il convient de s'assurer que ces situations appartiennent à une famille de situations bien précise, même si plusieurs modalités sont possibles.

À titre d'illustration, pour ce qui concerne la première compétence terminale (la traduction), travailler un même auteur, une même thématique ou un texte d'un niveau de langue équivalant à ceux traduits avec le professeur permet de rester dans une même famille de situations.

En outre, ce cadre étant défini, il convient de s'interroger sur les modalités et le contexte de réalisation.

Le texte latin proposé doit-il être traduit par l'élève seul ou par groupes ? Avec une assistance possible du professeur ? Sur quel laps de temps et avec quels outils de travail ?

La maîtrise des compétences terminales nécessite la mobilisation d'un grand nombre de capacités en quelque sorte prérequis. Celles-ci auront été exercées dès le premier degré : la continuité entre celui-ci et les compétences terminales est particulièrement évidente dans le cas du latin. Un rapprochement avec le programme du premier degré soulignera aisément cette

évidence. On peut effectivement y lire que :

Le cours de latin contribuera à la formation intellectuelle et humaine de l'élève qui devra :

// dans l'ordre cognitif :

- repérer, identifier, classer, induire, déduire ;
- mémoriser (bases de vocabulaire et de morphologie) ;
- percevoir, comprendre et appliquer des modes opératoires (une méthode d'analyse de mots et de propositions) ;
- formuler et vérifier des hypothèses ;
- comprendre le message ;
- traduire le message pour signifier et exprimer sa compréhension ;

// dans l'ordre méthodologique :

- améliorer la maîtrise de la langue française ;
- utiliser avec pertinence les outils de travail (selon les conditions et les consignes données) ;
- identifier et utiliser à bon escient le langage spécifique de la discipline ;

// dans l'ordre relationnel :

- faire preuve d'autonomie et développer la confiance en soi ;
- respecter et comprendre la pensée d'autrui ;
- prendre conscience du contexte culturel où s'exprime un texte.

Les contenus

Au troisième degré, l'acquisition des compétences terminales se fondera sur les démarches suivantes :

La langue

Poursuivre l'acquisition et le renforcement des assises linguistiques indispensables à la compréhension de messages plus complexes que ceux présentés au deuxième degré.

Les textes

Préférer la découverte approfondie de textes fondateurs, la maîtrise du sens des extraits et des œuvres étudiés et — pourquoi pas ? — le plaisir du texte.

Au troisième degré, la lecture d'extraits d'auteurs anciens dans le texte original constitue l'une des activités centrales du cours de latin.

Le professeur privilégiera un contact prolongé avec **Virgile** et **Horace** en poésie, **Cicéron** et **Tacite** en prose et choisira ceux dont la fréquentation lui paraîtra la plus profitable parmi les auteurs suivants : **Térence**, **Lucrece**, **Catulle**, **Sénèque**, **Pétrone**, **Pline le Jeune**, **Apulée**, **saint Augustin**... La latinité en effet inclut d'autres auteurs que ceux de l'Antiquité classique.

L'enrichissement culturel

Éclairer la lecture des textes par leur inscription dans les différentes facettes du monde d'où ils proviennent.

Confronter les concepts et les réalités du monde latin avec ceux d'autres lieux ou d'autres temps, en particulier les nôtres.

Progresser dans la complexité

Avec un seul texte, il s'agit de :

- // délimiter un cadre historique ;
- // définir un ou des genre(s) littéraire(s) et ses (leurs) lois ;
- // présenter un auteur, ses œuvres et son idéologie ;
- // replacer un texte dans l'œuvre dont il est issu ;
- // établir le plan général d'un texte et les plans particuliers des passages qui le composent ;
- // déterminer la logique qui régit le plan général et les plans particuliers que celui-ci comprend ;
- // reconnaître le(s) genre(s) littéraire(s) à travers leurs (ses) caractéristiques ;
- // reformuler en termes personnels et synthétiques la pensée de l'auteur ;
- // confronter différentes traductions d'un même texte.

Avec des textes, il faut pouvoir :

- // confronter des témoignages (autres textes, autres passages, ...) antiques ou plus récents ;
- // mettre les textes ou l'œuvre étudiés en rapport avec l'actualité ;
- // synthétiser des ensembles plus vastes vus de manière cursive ou en traduction.

Avec des éléments externes, enfin, il faut s'efforcer de :

- // rechercher des textes analogues ;
- // exercer son esprit critique sur des productions artistiques ou médiatiques inspirées par l'Antiquité dans les médias, le domaine artistique ;
- // réécrire un texte à la manière de... ;
- // réexprimer un texte en recourant à d'autres modes d'expression que l'écrit.

Les compétences et leur mise en oeuvre

Les compétences s'acquièrent et s'évaluent au travers de situations-problèmes auxquelles l'élève est confronté ou se confronte. En voici, dans une forme un peu abstraite, quelques-unes qui se réfèrent à chacune des compétences terminales proposées. Rappelons qu'en annexe on trouvera, à titre d'exemples utilisables, des concrétisations de ces propositions.

Première compétence : traduction de textes

1. Rédiger, en français correct, une traduction d'un extrait d'auteur latin en mobilisant ses connaissances de la langue et en utilisant à bon escient toute autre information disponible.

La confrontation personnelle de l'élève avec le texte latin constitue le fondement même et un moyen principal de la formation permise par le cours de latin.

« Rédiger une traduction » inclut, faut-il le dire, la compréhension complète, fine et nuancée du texte, comme un idéal sans cesse poursuivi, mais jamais totalement atteint. Le texte produit par l'élève recherchera l'enchaînement plutôt que la juxtaposition, la formulation contemporaine, tant dans le choix du vocabulaire que dans la construction des phrases, plutôt que les tournures surannées, la fidélité à la pensée de l'auteur plutôt que le mot à mot servile.

Insistons sur le fait que les situations de l'élève qui traduit peuvent être très diverses parce que nombreux sont les facteurs sur lesquels il est possible de jouer.

Situation-problème 1.1 Un autre extrait d'un même auteur

Traduire un extrait d'un auteur étudié en classe durant plusieurs semaines. Les élèves connaissent l'écrivain et ses différents ouvrages : il y a donc cohérence au niveau de l'auteur, mais pas forcément de la thématique.

Situation-problème 1.2 À partir d'une traduction littéraire

À partir d'une traduction littéraire et avec l'aide d'outils comme la grammaire et le dictionnaire, comprendre le fonctionnement linguistique d'un ou plusieurs extraits d'un auteur étudié au cours (20 lignes environ).

Situation-problème 1.3 Traduire pour répondre à un questionnaire

Réaliser une traduction à usage personnel d'un extrait d'auteur latin. Cet exercice permettra de répondre ensuite à une série de questions posées par le professeur à propos du texte travaillé. Les réponses à fournir seront nécessairement formulées dans un texte suivi construit autour d'éléments de l'extrait latin soigneusement isolés et traduits. Seules la pertinence et la qualité de ces réponses seront évaluées.

Situation-problème 1.4 Reconstruire une phrase fragmentée

Reformer une série de phrases latines dont les propositions sont fournies dans le désordre, puis traduire l'ensemble reconstitué.

Deuxième compétence : commentaire de textes

- 2. Présenter, par écrit ou oralement, une approche originale de textes latins travaillés en classe ou inconnus, en appuyant chaque articulation de sa démarche tant sur des éléments textuels précis que sur toute autre information disponible.**

D'un point de vue général, cette compétence vise à aider l'élève dans la construction d'un commentaire personnel, démarche déjà amorcée en classe sur d'autres textes. Le travail demandé ne consiste pas à restituer un commentaire développé par le professeur, mais à s'approprier le texte latin dans un contexte similaire.

Situation-problème 2.1 Analyse des indices textuels du discours

Présenter par écrit un commentaire personnel d'un extrait significatif d'auteur latin en appuyant sa démarche tant sur des éléments précis du texte (indices personnels, indices verbaux, champs lexicaux) que sur toute autre information recueillie (recherches personnelles par le multimédia).

Situation-problème 2.2 Recherche étymologique

Relever et analyser dans un texte latin vu (ou non) en classe, accompagné (ou non) d'une traduction, une série de noms et d'adjectifs ou une suite de verbes dérivés (par préfixation ou suffixation). Regrouper ceux qui présentent les mêmes caractéristiques, en distinguant élément central, préfixe ou suffixe.

On peut aussi demander :

- // de retrouver la forme initiale du préverbe si des phénomènes linguistiques l'ont modifiée ;
- // de rechercher la valeur sémantique liée à chaque préfixe ou suffixe relevé ;
- // d'indiquer un mot français, de même catégorie grammaticale, présentant le même suffixe ou préfixe, sans négliger les formes qui ont évolué par rapport à l'élément latin.

Situation-problème 2.3 Analyse des liens entre plusieurs textes

Présenter par écrit une synthèse des idées traversant différents textes latins étudiés en classe. Mettre celles-ci en rapport avec un document contemporain.

Situation-problème 2.4 Analyse à l'aide de grilles de lecture

Demander de construire un commentaire en posant des jalons d'analyse et d'interprétation à partir d'une ou de plusieurs grilles de lecture fournies en classe. Deux situations peuvent alors se présenter :

- // ou le professeur donne le texte et précise la grille de lecture à utiliser ;
- // ou l'élève est appelé à choisir parmi une série de modèles la grille la plus adéquate pour exploiter au mieux le texte qui lui est soumis.

Troisième compétence : pensée et culture

3. Communiquer par écrit ou oralement une synthèse personnelle qui confronte un aspect spécifique et significatif de la civilisation latine à des documents caractéristiques d'une époque et d'une culture.

Dans le cadre de cette compétence, il est indispensable de préciser à l'élève ce qu'on attend de lui :

- // l'utilisation pertinente et rigoureuse des sources et des documents mis en confrontation avec le sujet traité ;
- // l'expression d'un esprit critique et original dans sa démarche par rapport à la question étudiée ;
- // sa capacité à rédiger une synthèse respectant les critères d'une communication de qualité.

De plus, le professeur fournira préalablement à l'élève une grille critériée, élaborée de préférence avec ce dernier. On veillera d'autre part à guider ponctuellement l'élève dans l'élaboration de son travail.

Situation-problème 3.1 Approfondir un aspect de la civilisation romaine

Rédiger par groupes ou individuellement une synthèse sur un sujet de civilisation romaine ou de civilisation antique (la destinée humaine, la religion, la condition de la femme, l'amour, l'esclavage, la justice, le droit, la politique, le système monétaire, l'art, les sciences...).

Les possibilités de modulations sont très nombreuses et favorisent l'inventivité : on pourra par exemple présenter ce travail à la manière d'un magazine où apparaîtraient différentes rubriques (par exemple : une question de droit, un point de vue économique, un problème social, ...).

Situation-problème 3.2 Confronter un texte contemporain avec l'Antiquité

Rendre compte de la confrontation d'une situation contemporaine (éventuellement répercutée par un article d'actualité) avec le contexte (politique, social, économique ou...) de l'Antiquité susceptible de l'éclairer.

Situation-problème 3.3 Composer la chronique d'une année

Présenter par écrit un travail qui consiste en une chronique d'une année précise du 1^{er} siècle a.C.n. ou p.C.n. Sous forme d'articles de presse, il s'agit de constituer une dizaine rubriques dont chacune relate, dans un style approprié, un événement ou un simple fait de cette année.

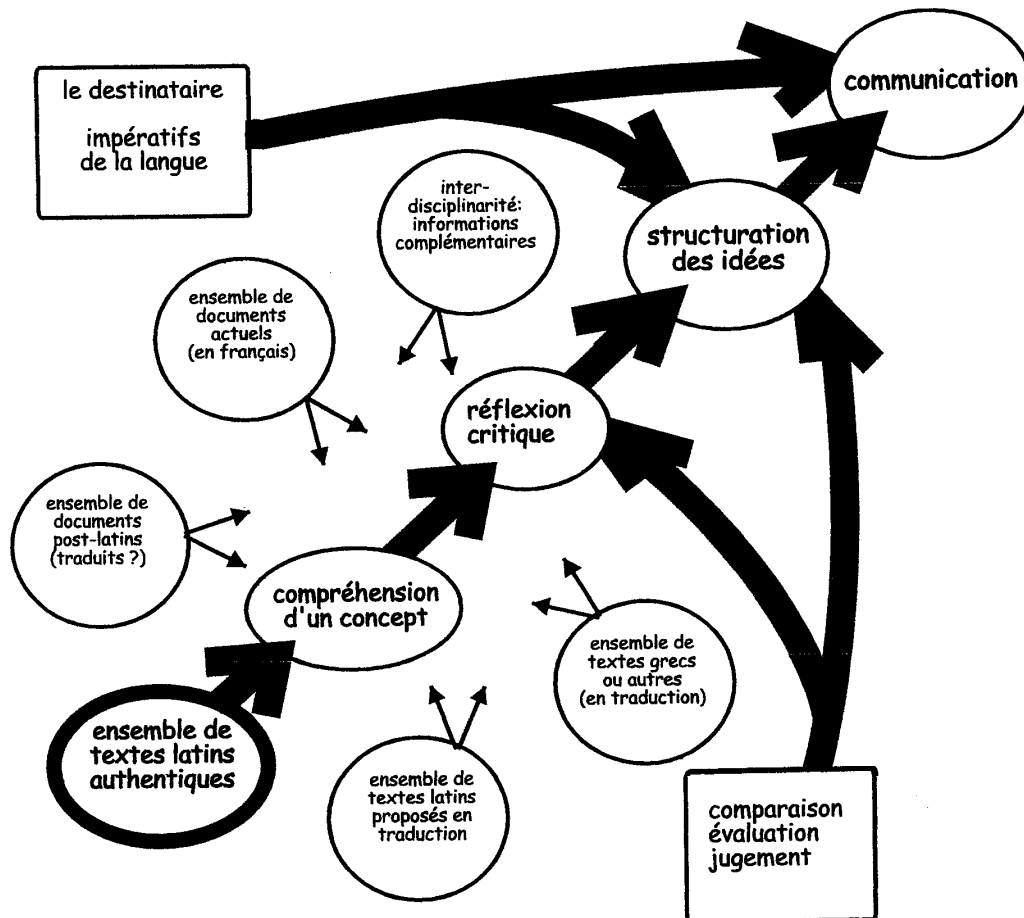
N.B. Dans la mesure du possible, on veillera à ancrer les situations-problèmes créées autour des deuxième et troisième compétences terminales dans des thématiques où sera présente la dimension européenne propre à la société actuelle. De multiples pistes sont possibles. À titre d'exemples, signalons celles que balisent les ouvrages indiqués dans la bibliographie sous le titre « Dimension européenne ».

Pistes pour élaborer d'autres situations-problèmes

Si le choix des auteurs et des textes est important, la place et la valeur du commentaire qui les accompagne sont essentielles pour maintenir l'intérêt et promouvoir la formation des élèves.

Un commentaire limité aux *realia*, ou inadapté, laissera généralement du texte le plus riche un souvenir déplorable ou inexistant ; un souci excessif d'explications linguistiques transformera la démarche en une lecture purement grammaticale.

Or, le choix des extraits doit être principalement guidé par l'approche littéraire et axé sur la découverte des réponses proposées par les Anciens confrontés aux grandes questions inhérentes à la condition humaine.



Que rechercher ?

- // entraîner les élèves à la découverte de la littérature latine et en particulier à une visite des monuments littéraires qu'ont admirés les générations successives de latinistes ;
- // rencontrer de nombreux auteurs qui valent le détour et peuvent provoquer des coups de cœur, lire des passages plus pittoresques ou liés à l'actualité ;
- // organiser en concertation le voyage au pays latin de manière à éviter les redites et à rendre la visite aussi complète et enrichissante que possible ;
- // saisir dans une de leurs premières formulations écrites les grands mythes ou les thèmes universels ;
- // pratiquer des groupements de textes centrés sur un auteur, un genre littéraire, un thème ou réunis dans un parcours ;
- // établir la liste des thèmes intéressants à prospecter, en ayant à l'esprit qu'il est toujours préférable de partir des réalités actuelles qui passionnent les élèves pour déterminer leur importance dans l'Antiquité ;

- // encourager les lectures en traduction. La tradition scolaire des extraits choisis est nécessairement réductrice et déformante : on tentera de remédier à ce grave inconvénient par de nombreuses lectures en traduction, en mettant à profit la floraison récente de diverses collections qui offrent des traductions souvent peu coûteuses et modernisées. Ces lectures, communes à tous les élèves ou individualisées, porteront le meilleur fruit si l'on développe une méthodologie qui les intègre pleinement dans l'approche des auteurs et de l'histoire littéraire.
- // prendre en considération les thèmes abordés dans d'autres cours suivis par les élèves pour les aider à mieux cerner l'universalité de certaines préoccupations humaines.
- // expliciter les raisons du choix ou même y associer les élèves : lors d'une lecture en traduction, on peut sélectionner ensemble des passages qui retiennent particulièrement l'attention et que l'on souhaite approfondir en version originale. Cette négociation du parcours constitue un facteur d'attrait non négligeable.
- // mettre en valeur la relation à l'auteur, son œuvre et son époque, tour à tour et parfois simultanément, fondée sur la prise en compte :
 - des idées, comme le raisonnement, les valeurs véhiculées, les conceptions du monde et de l'homme, les organisations sociales et politiques ;
 - des sentiments, comme les réactions personnelles et interpersonnelles, l'intégration de l'individu à son univers... ;
 - de l'esthétique en tant que recherche de forme, en vers comme en prose, (seront soulignées l'adéquation de l'écriture à son contenu comme les qualités stylistiques...)
 - de la nécessité d'adapter la traduction aux exigences et au génie de la langue française. La confrontation répétée entre les deux langues contribuera notamment à développer la compréhension et l'expression orale et écrite du français par l'enrichissement du vocabulaire et des structures.

Le deuxième degré

En marche vers les compétences

Pour tenir compte de la spécificité des degrés comme de la progression logique des apprentissages, il est nécessaire de reformuler la deuxième compétence, de l'orienter tout particulièrement sur l'apprentissage de la langue et l'apport de ces connaissances à la compréhension réelle d'un texte. De même, la troisième compétence se limite à la découverte et à la compréhension de l'Antiquité.

La première compétence, exprimée en termes identiques à ceux du troisième degré, s'applique évidemment à des textes plus simples et ne suppose pas le même niveau de maîtrise qu'au stade terminal.

En fin de quatrième, l'élève doit être capable de :

- 1. Rédiger, en français correct, une traduction d'un extrait d'auteur latin en mobilisant ses connaissances de la langue et en utilisant à bon escient toute autre information disponible.**
- 2. Énoncer et préciser les liens logiques présents dans les structures morphosyntaxiques, qui expriment la pensée de l'auteur d'un texte latin connu ou travaillé en classe.**
- 3. Communiquer par écrit ou oralement une synthèse personnelle relative à un aspect spécifique et significatif de la civilisation latine.**

Les contenus

S'il apparaît souhaitable que le deuxième degré soit une étape dans un apprentissage prolongé et approfondi au troisième degré, il faut néanmoins que l'élève qui renoncerait au latin par la suite, vive une expérience enrichissante qui marquera sa personnalité en devenir ; en d'autres termes qu'il ait progressé sur le chemin d'acquisition des compétences terminales.

La langue

- Acquisition et maîtrise des éléments morphologiques et lexicaux de base de la langue latine ; familiarisation avec ses structures syntaxiques les plus fréquentes.
- Découverte et compréhension progressives de phrases et de textes authentiques, simples d'abord, puis graduellement plus complexes.
- Habitude de s'interroger sur la postérité en français des mots latins, ainsi que sur les origines souvent latines du lexique français.
- Nous renvoyons au tableau détaillé aux pages 24 et suivantes.

Les textes

De petites phrases, en début de troisième, on passera à des textes courts avant d'aborder des chapitres entiers ; le choix de textes narratifs assez brefs paraît faciliter la recherche et la compréhension, favoriser les traductions lisibles. On se tournera donc de préférence vers les proverbes, les fables, certaines épigrammes de **Martial**, de courts récits d'historiens mineurs ou encore des extraits de **César** puis de **Salluste** ou **Tite-Live**, des passages d'**Ovide**, de certaines lettres de **Cicéron** ou de **Pline** ; cette énumération n'est pas limitative.

Pour éviter l'éparpillement et favoriser l'émergence de situations-problèmes, il peut être judicieux de choisir des textes bâtis autour d'un personnage célèbre, d'un aspect de la civilisation ou d'un sujet littéraire. Au début, et en fonction des possibilités des élèves, plutôt que d'écarter ceux qui seraient intéressants mais ardu, on peut les accompagner, en tout ou en partie, de leur traduction. De nombreux manuels belges ou étrangers offrent de bons exemples de séquences d'enseignement où coexiste harmonieusement découverte de la civilisation antique et de la grammaire latine.

En pratique, les textes retenus pour leur intérêt seront inclus dans une situation-problème.

L'enrichissement culturel

Découvrir et comprendre les réalités du monde antique à l'occasion de la lecture des textes.

Rendre compte de la confrontation d'une situation contemporaine au contexte de l'Antiquité.

Le tableau des acquis linguistiques

Le tableau qui suit tente uniquement de cerner les contours des acquis linguistiques. Ceux-ci constituent les outils nécessaires pour saisir la pensée de l'auteur lors des exercices de traduction et pour aborder le commentaire d'un point de vue stylistique, historique, culturel.

Un tel tableau, habituellement, n'est pas vraiment « vide » à l'entrée en troisième. Même si aucune connaissance n'est exigible à ce stade et si des élèves commencent le latin en troisième, ceux qui viennent de l'activité « Langues Anciennes » de deuxième auront nécessairement acquis au passage de multiples connaissances.

En cours d'année, dès que l'ensemble de la classe a pu montrer des savoirs et des savoir-faire, les éléments souvent rencontrés passent des cases « Recevoir et savoir gérer » (stade où l'élève ne sait pas de quoi il s'agit et a besoin d'informations précises), aux cases « Repérer et manipuler » (il sait maintenant comment traiter ce type de problème), puis, pour les plus fréquents, aux cases « Maîtriser » (l'élève les reconnaît et les traite dès l'abord).

Que son usage soit collectif ou individuel, le tableau peut devenir un important instrument de gestion pour l'enseignant comme pour l'élève : il constitue un vrai « tableau de bord ».

Il se remplit progressivement, au rythme des acquisitions et des apprentissages de la classe. L'état proposé dans les pages qui suivent correspond à ce qui paraît souhaitable en fin de quatrième.

En usage individuel, chaque élève peut s'en servir pour noter son évolution personnelle. La confrontation avec le tableau « de la classe » lui permet alors de se situer par rapport au groupe et de décider des efforts utiles.

C'est aussi un bon instrument de communication :

- // entre les professeurs de latin d'une même année, pour tendre à l'unification des exigences et au parallélisme des apprentissages ;
- // entre les professeurs de latin d'années successives, pour favoriser l'information, la continuité et éviter des attentes injustifiées ou des redites.

Le tableau est présenté en deux étapes :

- // d'abord, porteur de l'état souhaité en fin de quatrième ;
- // ensuite, les titres sont repris avec les commentaires indispensables à une bonne compréhension.

Niveaux de maîtrise

La manipulation puis la maîtrise des éléments du tableau seront progressivement réalisées par les élèves.

Le professeur continuera à donner toutes les informations nécessaires pour les éléments que les élèves doivent seulement pouvoir utiliser.

La place des éléments proposés dans les tableaux correspond au niveau de fin de quatrième.

Les éléments des niveaux “Maîtriser” et “Repérer et manipuler” constituent les acquis linguistiques minimaux en fin de quatrième. Les professeurs de troisième et de quatrième se concerteront, à l’intérieur de ce cadre, pour déterminer les seuils en fin de troisième.

Les éléments laissés au niveau “Recevoir et gérer” en fin de quatrième ne feront l’objet ni d’interrogations ni d’une quelconque évaluation.

Connaissances et capacités : fin du deuxième degré

Vocabulaire, morphologie et syntaxe ne constituent pas un but en eux-mêmes, lieu de performances plus ou moins justifiables. Ce sont des instruments privilégiés pour comprendre des textes qui, dans leur succession, servent de base aux apprentissages.

CONNAISSANCES ET CAPACITES

Niveau attendu	Vocabulaire	Morphologie	Syntaxe des cas
<p>Maîtriser</p> <p>« avoir dans la tête », connaître de mémoire, reconnaître à vue</p> <p>(haut niveau de fréquence)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Environ 600 mots de fréquence très élevée. 	<p><i>Les déclinaisons :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • les 5 déclinaisons des noms et les 2 classes d'adjectifs ; • les déterminants et pronoms fréquents. <p><i>Les conjuguables :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • les conjugaisons régulières aux modes personnels, infinitif et participe (présent et parfait) ; • <i>esse, posse, ire.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • NOMINATIF : sujet, attribut ; • ACCUSATIF : complément direct de verbe, sujet d'infinitif, complément prépositionnel ; • GÉNITIF : complément du nom ; • DATIF : complément indirect de verbe, complément de verbes « composés » ; • ABLATIF : instrument, agent, cause, manière, lieu, temps, sujet de l'ablatif absolu, complément prépositionnel.
<p>Repérer et manipuler</p> <p>savoir les indices, savoir où trouver</p> <p>(fréquence moyenne)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Retrouver la catégorie d'un mot (classe morpho-syntaxique) ; • retrouver les formes telles qu'elles sont répertoriées dans un « lexique ». 	<p><i>Les déclinaisons :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • les déterminants et pronoms moins fréquents ; • les adjectifs verbaux et gérondifs en traduction ; • les comparatifs et superlatifs réguliers + <i>bonus, malus, paruus, magnus, multi.</i> <p><i>Les conjuguables :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • les verbes irréguliers ; • les verbes défectifs fréquents. 	<ul style="list-style-type: none"> • ACCUSATIF : attribut du C. de V., mesure du temps et de l'espace, expression du but avec <i>ad</i> ; • GÉNITIF : expression du but avec <i>causa</i>, complément du superlatif ; • DATIF : de possession avec <i>esse</i>, complément d'agent de l'adjectif verbal, double datif ; • ABLATIF : complément du comparatif ; • GÉNITIF ET ABLATIF : de qualité (descriptifs).
<p>Recevoir et gérer</p> <p>des informations</p> <p>(éléments rares, voire exceptionnels)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mots techniques, mots grecs, mots contextuels, mots rares, emplois particuliers de mots fréquents. 	<p><i>Les déclinaisons :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • les déclinaisons ou formes inhabituelles. <p><i>Les conjuguables :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • les formes verbales rares. 	<ul style="list-style-type: none"> • ACCUSATIF : exclamatif, double accusatif ; • GÉNITIF : de prix, du délit, de possession avec <i>esse</i> ; • ABLATIF : de la peine ; de point de vue ; • GÉNITIF, DATIF, ABLATIF : compléments de l'adjectif.

FIN DU DEUXIEME DEGRE

Syntaxe de la phrase	Compétences associées	Ressources
<p><i>Phrases simples à l'indicatif :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • sujet - verbe ; • sujet - verbe - attribut ; • sujet verbe complément direct ; • sujet verbe complément indirect ; • sujet - verbe - 2 compléments. <p><i>Phrases complexes :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • P2 C. de V : infinitive, <i>ut</i> complétif et interrogation indirecte ; • P2 C. de P : <i>cum, ut</i>, ablatif absolu ; (but, cause, conséquence) ; • P2 C. de N : relative. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mémoriser des données ; • reconnaître les éléments connus ; • appliquer des modes opératoires ; • repérer la structure de base ; • établir les relations entre les mots du texte : poser les limites des propositions, noter les attentes des mots, les relier ; • lire une représentation de ces relations ou construction ; • traduire le message. 	<ul style="list-style-type: none"> • Notes de cours ; • manuels ; • tableaux ; • lexiques.
<p><i>Phrases simples au subjonctif :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • volonté, possibilité. <p><i>Phrases simples et complexes :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • réel ; • potentiel ; • irréel. <p><i>P2 de temps (autres que cum) :</i></p> <p><i>Concordance des temps :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • infinitif et subjonctif. 	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir les sources d'information ; • consulter les sources ; • choisir les réponses appropriées ; • émettre des hypothèses ; • les vérifier en consultant ; • travailler par hypothèses successives ; • représenter les relations dans le texte et les constructions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manuels ; • dictionnaires ; • grammaires.
<p><i>P2 C. de verbes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • impersonnels ; • d'empêchement ; • de crainte ; <p><i>Discours indirect</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître... l'inconnu ; • savoir interroger. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les condisciples ; • le professeur ; • les manuels ; • des tierces personnes.

Lire le tableau

LE VOCABULAIRE

Les mots à **mémoriser** devraient tous appartenir à la catégorie dont la fréquence est la plus élevée.

La **manipulation des radicaux**, les classements de mots sont évidemment indispensables à l'emploi des lexiques et dictionnaires. S'il est important de connaître *potestas*, *potestatis*, le pouvoir, il est encore plus important de pouvoir tirer de *iura*, par exemple, la forme *ius* nécessaire pour la consultation d'un index ou d'un dictionnaire.

De nombreux éléments autrefois grammaticalisés tels que conjonctions, compléments de verbes ou d'adjectifs, traductions de formes particulières comme les gérondifs et adjectifs verbaux, etc., seront de préférence **lexicalisés**.

LA MORPHOLOGIE

Les déclinaisons **d'usage courant** constituent, dès la fin de la troisième, un **acquis essentiel**, voire un prérequis pour la quatrième. Leur maîtrise fera l'objet d'entretiens et de contrôles réguliers.

Sans doute les déterminants-pronoms comportent-ils des particularités de déclinaison qu'il faudra connaître, mais c'est surtout au niveau du vocabulaire que se portera l'effort à leur propos (lexicalisation).

Les **conjugaisons régulières**, qu'il s'agisse des verbes à deux voix ou des déponents, constituent un acquis dont **le deuxième degré assurera progressivement la maîtrise**.

Tous les exercices et contrôles de connaissance **privilégieront la traduction et l'intégration dans un contexte**.

Ici encore, on utilisera les nombreux exercices construits par les auteurs de manuels, dont certains autrefois prévus pour le premier degré. Dans ce cas, il faudra éviter la lassitude et la démotivation que provoqueraient des exercices détachés du travail de découverte d'un texte en classe : **le texte reste au centre de l'apprentissage, la recherche de son sens suscitera la motivation pour les exercices proposés**.

Pour les verbes irréguliers ou déclinaisons inhabituelles, on s'en tiendra exclusivement à l'identification et à la traduction.

Autant que possible, on fera référence au code de terminologie en usage dans les cours de français. Bien sûr, les réalités linguistiques du latin ne peuvent pas toutes s'exprimer de cette manière : il nous faut utiliser notre propre métalangage. On sera attentif, en tous cas, à aider l'élève. Il faut éviter les confusions, souligner les différences et les ressemblances entre les concepts et faire voir clairement « comment nommer les choses ».

LA SYNTAXE DES CAS

La syntaxe des cas sera, pour l'essentiel, connue à la fin du deuxième degré. On veillera à ne pas l'encombrer de faits de vocabulaire qu'il suffit de connaître et qui ne nécessitent pas de développement grammatical particulier.

Rappelons que **le sens du texte est premier**, plutôt que l'utilisation d'« étiquettes » adéquates. Si les génitifs présents dans *Roma caput mundi*, *pars militum*, *adventus Caesaris*, *cupiditas regni* sont identifiés comme compléments de tel nom et bien traduits, plutôt que classés comme déterminatifs, partitifs, subjectifs ou objectifs, la relation au nom, c'est-à-dire ce qui est essentiel à la compréhension, est perçue ; le reste est problème de sens du texte concerné plus que de syntaxe des cas.

LA SYNTAXE DE LA PHRASE

Le 2^e degré s'attachera à atteindre **une bonne maîtrise de la phrase complexe** dans ses nuances et ses rapports temporels.

Ainsi l'élève sera-t-il capable de préciser à l'intérieur d'un texte les différentes rôles de *cum*, *quod*, et *ut*.

Il devra être capable de préciser et de traduire les rapports temporels exprimés au subjonctif ou à l'infinitif entre le verbe de la P1 et celui de la P2.

Il apprendra rapidement à distinguer les limites des propositions et à les organiser entre elles.

Rappelons l'utilité de lexicaliser un certain nombre de données grammaticales, en particulier les conjonctions de temps.

LES CAPACITÉS MOBILISÉES

Dans la foulée du premier degré :

- // mémoriser avec clairvoyance est une démarche dont l'utilité reste essentielle. Le vocabulaire et la morphologie constituent un terrain idéal pour la mettre en œuvre et lui donner toute son efficacité.
- // utiliser avec pertinence des outils de travail ;
- // maîtriser la langue française ;
- // connaître et utiliser le langage spécifique de la branche.

L'analyse et la synthèse :

- // aller de l'indice à l'hypothèse ;
- // vérifier cette hypothèse ;
- // distinguer l'essentiel de l'accessoire ;
- // analyser la cohérence, les liens logiques ; voir les problèmes que pose à ce niveau l'état actuel d'un travail ;
- // résumer, rechercher les mots clés.

L'esprit critique :

- // apprendre à interroger et à s'interroger ;
- // comparer, voir les ressemblances et les différences ;
- // évaluer, trier le vrai et le faux, l'utile et l'inutile.

Les attitudes au sein des groupes :

- // développer son sens des responsabilités : négociation, concertation de projets, cadres, obligations, engagements ;
- // promouvoir la volonté de partager son « savoir », de progresser ensemble.

L'organisation du travail :

- // organiser et gérer son temps ;
- // organiser et gérer un travail personnel ou un travail du groupe (comment faire ? qui le fera ?).

LES RESSOURCES

- // Il faut très tôt apprendre à **gérer la prise de notes**, particulièrement en distinguant ce qui est occasionnel, ponctuel, de ce qui est réutilisable.
- // **Une grammaire, un lexique ou un dictionnaire** dont l'usage est généralisé au sein d'une communauté scolaire est un **outil de précision du savoir**. On le préférera à un recueil personnel, si génial soit-il, qui serait propre à un professeur.
- // Il faut accompagner **la consultation des encyclopédies, la lecture de tableaux et de schémas** : en comprendre la présentation et les techniques, pouvoir en faire une utilisation à la fois rapide et efficace et finalement en tirer les informations pertinentes sont des objectifs à ne pas négliger.
- // **Bibliothèques, médiathèques, informatique** sont des outils (parfois extérieurs à l'école) avec lesquels on s'efforcera de familiariser l'élève (voir en 4^e partie « les multimédias »).

Les compétences et leur mise en oeuvre

Première compétence : traduction de textes

- 1. Rédiger, en français correct, une traduction d'un extrait d'auteur latin en mobilisant ses connaissances de la langue et en utilisant à bon escient toute autre information disponible.**

La confrontation personnelle de l'élève avec le texte latin deviendra progressivement le fondement même et le moyen principal de la formation permise par le cours de latin.

Les situations peuvent être très diverses parce que nombreux sont les facteurs sur lesquels il est possible de jouer.

Situation-problème 1.1 Un autre extrait d'un même auteur

Traduire un extrait d'un auteur étudié en classe durant plusieurs cours. Les élèves connaissent dès lors les particularités linguistiques et stylistiques de l'écrivain. À ce niveau d'apprentissage, l'auteur, l'œuvre et – dans la mesure du possible – la thématique correspondront à la matière vue en classe.

Situation-problème 1.2 Un choix correct et justifié

L'élève est appelé à choisir entre deux traductions proposées d'extraits latins d'un auteur travaillé préalablement en classe. On lui demandera également de justifier son choix en repérant et en expliquant les erreurs de la traduction non retenue.

Situation-problème 1.3 Traduire pour répondre à un questionnaire

Réaliser une traduction à usage personnel d'un extrait d'auteur latin. Cet exercice permettra de répondre ensuite à une série de questions posées par le professeur sur le texte travaillé. Les réponses à fournir se fonderont sur des éléments du texte latin soigneusement isolés et traduits. Seules la pertinence et la qualité de ces réponses seront évaluées.

Situation-problème 1.4 Reconstruire une phrase fragmentée

Reformer une série de phrases latines dont les propositions sont fournies dans le désordre, puis traduire l'ensemble reconstitué.

Deuxième compétence : commentaire de textes

- 2. Énoncer et préciser les liens logiques présents dans les structures morphosyntaxiques, qui expriment la pensée de l'auteur d'un texte latin inconnu ou travaillé en classe.**

Cette compétence vise à aider l'élève à comprendre en profondeur la pensée de l'auteur ainsi qu'à s'inspirer à bon escient du commentaire construit au cours en y ajoutant des éléments de réflexion personnelle.

Situation-problème 2.1 Analyse des indices textuels

Présenter par écrit un commentaire personnel d'un extrait significatif d'auteur latin en appuyant sa démarche tant sur des éléments précis du texte (indices personnels, indices verbaux, champs lexicaux...) que sur toute autre information.

Situation-problème 2.2 Recherche étymologique

Relever et analyser dans un texte latin vu (ou non) en classe, accompagné (ou non) d'une traduction, une série de noms et d'adjectifs ou une suite de verbes dérivés (par préfixation ou suffixation). Regrouper ceux qui présentent les mêmes caractéristiques, en distinguant élément central, préfixe ou suffixe.

On peut aussi demander :

- // de retrouver la forme initiale du préverbe si des phénomènes linguistiques l'ont modifiée ;
- // de rechercher la valeur sémantique liée à chaque préfixe ou suffixe relevé ;
- // d'indiquer un mot français, de même catégorie grammaticale, présentant le même suffixe ou préfixe, sans négliger les formes qui ont évolué par rapport à l'élément latin.

Situation-problème 2.3 La langue au service du commentaire en 4^e

Relever, dans un ensemble d'extraits d'un auteur (traduits et/ou lus en traduction française), les éléments qui permettront de compléter une grille de lecture fournie par le professeur et de répondre ainsi de façon argumentée à une question-problème posée au départ du travail.

Troisième compétence : pensée et culture

3. Communiquer par écrit ou oralement une synthèse personnelle relative à un aspect spécifique et significatif de la civilisation latine.

Dans le cadre de cette compétence, il est indispensable de préciser à l'élève ce qu'on attend de lui :

- // la sélection pertinente et l'exploitation correcte des sources et des documents ;
- // l'expression d'un esprit critique dans la démarche et l'aptitude à discerner des ruptures et des continuités par rapport à notre époque ;
- // la capacité d'élaborer un plan et de rédiger une synthèse cohérente en français correct.

De plus, le professeur, pour ce faire, fournira préalablement à l'élève une grille critériée, élaborée de préférence avec ce dernier. On veillera d'autre part à guider l'élève aux différentes étapes de son travail.

Situation-problème 3.1 Découvrir un aspect de la civilisation romaine ou des sociétés antiques

Rédiger par groupes ou individuellement une recherche sur un sujet de civilisation romaine (les dieux, la condition féminine, l'esclavage, l'armée, les techniques, les loisirs, les Gaulois, les Étrusques, les Carthaginois...)

Les possibilités de modulations sont très nombreuses et favorisent l'inventivité : on pourra par exemple présenter ce travail à la manière d'un magazine où apparaîtraient différentes rubriques.

Situation-problème 3.2 Confronter un aspect contemporain avec l'Antiquité

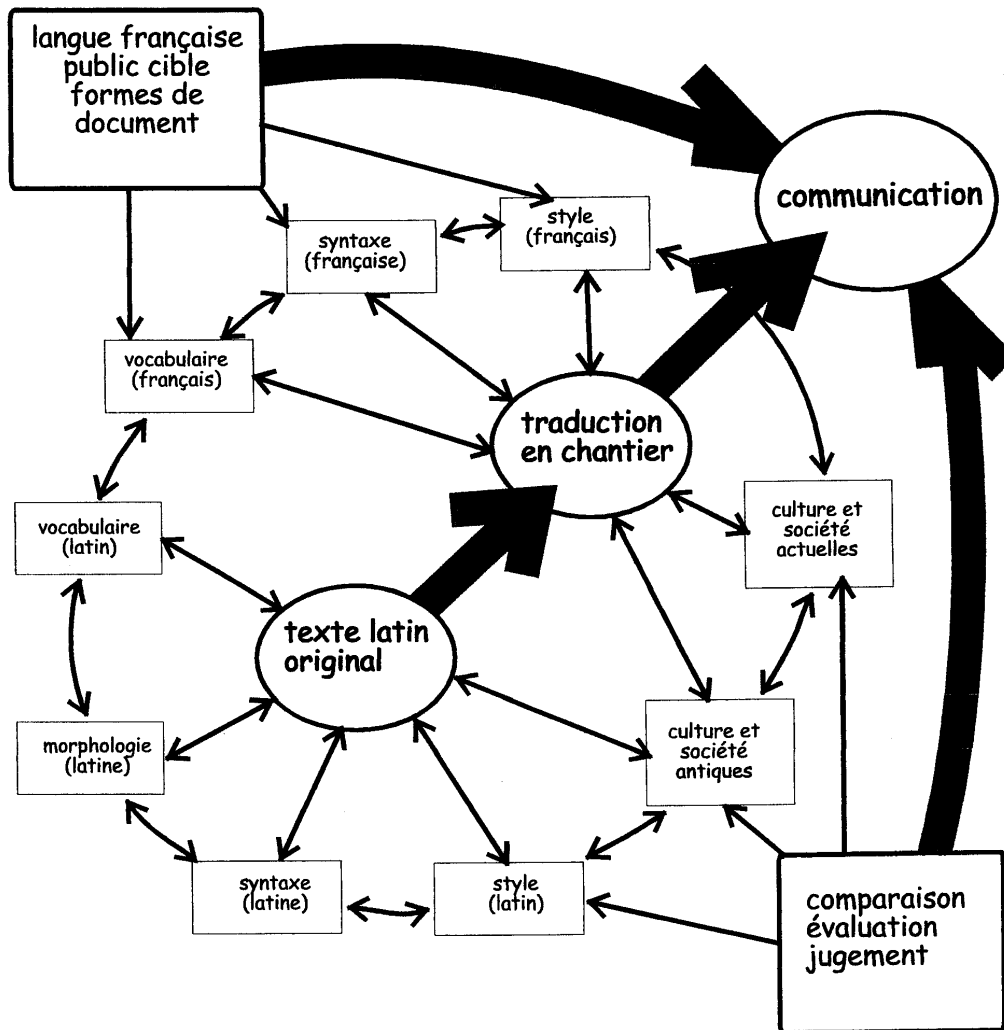
Rendre compte de la confrontation d'une situation contemporaine (éventuellement répercutée par un article d'actualité) avec le contexte de l'Antiquité susceptible de l'éclairer.

N.B. Dans la mesure du possible, on veillera à ancrer les situations-problèmes créées autour des deuxième et troisième compétences terminales dans des thématiques où sera présente la dimension historique.

Un schéma pour être créatif

Ce schéma présente les éléments à prendre en compte dans le travail sur un texte latin au travers de « situations-problèmes » qu'il s'agit de construire avec les élèves. Sans doute imparfait, ce « modèle » provoque à la réflexion et répond à trois lignes directrices.

- ▮ Il souligne les interactions entre domaines de connaissance. Chacune de ces interactions offre l'occasion de « construire » des situations-problèmes et de s'exercer à leur résolution. Ces interactions sont à double sens : savoirs et capacités se construisent dans un va-et-vient constant de la pensée.
- ▮ Il propose comme objectif final la communication d'un contenu de pensée. Il dépasse donc la simple traduction, étape certes essentielle mais pas ultime ; il fait de la version un exercice éminent d'écoute active et de communication. Apprendre le latin aujourd'hui, c'est acquérir une formation, des savoirs et des compétences qu'il importe de pouvoir partager. Ainsi, le latiniste, dans toute tâche qu'il assumera durant sa vie active, pourra enrichir le travail et la réflexion du groupe auquel il collaborera.
- ▮ Il propose chaque élément du texte comme « point d'entrée » pédagogique. On aperçoit ainsi la très grande variété des activités, des outils, des rythmes et des travaux qui trouvent naturellement leur place dans l'élaboration des compétences au sein d'un cours de latin.



Commentaires pour lire le schéma

Les éléments qui éclairent le texte latin original ou la traduction en chantier (flèches dirigées vers le centre) sont évidents. De même (flèches en retour) l'enrichissement, à partir du texte, de chacun de ces domaines de connaissance et le développement de capacités particulières en vue de l'acquisition des compétences. En revanche, certaines interactions soulignées par les flèches à double sens le long du cercle méritent peut-être quelques explications : faisons-en rapidement... le tour. Des activités nombreuses et diversifiées trouvent ainsi leur raison d'être : elles contribueront à la résolution des problèmes abordés.

À titre d'exemples, et certainement pas de manière exhaustive :

<p><i>Vocabulaire latin - vocabulaire français :</i></p> <p>Travail sur l'axe paradigmatique dans l'une et l'autre langue, jusqu'à trouver la meilleure adéquation possible. Le critère est au centre : le texte et les éclairages qu'on peut lui donner. Par exemple : les « équivalents » de <i>domus</i> en latin, de maison en français, y compris la charge culturelle des mots.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • étude comparative des synonymes dans les deux langues ; • relations étymologiques ; • sélection de vocabulaire en fonction d'un public.
<p><i>Vocabulaire français - syntaxe française :</i></p> <p>Travail sur l'axe syntagmatique. Un mot français impose éventuellement des contraintes sur la phrase auxquelles, en français, on ne peut échapper. Ces contraintes sont propres à la langue et ne « décalquent » pas celles du latin.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • recherche d'expressions alternatives pour éviter, par exemple, une difficulté ou une répétition.
<p><i>Syntaxe française - style français :</i></p> <p>Travail sur les variantes. Il est souvent possible d'énoncer la même réalité de diverses manières. Laquelle est préférable, laquelle rejoint mieux l'expression latine ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • variantes syntaxiques pour reproduire un effet latin en français.
<p><i>Style français - culture et société actuelles :</i></p> <p>Travail sur la diachronie et la « modernité ». Il est bon de savoir comment les choses s'exprimaient autrefois. Il est tout aussi nécessaire de savoir comment elles se disent aujourd'hui.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • recherche d'expressions actuelles ; • épigraphie et publicité.
<p><i>Culture et société actuelles - culture et société antiques :</i></p> <p>Comparaisons, confrontations mènent à la formation du jugement et à une meilleure compréhension du monde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • documentation sur l'état d'une question ; • compléments d'information, « appels » du texte.
<p><i>Culture et société antiques - style latin :</i></p> <p>Les effets de style sont le reflet d'une société qui les a appréciés, d'une mentalité qui en a construit les critères.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • recherche d'exemples complémentaires ; • critères anciens : pourquoi ? • permanence de ces critères, exemples modernes.
<p><i>Style latin et syntaxe :</i></p> <p>La syntaxe limite le style, mais le style utilise la syntaxe et la déborde souvent.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • d'autres modalités syntaxiques auraient-elles permis cet effet de style ? • inventaires des expressions : le but, la cause...
<p><i>Morphologie latine et vocabulaire</i></p> <p>Vont évidemment de pair.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • comment se présenterait le texte avec un autre verbe, un complément d'une autre déclinaison ?

Ces suggestions ne cherchent pas à diminuer la préoccupation centrale, la « traduction en chantier » et la mobilisation de la compétence qu'elle demande d'exercer. Elles montrent comment, par des travaux variés, on peut mieux approcher la portée exacte et la valeur du texte latin, dans ses intentions et dans son expression. Elles autorisent la discussion et l'évaluation de la version dans de bonnes conditions : tous les partenaires (l'élève, le groupe, le professeur) ont cultivé les mêmes références.

Le souci de former le jugement, au travers des comparaisons et des évaluations sur le contenu des textes, prime dès la troisième. Le texte n'est pas prétexte à grammaire, mais la grammaire outil pour cueillir les apports du texte. Il faut apprendre à en extraire les informations significatives, à en évaluer le sens et la portée ; au prix, chaque fois que nécessaire, de recherches sur l'époque, l'évolution historique des concepts et des faits de société. Finalement, il s'agit de fonder une opinion personnelle. Que retenir ? Que communiquer ?

La prise en charge de la communication suppose un travail sur le public-cible, ses attentes et ses habitudes de langage, les multiples possibilités de la langue française, les contraintes qu'impose le type de communication retenu. On ne parle pas de la même manière à un jury d'enseignants ou à une classe de première année ; on présente les choses différemment dans un journal d'école, sur un CD-Rom, sur l'internet, l'intranet ou dans une conférence académique. Car à travers et souvent au-delà de la traduction, les élèves s'efforceront de couler leurs découvertes dans un « document à publier » — ou du moins à rendre public : un exposé, un tableau, une présentation multimédia, une activité théâtrale, des notes journalistiques, un mémorandum, un compte rendu, un fichier informatisé... Sur cette route, la traduction fidèle est une étape obligée qui (re)trouve toutes ses valeurs, littéraire et humaine, entre le passé et le présent.

La pédagogie

1. Des méthodes

De nombreuses méthodes sont possibles, pour autant qu'elles privilégient la construction du savoir par l'élève, le développement des compétences exercées précédemment, et soutiennent son intérêt.

La diversité

Les raisons de varier les méthodes utilisées sont multiples et liées :

- // à l'élève : tous ne fonctionnent pas de la même manière, tous n'ont pas les mêmes atouts.
- // à la programmation des matières et des objectifs à atteindre.
- // au matériau : chaque texte pose un problème différent ; un schéma de cours ne peut se répéter indéfiniment.

On utilisera donc diverses démarches, de la leçon socratique au cours magistral en passant par les travaux de groupes, la recherche personnelle, le débat, le remue-méninges, la pédagogie différenciée ou celle du contrat... On se servira opportunément de différents supports : dictionnaires, grammaire, traductions, encyclopédies, diapositives, télévision, magnétoscope, ordinateur, multimédias, sorties sur le terrain...

Dans toutes les démarches, il faudra avoir à cœur d'accompagner l'élève, de le faire progresser, de s'assurer qu'il s'approche toujours davantage des buts assignés, de le rassurer en lui faisant découvrir les causes de ses erreurs.

Et, dans tous les cas, on veillera à ce que soient définis et partagés un objectif précis ainsi que les phases importantes de l'apprentissage : "Que cherchons-nous ? Comment le trouverons-nous ? Qu'avons-nous trouvé ? Qu'en retiendrons-nous ?"

Plus particulièrement pour le 2^e degré

D'une manière générale, l'acquisition des phénomènes fondamentaux de la langue se fera à travers le travail de découverte de textes authentiques ; dans la mesure où nous sommes en phase d'apprentissage de la langue, ce travail ne pourra se faire sans le recours à une analyse précise et rigoureuse.

On ne négligera pas les exercices de systématisation permettant la rencontre en grand nombre de ces phénomènes fondamentaux et des principales structures de base.

L'exercice de traduction prendra différentes formes : tantôt il se fera à partir du seul texte latin ou d'un texte « équipé », tantôt il prendra pour base la comparaison d'un texte latin avec deux traductions différentes...

Il pourra être de longueur ou de difficulté variable : soit que l'élève ait simplement à retraduire un texte vu en classe, soit qu'avec un ou plusieurs autres, il aborde et traduise un texte nouveau, soit qu'il fasse cette même démarche seul...

Lors du travail sur le texte et après une première traduction, les questions de compréhension seront multiples : soit pour mieux appréhender les contenus, soit pour clarifier des liens, soit pour affiner la communication.

Enfin, on veillera à préciser les faits légendaires ou historiques, les réalités politiques ou militaires, les faits de vie quotidienne.

Ce sera l'occasion d'une prise de conscience de la réalité antique qui pourra aller jusqu'à une confrontation avec la culture d'aujourd'hui.

Plus particulièrement pour le 3^e degré

Toutes les considérations émises ci-dessus sur la méthodologie applicable au 2^e degré restent évidemment valables au 3^e degré : les élèves tireront toujours le plus grand profit des méthodes nombreuses et variées qui leur seront proposées pour maintenir leur intérêt en éveil, pour les accompagner pédagogiquement et les faire progresser dans leurs apprentissages.

Si les différences entre les méthodes utilisées au 2^e et au 3^e degré sont souvent question d'accents, il faudra néanmoins, au 3^e degré, tenir compte de réalités nouvelles.

- // Le caractère définitif du choix optionnel opéré par l'élève suppose a priori qu'il est intéressé. Il conviendra donc de le mettre en situation de découverte, en lui ouvrant des pistes conformes à ses attentes et en lui fournissant des outils performants pour suivre ces pistes, seul ou avec d'autres.
- // Les messages proposés en 5^e et 6^e, adressés à des élèves plus ouverts aux idées abstraites et davantage capables de réflexion personnelle, sont forcément plus complexes, tant au niveau du fond que de la forme : la méthodologie retenue devra s'adapter à cette réalité.
- // La fin des humanités constitue pour beaucoup un tremplin vers des études supérieures. Un cours de latin bien conçu doit permettre d'acquérir des démarches et des réflexes méthodologiques utiles pour l'avenir. Il doit contribuer également à développer le travail autonome des élèves.

Sans prétendre à l'exhaustivité, on insistera sur la prise de notes, la maîtrise des informations, la définition de projets personnels, la gestion des espaces de liberté, la distanciation et l'esprit critique.

2. Latin et multimédia

Dans le courant des années 80, en raison de la place de plus en plus importante qu'elle occupait dans la société, l'informatique fit son entrée dans les écoles. Sous une forme très utilitaire d'abord : quelques ordinateurs furent installés pour initier les élèves aux rudiments des langages de programmation. Avec le temps et l'évolution des machines, les professeurs de latin purent faire appel à de premiers logiciels permettant de tester l'acquisition du vocabulaire, de vérifier la maîtrise des déclinaisons quand il n'était pas (déjà) question de fournir des outils électroniques pour améliorer le travail de version.

Justifiée par le développement du multimédia et la percée d'*Internet*, l'ouverture des centres cybermédia permet de franchir un autre cap important : mettre à disposition de tous les élèves les ressources de CD-Roms ou de serveurs éducatifs de plus en plus sophistiqués. Correctement utilisés, ces nouveaux instruments permettront au professeur de latin de dynamiser son enseignement, notamment par l'élaboration de séquences d'apprentissage plus personnalisées. Il le pourra d'autant mieux que – et ce n'est pas le moindre des paradoxes – la Toile abrite de multiples sites de qualité susceptibles de l'aider dans cette entreprise. Beaucoup sont rédigés en français, certains sont belges (voir les adresses fournies par la bibliographie).

À partir de ce matériel multiple, composite et de qualité variable, des stratégies d'utilisation doivent impérativement être déterminées. Car il ne s'agit pas de certifier l'élève sur sa manipulation des outils électroniques mis à sa disposition, mais sur les progrès qu'ils peuvent l'aider à réaliser dans la connaissance de la langue latine. Sans être uniques, deux voies peuvent d'ores et déjà être empruntées :

- // la recherche d'une série d'informations (historiques, littéraires, stylistiques, iconographiques, ...) dont la découverte permettra d'améliorer la teneur d'un commentaire ou d'un dossier cons-

truit autour d'un grand personnage ou d'une facette de la civilisation latine. Entrent bien entendu dans cette catégorie les apports venus des régions conquises par Rome et des survivances qu'ont connues à différentes époques ses thèmes littéraires ou ses idées politiques. Dans ce cas, la tâche prioritaire de l'élève consistera à trier ce vaste matériel en exerçant son esprit critique, à faire des choix et à les justifier.

// la pratique de parcours thématiques entièrement automatisés. Une large palette est déjà disponible et devrait encore s'enrichir. Ces circuits thématiques construits autour de quelques textes (une dizaine souvent) multiplient les points d'entrée :

- pratique guidée de la version à l'aide de vocabulaire et de données grammaticales fournies en ligne ; suivi pas à pas dans le décryptage des textes proposés, l'élève peut à tout moment vérifier la pertinence de ses hypothèses ;
- soutien lors des différentes étapes de la traduction (vérification du vocabulaire, repérage et reconnaissance des données grammaticales, traduction littérale ou littéraire) qui toutes peuvent faire l'objet d'échanges interactifs avec le professeur ;
- vérification de la progression de l'élève par le biais d'exercices multiples et variés.

Ce ne sont que de premières pistes, car dans l'application pédagogique des possibilités offertes par ces nouveaux moyens beaucoup (pour ne pas dire tout) reste à inventer. Bien utilisés, ces outils à découvrir et à expérimenter sont appelés à devenir incontournables dès lors qu'il s'agit d'engager l'élève, mué en acteur de la leçon, à construire une chaîne de savoirs : en outre, la maîtrise bien orientée de programmes informatiques en constante évolution (*PowerPoint*, *FrontPage*, *Corel Draw*, etc.) laissera le champ libre à la créativité de chacun.

L'essentiel est que le professeur de latin n'hésite pas à monter dans ce train en formation pour montrer que sa discipline, même conçue à partir de matériaux anciens, a toute sa place dans le concert de la modernité.

3. Travail de groupe et développement des compétences

Le travail de groupe, dans le cadre d'un cours de latin, est une démarche des plus intéressantes pour la résolution de bon nombre de situations-problèmes. Qu'il s'agisse du travail sur le texte, de recherches sur un thème ou de faire le point sur une question donnée ou choisie, le travail de groupe, outre la poursuite du résultat, est un moyen efficace pour :

- // acquérir des démarches heuristiques ;
- // préciser des notions grammaticales ;
- // dégager les structures de phrases ;
- // étudier une stratégie de communication ;

et, si on sort du cadre strict de la matière, pour :

- // assurer la formation sociale, l'habitude de la collaboration positive ;
- // de développer le sens des responsabilités ;
- // donner le sens de la démocratie, dans la mesure où il s'agit d'assumer personnellement des décisions prises en commun.

Pour un travail de groupe positif

Le groupe a besoin de se fixer :

- // des objectifs clairs, aussi formels que possible ;
- // des chemins d'accès à ces objectifs (un *modus operandi*) ;
- // un plan d'utilisation du temps disponible ;
- // un lieu convenablement disposé (il faut que les groupes se séparent et que les membres d'un même groupe s'obligent à se côtoyer).

Ces modalités, évidemment, doivent être définies par le groupe en fonction des consignes reçues, après analyse et réflexion.

Ensemble, les membres du groupe, complémentaires les uns des autres, disposent des capacités nécessaires pour réussir le travail. Chacun doit y occuper une place, y jouer un rôle. Ce peut être un rôle défini par rapport au fonctionnement du groupe en soi : « président », « secrétaire »...

Il peut s'agir d'un rôle par rapport à la tâche : « spécialiste du vocabulaire », « grammairien », « documentaliste », etc. Dans le cadre de la formation, ces rôles s'échangent souvent, de telle sorte que chacun soit amené à en découvrir la diversité. De la multiplication de ces expériences vécues naîtra peu à peu une compétence qui couvrira l'ensemble des démarches nécessaires dans les situations proposées.

Cette complémentarité des rôles indique comment procéder à la composition des groupes dans une classe. Un groupe trop nombreux perd du temps à gérer ses conflits, un groupe trop petit multiplie les responsabilités de chacun. Un groupe bien construit favorise la collaboration.

De même, autant que possible, le groupe s'autogère : même s'il faut parfois les interpellier, les élèves constatent leur immobilisme ou leur lenteur, le désordre qu'ils créent, le manque de participation de quelques-uns. Ils s'interrogent et cherchent des solutions aux problèmes de leur vécu plutôt que de se voir imposer de l'extérieur des attitudes et des méthodes. Au prix de ce « temps perdu », le groupe est réellement formateur. Cependant, les contraintes de temps et de résultats sont clairement établies : cette tension provoque habituellement prises de conscience et recherche de modalités plus efficaces.

Les règles d'évaluation sont établies avant le travail : tous auront-ils la même évaluation ? Nuancera-t-on suivant la participation de chacun ? Quelle forme prendra le contrôle ? Quels documents devront être produits ? D'après quels critères seront-ils notés ? S'agira-t-il d'un rapport commun, de comptes rendus individuels ? D'une forme d'expression particulière (exposé, journal, document sonore ou télévisuel, présentation informatisée) ? Il est parfois intéressant de convenir que ce sont les moins forts qui devront rendre compte du travail : cela pousse les autres à se préoccuper de leur formation...

Pendant le travail, le professeur ne donne pas la solution à tous les problèmes des élèves. Il préfère donner des indications sur la manière de parvenir à la solution. Mieux encore : sur la manière de trouver la manière de trouver des réponses aux questions qui se posent.

4. La pédagogie différenciée

La maîtrise progressive d'une compétence ne se réalise pas au même rythme chez tous les élèves.

Dès lors, plus le rythme de la confrontation aux situations-problèmes pourra s'adapter aux nécessités individuelles, plus l'apprentissage sera efficace pour chaque élève.

Tel est le contexte, souple, que vise à créer la pédagogie différenciée, pour qui le travail de groupe constitue un instrument de choix. Elle se fonde sur trois principes :

- // la différenciation des processus d'apprentissage ;*
- // la différenciation des contenus ;*
- // la différenciation des structures scolaires.*

La répartition des élèves en sous-groupes hétérogènes et non figés est nécessaire pour bien mettre en place cette formule de travail ; on évitera donc de classer les élèves selon des étiquettes « lents-rapides », « concrets-abstraites », « doués à l'oral ou à l'écrit », ce qui produirait inmanquablement comme effet la reconstitution de filières.

Mais il serait tout aussi utopique de croire à l'égalité de tous les élèves, imaginés comme identiques ; le professeur les amènera à changer de groupe en fonction des tâches, des procédures et des besoins.

// Dans ce cadre-là, on pourra travailler par modules, méthode privilégiée de la pédagogie différenciée. Si l'on veut par exemple organiser des parcours d'auteurs, on permettra ainsi à chaque élève ou groupe d'élèves de travailler selon son rythme à des traductions de textes différents ; il n'est pas obligatoire que tous travaillent exactement le même texte, au même moment et de la même façon, pour atteindre les objectifs du cours, et connaître, par exemple, Lucrèce.

// Des questions de réflexion à propos du latin ou de l'Antiquité et soulevées par les élèves peuvent également s'étudier sous la forme de modules. Enfin, ces derniers sont encore très appropriés pour organiser des séquences de remédiation.

▮ Chaque module offre le grand avantage de présenter une réelle unité et de mieux respecter les rythmes individuels. Les modules peuvent aussi être insérés dans une démarche pédagogique plus complexe ou pratiqués lors de projets pédagogiques susceptibles de conduire à la réalisation collective d'un produit fini : exposition, pièce de théâtre, plaquette rédigée par les élèves, etc.

Toutes ces pratiques traduisent la volonté de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire de mettre les élèves au travail, en leur permettant de mobiliser au maximum leurs potentialités et d'organiser eux-mêmes leur travail. Les cours magistraux, réservés principalement à l'information, deviennent alors beaucoup plus rentables.

5. L'évaluation

La question de l'évaluation est essentielle et complexe : on ne peut donc se dispenser de l'aborder, mais il est illusoire d'espérer en faire le tour en quelques lignes. On se bornera donc à formuler quelques rappels et à indiquer quelques pistes de réflexion. Dans ce domaine d'ailleurs, il n'est pas indiqué de faire cavalier seul, nos pratiques s'intégreront dans l'esprit général et les modalités propres à chaque établissement.

Avec l'introduction du Rénové et de la « nouvelle » docimologie, les notions d'évaluation continue et d'évaluation prospective ont été mises en évidence : elles restent bien sûr en vigueur. La distinction entre **évaluation**, ou observation, **formative** et **évaluation certificative**, déjà présente dans le programme de 1997, a fait du chemin dans les esprits et dans les pratiques scolaires ; toutefois, il ne semble pas inutile d'y revenir.

Le point

L'évaluation formative s'articule autour des observations des comportements des apprenants, de leurs performances et de leurs difficultés. Elle s'efforce d'en faire l'inventaire et d'aboutir à des indications appropriées. On observera donc l'élève en train de s'essayer à une tâche suffisamment décomposée au début pour permettre d'en distinguer les étapes progressives et de situer l'endroit où l'élève serait éventuellement en difficulté. Cette évaluation ne peut être reprise dans un résultat final, comportant par exemple des pourcentages ou toute autre note certificative. Il s'agit de deux réalités bien différentes : on passe un examen ou on apprend.

L'évaluation certificative se centre sur les productions des élèves par rapport à un résultat préalablement défini et répondant à des critères précis. Elle mesure donc l'écart des performances par rapport à des objectifs opérationnels. Si l'apprentissage est terminé, c'est-à-dire si l'élève a eu l'occasion de s'exercer en passant au moins trois phases d'activité sur les différentes étapes, on peut pratiquer l'évaluation. Celle-ci ne doit pas nécessairement être réalisée au même moment pour tous les élèves au cours de l'année. Par contre, les impératifs actuels nous amènent encore à certifier en même temps un même groupe d'élèves à la fin d'une année scolaire.

Que faire ?

Les deux points de vue sont complémentaires, et tous deux nécessaires. Des points, des décisions en termes de réussite ou d'échec sont nécessaires à différents moments de l'année : bulletins périodiques, conseils de classe, délibérations. La "cote" donnée à ces moments est construite progressivement, si possible en accord avec l'étudiant, et le situe clairement vis-à-vis de l'hypothèse du passage de classe.

Mais c'est de l'évaluation formative, de l'observation constante de points forts, des manques, des progrès et des régressions que naissent des conseils fondés, le choix des activités individuelles, de groupes, de classe et la détermination d'exigences personnalisées.

Complémentaires, ces deux types d'évaluation se doivent d'être cohérents. Le constat d'échec s'accompagne de propositions de remédiation, le constat de réussite d'un projet de progression ou d'approfondissement.

Il reste à poursuivre dans ce sens et à clarifier à chaque fois les enjeux, pour soi et pour les élèves. Ceci ne signifie certainement pas qu'il y aurait d'une part des évaluations ponctuelles intermédiaires, le travail de l'année, qui ne « comptent » pas et d'autre part des évaluations de synthèse et les examens, seuls pris en considération pour la réussite. On ne peut pas ignorer

non plus qu'au-delà des visées formative et certificative, l'évaluation a souvent **une fonction de motivation** : elle constitue un message adressé à l'élève, susceptible de le stimuler ou de le décourager. Cet aspect est particulièrement sensible lorsque l'évaluation porte non sur des connaissances mais sur des compétences ; dans ce dernier cas en effet, l'implication de la personne est toujours importante, ce qui comporte nécessairement des retombées sur l'estime de soi. Quand un élève se déclare « nul » en version, la situation est plus préoccupante que lorsqu'il avoue ne pas connaître ses temps primitifs.

Connaissances et compétences

Il serait stérile d'opposer **l'acquisition de connaissances** et le **développement de compétences** : l'exercice d'une compétence est sans doute le meilleur signe de l'acquisition véritable de connaissances. La preuve de la maîtrise d'un savoir par un élève n'est pas son aptitude à le répéter, mais son aptitude à le réinvestir, en tout ou en partie, à bon escient. « Ainsi la notion de démocratie à Athènes ne devient une véritable connaissance qu'à partir du moment où un élève l'a intégrée dans un réseau conceptuel (comprenant d'autres notions historiques, philosophiques ou sociologiques) et qu'il peut, par exemple, l'utiliser comme grille d'analyse pour effectuer des comparaisons entre des situations historiques ou politiques différentes. C'est cette capacité de mobilisation à bon escient et dans des contextes nouveaux qui permettra de dire de l'élève qu'il a développé la compétence à comparer et à analyser des systèmes politiques différents. » (« Forum Pédagogies », mars 97, *Réformes. À ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation*, p. 21).

Apprentissage et évaluation

On peut affirmer, sans risque d'erreur, que, si l'évaluation ne bouge pas, le reste ne bougera pas. Le changement dans l'approche didactique et le changement dans l'évaluation doivent marcher de pair : si **l'apprentissage** est mené en fonction des compétences, il faut que **l'évaluation** porte sur l'acquisition de celles-ci et non sur la restitution de connaissances. Pour évaluer une compétence, non des éléments séparés, il convient de placer l'élève non devant une suite de petites questions dépourvues de lien entre elles, mais face à un problème dont la résolution implique un ensemble complexe et articulé de tâches à effectuer, qui sont orientées dans une direction précise.

Quand nous corrigeons une copie, nous avons tous **des critères** de qualité ; il faudrait sans doute davantage les formuler et les hiérarchiser pour soi-même et les expliciter pour les élèves ou, mieux encore, les élaborer avec eux. Le travail de l'élève gagnera en pertinence si celui-ci sait au préalable ce qu'on attend de lui, s'il a pleine conscience des qualités dont la présence dans sa réponse permettra de dire que les objectifs fixés sont atteints, et à quel niveau.

Des critères

D'une manière générale, il paraît raisonnable de ne pas viser plus de 6 ou 7 critères. Sans entrer dans des considérations trop techniques, disons encore qu'il conviendra, puisque les différents critères ont rarement le même poids, de distinguer des critères minimaux, sur la base desquels se décide la réussite, et des critères de perfectionnement qui se situent au-delà de ce seuil minimal et qui permettent de déterminer un niveau de réussite. D'un point de vue pragmatique, **deux règles complémentaires** ont été énoncées par J.-M. De Ketele, celle des 2/3 : on estime qu'un élève maîtrise un critère lorsqu'il réussit deux fois sur trois une épreuve de même difficulté portant spécifiquement sur ce critère ; celle des 3/4, représentant le poids accordé aux critères minimaux. Dès lors, si un élève satisfait deux fois sur trois aux critères minimaux, qui représentent 3/4 des points, il est certain d'obtenir 2/3 fois 3/4 des points, soit 50% des points. (L. PAQUAY et X. ROEGIER, *Caractériser des pratiques d'évaluation des compétences*, Formation « écrire des programmes », UCL, Louvain-la-Neuve, août 1999, p. 29-30).

Les critères restent souvent fort généraux, ainsi, à *titre d'exemple*, voici les principaux critères retenus par un système d'enseignement canadien, celui de l'Ontario francophone. Il est important de signaler qu'ils sont identiques pour toutes les disciplines, pendant toutes les années du cycle secondaire. (On peut affirmer que l'apprentissage par les compétences conduira à une remise en question du cloisonnement que nous connaissons actuellement entre les années et entre différentes disciplines scolaires) :

- // Pertinence : la réponse se rapporte exactement à ce qui est demandé.
 - // Cohérence : des liens logiques existent entre les éléments, le tout est organisé.
 - // Précision : des éléments clairs et précis sont fournis.
 - // Profondeur : des notions intégrées qui mènent à une recherche riche et variée allant au-delà des apparences.
 - // Autonomie : capacité de faire des choix réfléchis entre les idées et les ressources ; sens de l'initiative.
 - // Originalité : apport d'idées de façon différente de la norme conventionnelle, pour le fond et la forme.
 - // Langue : respect des règles et conventions au plan lexical, syntaxique, grammatical.
- (Voir Louise M. BELAIR, *Vers une école des compétences*, Conférence donnée à Louvain-la-Neuve, le 16 mars 2000).

Des indicateurs

Pour dépasser le niveau relativement abstrait auquel se place ce genre de critères, il est utile d'énumérer à chaque fois **des indicateurs**, c'est-à-dire des indices observables qui permettent de vérifier l'existence ou le degré d'atteinte d'un critère de qualité. Ainsi par exemple, on pourra apprécier la cohérence d'une réponse en se fondant sur une structuration en paragraphes, la présence d'une introduction et d'une conclusion, l'emploi judicieux de liens logiques comme « car », « or », « donc »... On veillera à objectiver la démarche d'évaluation en explicitant les indicateurs attendus, sans tomber pour autant dans l'excès qui consisterait à concevoir une évaluation si complexe qu'elle impliquerait, pour chaque critère, le remplissage d'une grille généreuse d'items à cocher ; il ne s'agit pas d'évaluer tout pour chacun à tout moment. Une bonne correction doit pouvoir s'effectuer d'une manière simple, dans un laps de temps raisonnable, en évitant le formalisme, mais en permettant à l'élève de comprendre où se situent ses points forts et quels progrès sont attendus.

Ainsi, le renvoi systématique à des indicateurs, lors de la correction d'une copie, fera avancer l'élève sur le chemin de *l'autoévaluation*, facteur de responsabilisation et d'autonomie ; de fait, c'est l'autoévaluation qui, en définitive, peut seule assurer, de manière individuelle, une régulation continue des apprentissages. De plus, l'école prendra davantage de sens pour un élève s'il se sent impliqué, comme un sujet, dans les différentes étapes du processus d'évaluation qui en sera du même coup démythifié. On voit également l'avantage d'une évaluation menée de la sorte en cas de recours introduit contre une décision prise par le conseil de classe.

Les "travaux personnels"

Il vaut la peine de dire aussi quelques mots sur une pratique qui a pris beaucoup d'ampleur depuis quelques années : les **travaux personnels**. Peut-être dans la lancée de l'examen de maturité, de plus en plus de réalisations de ce type sont demandées aux élèves, en particulier des travaux de fin d'études. Cette pratique comporte de nombreux avantages si elle est bien menée et si on évite l'inflation. Lorsqu'un élève doit satisfaire à des demandes multiples et simultanées, il est parfois amené, dans l'urgence, à bâcler certains travaux ; une réflexion de l'équipe enseignante devrait permettre la réalisation de travaux interdisciplinaires en ciblant les compétences et en définissant des critères communs.

Le "portfolio"

Pour terminer, il nous a semblé intéressant de présenter un outil qui semble prometteur, **le portfolio ou le dossier progressif**. Lorsqu'un jeune artiste veut donner une idée d'ensemble de son savoir-faire, il sélectionne un échantillon de sa production et le réunit dans un portfolio en ajoutant une courte explication pour chaque œuvre. On pourrait donc, avec Louise BELAIR, définir le dossier progressif comme « un porte-documents contenant des traces des apprentissages des élèves, notamment leurs brouillons et leurs premières productions, des réflexions sur les stratégies utilisées et sur l'évolution constatée, des productions finales, le tout au regard de compétences identifiées préalablement ».

Ce dossier progressif est constitué par l'élève, qui justifie brièvement le choix de chaque document, sa présentation est personnalisée, son organisation est fonctionnelle, il est muni d'une table des matières qui facilite un repérage rapide ; il évolue au fil de la scolarité. Le professeur a défini au départ les compétences, les objectifs et les attentes, il a élaboré avec les élèves une table des matières et les critères d'évaluation. Une autoévaluation — voire une coévaluation par les pairs — intervient avant l'évaluation certificative par le professeur.

6. Bibliographie

1. La Pédagogie

Ouvrages généraux

- F. RAYNAL et A. RIEUNIER, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, ESF éditeur, Paris, 1998, (2e éd. revue, corrigée et augmentée).
- J.-P. ASTOLFI, *L'école pour apprendre*, ESF éditeur, Paris, 1995 (4e tirage).
- A. de LA GARANDERIE, *Comprendre et imaginer*, Bayard, 1987.
- A. de LA GARANDERIE, *Une pédagogie de l'entraide*, ÊVO, 1994.
- Ph. MEIRIEU, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF, 1993.
- Ph. MEIRIEU, *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, 1995.
- Ph. MEIRIEU, *Frankenstein à l'école*, ESF, 1996.
- L. PAQUAY, ... *Former des enseignants professionnels*, De Boeck Université, 1996.
- A. de PERETTI, *Controverses en éducation*, Hachette Éducation, 1993.
- Ph. PERRENOUD, *Construire des compétences dès l'école*, ESF éditeur, Paris, 1997.
- X. ROEGIERS, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck Université, Bruxelles, 2000.
- M. ROMAINVILLE, C. GENTILE, *Des méthodes pour apprendre*, Éditions d'Organisation, 1995.
- M. SAINT-ONGE, *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?* Beauchemin, 1996.
- F. TILMAN, *Les chemins de la pédagogie*, EVO, 1994.
- G. de VECCHI, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Éducation, 1992.
- R. VIAU, *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck Université, 1994.
- J.-M. ZAKHARTCHOUK, *Lecture d'énoncés et de consignes*, CRDP de Picardie, 1990.

Quelques ouvrages centrés sur l'évaluation

- L. ALLAL, *Vers une pratique de l'évaluation formative*, De Boeck Université, 1991.
- J. CARDINET, *Évaluation scolaire et pratique*, De Boeck Université, 1996.
- M.-F. LE MEIGNAN, *Faites-les réussir*, Les Éditions d'Organisation, 1995.
- O. et J. VESLIN, *Corriger des copies*, Hachette Éducation, 1992.

La pédagogie différenciée

S. MERSCH-VAN TURENHOUDT, *Gérer une pédagogie différenciée*, De Boeck Université, 1989.

H. PRZESMYCKI, *Pédagogie différenciée*, Hachette Éducation, 1991.

Différencier les rythmes d'apprentissage - Le travail par modules, Le GRAP, Liège, 1995.

2. Le cours de Latin

Dans cette section bibliographique, on a privilégié les publications récentes ou moins familières; on a mis l'accent sur certains domaines, comme les traductions, les collections de textes, le passage du latin au français, la mythologie.

Les textes

1. Éditions bilingues :

Collections habituelles, Budé (= CUF, Collection des Universités de France), Garnier, Sources chrétiennes, depuis peu aussi une nouvelle collection Budé, « Classiques en poche », dépourvue d'apparat critique, mais d'un prix plus abordable : Cicéron, *L'amitié* et Suétone, *Claude et Néron*.

En outre chez Orphée La différence, « collection de poésie » traduction parfois en vers) : Martial, Catulle, Virgile, Ovide, Horace... ; Robert Laffont, coll. « Bouquins » : Histoire Auguste ; Aubier : « Bibl. philosophique bilingue » : Lucrèce, 1993 ; 10/18 « Bibliothèque médiévale » : *Poésie lyrique latine du Moyen Âge*, 1989 ; Gallimard « Folio junior » Bilingue : *Attention au chien! Caue canem*, 1984 ; GF-Flammarion : Boèce, *Traité théologiques*.

Ajoutons :

H. MAREL et alii, *Res romanae. Littérature latine et vie romaine. 500 versions latines*, Bordas, 1988, que peut accompagner un *Livre du professeur* fournissant des notes et les traductions.

F. PIETTE et Fr. DUYSINX, *Dialogues*, 7^e éd. 1988, avec un fascicule de *Notes à l'usage des élèves* et un *Livre du maître*.

2. Traductions seules :

GF-Flammarion : par exemple Tite-Live, *Histoire romaine*, avec, à la fin du dernier volume, de 1999, un répertoire des noms géographiques pour les 7 volumes ;

Le Livre de poche : Cicéron, Pétrone, Suétone, Érasme, *Oeuvres choisies*...

Folio « Classiques » : Apulée, saint Augustin, *Les confessions*, Ovide, Plaute, Térence, Suétone, Tacite, Virgile...

Arléa «retour aux grands textes», (sous deux formats différents) : Cicéron, *L'amitié* ; *Le bonheur* (= *Tuscul. IV et V*) ; *Savoir vieillir* ; César; Lucrèce, Ovide, Pline le Jeune, ; Sénèque...

Rivages poche / petite Bibliothèque : Apulée, *Le démon de Socrate* (avec préface), Sénèque, Boèce... ;

Les Belles Lettres « La roue à livres » (trad. Budé) : Cicéron, *La divination*, Ovide, *Les Fastes*... ;

Presses Pocket « Agora les Classiques » : Sénèque, *Lettres à Lucilius* (choix thématique de lettres)...

Robert Laffont, « Bouquins » : Sénèque ; Bibliothèque de La Pléiade : *Les Historiens latins* ;

Seuil, Points « Sagesse » : Saint Augustin, *La cité de Dieu*.

Librio (reprise de Budé) : Ovide, *L'art d'aimer* ; Mille et une nuits : Ovide, Épicure, (reprend Arléa) ;

Gallimard, coll. « Tel » : Sénèque.

Larousse « Textes essentiels » : *Sources d'histoire romaine*.

On peut ajouter des anthologies :

J.-Cl. CARRIERE et alii : *La littérature gréco-romaine. Anthologie historique*, coll. « Réf. », Nathan Université, 1994 (avec d'intéressantes notices : « palimpsestes », « vu d'ailleurs », « l'œil du critique », « belle ... fidèle »).

J.-C. POLET (sous la direction de), *Patrimoine littéraire européen*, vol. 2, « Héritages grec et latin », 1992 (avec des traductions variées).

C. SALLES, *L'Antiquité romaine. Des origines à la chute de l'Empire*, coll. « In extenso », Larousse, 2000 (nouvelle édition augmentée).

H. ZEHACKER et J.-Cl. FREDOUILLE, *Anthologie de la littérature latine*, P.U.F., Paris 1998.

Outils grammaticaux et lexicographiques

B. BORTOLUSSI, *La grammaire du latin*, collection « Bescherelle », Hatier, Paris, 1999.

A.-M. BOXUS et M. LAVENCY, *Clavis. Grammaire latine pour la lecture des auteurs*, De Boeck Dukulot, Louvain-la-Neuve, 1999 (3^e éd.).

M. KO et alii, *La déclinaison et la conjugaison latines*, Hachette Education, 80p. Paris, 2000.

B. AUZANNEAU et Y. AVRIL, *Dictionnaire latin de poche*, Le livre de poche, Hatier, 2000.

G. CAUQUIL et J.-Y. GUILLAUMIN, *Vocabulaire essentiel de latin*, Hachette Classiques, Paris, 1992.

G. ETIENNE, *Cahier de vocabulaire latin*, De Boeck Dessain, 1999, 19^e éd. (revue et augmentée).

F. GAFFIOT, *Dictionnaire Latin-Français. Le Grand Gaffiot*, Hachette, 2000 (édition revue et augmentée sous la direction de P. FLOBERT).

F. MARTIN, *Les mots latins groupés par familles étymologiques*, Hachette Education, Paris 1999, 342 p. (réédition)

Ch. MEYERSON et G. SCHOUPPE, *Index. Manuel de vocabulaire et dictionnaire latin*, De Boeck Dukulot, Louvain-la-Neuve, 1997 (4^e éd.).

Pour l'apprentissage du latin

1. Ouvrages généraux

Anne ARMAND, *Didactique des langues anciennes*, collection « Parcours didactiques », Bertrand-Lacoste, 1997.

« Cahiers pédagogiques » n° 353, avril 1997, *Les langues anciennes*, Paris.

B. DAUNAY et S. SUFFYS (sous la direction de), *Apprentissages et langues anciennes*. Collège et lycée, CRDP du Nord-Pas-de-Calais, Lille, 1997.

M. KO, *Enseigner les langues anciennes*, Hachette Education, Paris (à paraître en 2000)

2. Manuels pour l'apprentissage de la langue et la lecture des auteurs

En Belgique

De Boeck Dukulot, collection «Lavency» : *Aditus. Manuel de latin, première année*, 1999, 4^e éd. (nouvelle édition entièrement revue) ; *Artes. Manuel pour la 2^e*, 1997 (3^e éd.) ; *Lectio. Manuel pour la 3^e*, 1993 (2^e éd.).

De Boeck Dessain : collection « Lux ». *Lux I et Lux II* (nouvelles éditions en 1999), *Lux III*, 1998 (2^e éd.) ; *Lucerna. Latin quatrième année*, 1995 (2^e éd.) et *Ad Lucernam*, 1995 (2^e éd.) (préparation) ; *Lumina. Latin cinquième et sixième années*, 1998 et *Ad Lumina* (préparation), 1999.

En France

Belin : A. FRONTIER et J.-P. GUILHEMBET, *Latin 5^e*, Belin, 1997.

Bertrand-Lacoste : A. ARMAND et alii, *Latin 5^e*, 1996 ; *Latin 4^e*, 1997 (avec « livre du maître »)

Hachette : M. KO et alii, *Lire le latin*. 5^e. *Textes et civilisation*, 1996 ; *Lire le latin* 4^e. *Textes et civilisation*, 1994 ; *Lire le latin* 3^e. *Textes et civilisation*, 1995 (avec pour chacun un «livre du maître»).

Hatier : C. MILES et aliae, *Latin* 5^e, 1997 qui a été adapté pour la Belgique sous le titre *Latin* 1^{ère}, Les Belles Lettres/ Didier Hatier, 1997 ; *Latin* 4^e, 1997 (avec un « livre du maître ») ; *Latin* 3^e, 1998 (avec un livre du maître).

Magnard : J. GASON et A. LAMBERT, *Invitation au latin*. 5^e, 1997 ; *Invitation au latin*. 4^e, 1988 ; *Invitation au latin*. 3^e, 1993 ; *Invitation aux lettres latines*. 2^e, 1993.

Nathan : J. GAILLARD et alii, *Latin* 5^e. *Une méthode, une langue, une culture*, 1997 ; *Latin* 4^e. *Une méthode, une langue, une culture*, 1997 ; *Latin* 3^e. *Une méthode, une langue, une culture*, 1998.

La collection Scodel de J. COUSTEIX, *Latin* 3^e année, 1977 ; 4^e année, 1975 ; 5^e année, 1987.

R. MARTIN et alii, *Latin Première terminale*, Scodel Nathan, 1990.

Ellipses, Paris : collection « Civilisation latine par les textes » ; ainsi : J. BRULE, *Des hommes et des dieux. Conceptions et pratiques religieuses des Romains*, 1998 ; A. FLOBERT, *La grandeur de Rome*, 1999.

B. BAKHOUCHE, *Le latin en DEUG*, « Fac Langues anciennes », Nathan Université, 2000.

Cl.-A. CHEVALLIER, *Exercices de version latine*, coll. « Cahiers 128 », Nathan Université, 1997 (28 exercices corrigés de version latine, destinés aux élèves des classes préparatoires et aux candidats à la licence).

M. FURNO – S. BOULAROT, *Le latin, de l'initiation à la pratique*. t. I. *Fiches et exercices*, t. II. *Grammaire différentielle*, Ophrys, 1996.

P. MARECHAUX, *Littérature latine*, « Manuel de poche », coll. « Major Bac », PUF, 1998, (seconde-terminale et classes des facultés).

3. Collections de manuels centrés sur un auteur ou une oeuvre :

Dessain : coll. de « classiques latins » et « Classiques-Geerebaert » : César, Tacite, Virgile.

Hachette : « classiques Roma ».

Bertrand-Lacoste : coll. « Parcours langues anciennes », Apulée, *Le conte de Psyché* ; Ovide, *Métamorphoses*. Extraits ; Pline le Jeune, *Correspondance* ; Sénèque, *Sur la brièveté de la vie* ; Tacite, *Annales*, livres XII-XVI ; Térence, *Les Adelphes* ; Tite-Live, *Livres I et II* ; Virgile, *Bucoliques I et IX* ; *Énéide*, VI. (Textes accompagnés de nombreuses notices ; cf. *Latinter*, 1995, 1, p. 25).

Bréal : « Connaissance d'une oeuvre » ; par exemple H. DUCHENE, *Cicéron, Tusculanes II*, 1998.

PUF : « Bibliothèque Major » ; par exemple P. MARECHAUX, *Premières leçons sur la Deuxième Tusculane de Cicéron*, 1998 ; *Premières leçons sur les Lettres à Lucilius*, 2000.

Hatier : coll. « Lire en V.O. Latin » : Plaute, *Aulularia. La comédie dans l'antiquité*, 1991 ; Salluste, *Bellum Iugurthinum. L'histoire dans l'antiquité*, 1991 ; Virgile, *Énéide (VII et VIII). L'épopée dans l'antiquité*, 1991 ; Cicéron, *Pro Caelio. L'éloquence à Rome*, 1992 ; Ovide, *Métamorphoses (I à IV). Belles légendes antiques*, 1994 ; Saint Augustin, *Confessions*, 1994 (Cf. *Latinter*, 1994, 1, p. 23) (Avec guide pédagogique).

Hatier-Les Belles Lettres : « Bac Latin » : Plaute, *Aulularia*, 1994 ; Sénèque, *De brevitae vitae*, 1994 ; *Lettres à Lucilius (Lettres 1 à 9)*, 2000 ; Virgile, *Énéide*, VI, 1995 (texte intégral annoté).

Du latin au français

1. Grammaires :

P. BOUET et alii, *Initiation au système de la langue latine. Du latin classique aux langues romanes*, « Fac », Nathan Université, 1975.

G. SERBAT, *Les structures du latin. Le système de la langue classique ; son évolution jusqu'aux langues romanes*, Paris, A. et J. Picard, 1975.

2. Étymologie et expressions :

J. CELLARD, *Les racines latines du vocabulaire français*, Duculot, 2000, (3^e éd.)

J. CELLARD, *Dictionnaire des racines du français moderne. Latin, grec, arabe, germanique, néerlandais, anglais et autres*, Duculot-De Boeck, 1996.

O. DE RUDDER, *Aperto libro ou le latin retrouvé. Dictionnaire commenté des expressions latines d'hier et d'aujourd'hui*, « Le souffle des mots », Larousse, 1991.

C. EUGENE, *La flèche du Parthe ou comment suivre à la lettre les mots grecs et latins de notre langue*, Hatier, 1988, 2^e éd., 1995.

R. GEYSEN, *Dictionnaire des formes analogues en 7 langues. Latin, italien, espagnol, français, anglais, néerlandais, allemand*, Duculot, 1990, 2^e éd.

A. REY (sous la direction de), *Dictionnaire historique de la langue française*, Dictionnaires Le Robert, 2 vol., Paris, 1993.

Collection « Le français retrouvé », Belin :

J. BOUFFARTIGUE et A.-M. DELRIEU, *Trésors des racines latines*, 1981 ;

S. WEIL- L. RAMEAU, *Trésors des expressions françaises*, 1987 ;

Y. PAPIN, *Les expressions bibliques et mythologiques*, 1989 ;

E. WOLFF, *Les mots latins du français*, 1993.

Littérature, histoire, civilisation quelques titres

1. Bibliographie et ouvrages généraux :

J. POUCKET-J.-M. HANNICK, *Aux sources de l'antiquité gréco-romaine. Guide bibliographique*, Artel, Louvain-la-Neuve, 1997, 5^e éd.

P. AUREGAN et G. PALAYRET, *L'héritage de la pensée grecque et latine*, coll. « Culture et histoire », Ellipses, 1997.

R. BRAGUE, *Europe, la voie romaine*, « Folio Essais », Gallimard, 1999.

M.-M. COMPERE et A. CHERVEL, *Les Humanités classiques*, Revue « Histoire de l'éducation », n° 74, mai 1997, INRP (Institut national de recherche pédagogique), Paris.

M. I. FINLEY-C. BAILEY, *L'héritage de la Grèce et de Rome*, « Bouquins », Robert Laffont, 1992.

M. C. HOWATSON (sous la direction de), *Dictionnaire de l'Antiquité. Mythologie, littérature, civilisation*, « Bouquins », Robert Laffont, 1993.

G. PIRE, *Le latin en questions*, Dessain, Liège, 1971.

Fr. WAQUET, *Le latin ou l'empire d'un signe. XVI^e-XX^e siècle*, collection « L'évolution de l'humanité », Albin Michel, 1998.

Dans *Latinter* sont régulièrement signalés de nombreux titres récents.

2. Littérature latine et critique littéraire :

J. BAYET, *Littérature latine*, mise à jour J.-Y. BOURIAUD, coll. « U », Armand Colin, 1996.

P. GRIMAL, *La littérature latine*, Éditions Fayard, Paris, 1994.

R. MARTIN-J. GAILLARD, *Les genres littéraires à Rome*, Nathan-Scodel, 1995, 3^e éd. (1^{ère} éd. 1981, en 2 volumes).

C. SALLES, *Lire à Rome*, « Petite Bibl. Payot », 1994.

G. SERBAT (18 études présentées par), *Rome et nous. Manuel d'initiation à la littérature et à la civilisation latines*, A. et J. Picard, 1977, rééd. 1995.

H. ZEHACKER-J.-Cl. FREDOUILLE, *Littérature latine*, coll. « Premier cycle », P.U.F., 1993.

G. CHARLES et J.-P. RAMETTE, *L'épreuve de latin. Baccalauréat*, Vuibert, 1989.

- P.-M. MARTIN, *L'explication de textes latins*, Ellipses, 1995. (Cf. *Latinter* 1996, 1, p. 24).
- P. BRUNEL (sous la direction de), *Dictionnaire des mythes littéraires*, Éd. du Rocher, Monaco, 1988, 2^e éd. 1996.
- G. GENETTE, *Palimpsestes*, Essais, Points, Éd. du Seuil, 1992.
- H.-R. JAUSS, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, 1978.
- E. RAVOUX RALLO, *Méthodes de critique littéraire*, coll. « U Lettres modernes », Armand Colin, 1993.
- R. TROUSSON, *Thèmes et mythes. Questions de méthode*, Éd. de l'U.L.B., 1981.

3. Histoire et civilisation :

- J. GAILLARD, *Beau comme l'antique*, Actes Sud, 1993, rééd. « Babel », 1995 et *Rome, le temps, les choses*, Actes Sud, 1995.
- M. LE GLAY et alii, *Histoire romaine*, coll. « Premier cycle », P.U.F., 4^e éd. 1996.
- J.-P. NERAUDAU, *Auguste*, Les Belles Lettres, 1996.
- A. RICH, *Dictionnaire des Antiquités*, « Grande Bibliothèque Payot », 1995.
- M. SERRES, *Rome. Le livre des fondations*, Grasset, 1983.
- Les Belles Lettres, coll. « Realia » :

L. DURET, *Urbanisme et métamorphoses de la Rome antique*, 1983 ; J.-N. ROBERT, *Les plaisirs à Rome*, 1983, 2^e éd., 1986 et *La vie à la campagne dans l'antiquité romaine*, 1985 ; D. GOUREVITCH, *Le mal d'être femme*, 1984 ; J.-P. NERAUDAU, *Être enfant à Rome*, 1984 ; FI. DUPONT, *L'acteur-roi ou le théâtre dans la Rome antique*, 1985 ; M.-L. GALLAND, *Les sectes religieuses en Grèce et à Rome*, 1986 ; D. PORTE, *Les donneurs de sacré : le prêtre à Rome*, 1989 ; G. ACHARD, *La communication à Rome*, 1991 ; G. VANOYEKE, *La naissance des jeux olympiques et le sport dans l'Antiquité*, 1992 ; A. MALLISSARD, *Les Romains et l'eau*, 1994.

Chez Gallimard, coll. « Découvertes Gallimard », de nombreux titres : n°16 *Pompéi* ; 56 *La Rome antique* ; 63 *Quand les Gaulois étaient Romains* ; 84 *La Grèce antique* ; 89 *Les Étrusques* ; 152 *Le chant de la sirène* ; 158 *Les Celtes* ; 172 *Carthage* ; 183 *Cléopâtre...*

Aux Éditions Complexe, Bruxelles, coll. « Mémoire des siècles » : n° 201/ C. SALLES, *-73 Spartacus et la révolte des gladiateurs*, 1990 ; n° 206/ P.-M. MARTIN, *-44 Tuer César*, 1988 ; n° 223/ J.-M. CROISILLE, *59 Néron a tué Agrippine*, 1994.

Éditions Autrement, coll. « Mémoires » dirigée par J. Gaillard : *Atlas de la Rome antique. De la naissance de la République à la chute de l'Empire*, 1995 ; *Rome I^{er} s. av. J.-C. Ainsi périt la République des vertus*, 1996 ; *Rome I^{er} siècle ap. J.-C. Les orgueilleux défis de l'ordre impérial*, 1996.

Ch. BERNARD CLAUDIUS, *César et Rome*, « Regard d'aujourd'hui », Fontaine Mango, 1996. (Présentation très originale).

De nombreux titres de romans historiques sont signalés dans *Latinter*.

4. Mythologie

- P. ALBOUY, *Mythes et mythologies dans la littérature française*, coll. « U », Armand Colin, 1998. (Réédition par P. Brunel, bibliographie remise à jour).
- Y. BONNEFOY, *Dictionnaire des mythologies*, Flammarion, 1981, 2 vol.
- A. EISSEN, *Les mythes grecs*, coll. « Sujets », Belin, 1993.
- M. GRANT-J. HAZEL, *Dictionnaire de la mythologie*, coll. « Service », n°23, Marabout.
- R. GRAVES, *Les mythes grecs*, coll. « Pluriel », Fayard, 1983, 2 vol.
- P. GRIMAL, *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine*, P.U.F., 1990.
- F. GUIRAND-J. SCHMIDT, *Mythes. Mythologie*, coll. « In extenso », Larousse, 1996.
- G. HACQUARD, *Guide mythologique de la Grèce et de Rome*, coll. « Faire le point », Hachette, 1976.

E. HAMILTON, *La mythologie*, coll. « Histoire », Marabout, 1991.

N. JULIEN, *Le dictionnaire des Mythes*, coll. « Service », Marabout, 1992.

D. LINDON, *Les dieux s'amuse. L'humour mythologique*, Marabout, 1987.

MARTIN (sous la direction de), *Dictionnaire culturel de la mythologie gréco-romaine*, Nathan, 1992 (Indique des prolongements dans l'iconographie, la musique, le cinéma, la littérature, la langue).

J. SEZNEC, *La survivance des dieux antiques. Essai sur le rôle de la tradition mythologique dans l'Humanisme et dans l'art de la Renaissance*, « Champs », Flammarion, 1993.

R.-J. THIBAUD, *Dictionnaire de mythologie et de symbolique grecques*, Dervy, 1996.

On trouvera des nombreuses indications bibliographiques dans le numéro de « Latinter » 1999, 3-4, pp. 85-90.

Périodiques et documents pédagogiques

« L'École des Lettres », I (collège) et II (lycée), avec notamment des numéros spéciaux : « Didactique des langues anciennes. Lire et traduire », 1994, 11 et 1995-96, 4, consacré à Virgile, *L'Énéide*, VI.

« *La Nouvelle revue pédagogique* » : chaque numéro contient une fiche « Latin ».

« *Latinter*, Bulletin d'informations et d'échanges pédagogiques », Louvain-la-Neuve, depuis 1991. (Une table récapitulative dans le n° 1996, 3).

De nombreux dossiers pédagogiques réalisés par des ARELA (Associations régionales des enseignants de langues anciennes) en particulier l'ARELAB (Besançon), l'ICAFOC, la F.P.G.L.

3. Moyens audio-visuels et informatique

Cf. *Latinter*, 1995, 2 : P. de THEUX (animation par), « Utilisation du péplum et de l'audio-visuel dans les cours de langues anciennes ».

L'Éducation aux médias en 12 questions, Media Animation, Av. Rogier, 32, 1000 Bruxelles, 1997 (site web : <http://educaumedia.comu.ucl.ac.be>)

M. ELOY, *L'Antiquité au cinéma. Ben Hur*, Supplément au bulletin de l'ARELAP, n° 18, mai 1988. (Nombreux articles du même auteur sur le sujet).

J.-L. BOURGET, *L'histoire au cinéma. Le passé retrouvé*, Découvertes Gallimard, 1992.

L'artisanat en Gaule romaine, Cultura Europa, Archéolo-J, Namur, 1994 et 1995, 2 cassettes.

J.L. NAVARRO et P. VALLE, *Une approche de la Grèce classique*, 2 cassettes, Université de Madrid, adaptation française par Melle Docquier, F.P.G.L., 1995.

A. FRISAYE (Fondation M. Maraite), *Anthologie du péplum*, Seraing, 7 cassettes.

M. FRAUDREAU, *La Vénus de Milo*, Louvre coll. « Sculptures », La sept vidéo, 1995.

De nombreuses émissions proposées jadis par la télévision scolaire restent disponibles dans les Médiathèques ; voir les catalogues.

T. HACKENS (sous la responsabilité de), *CDI Pompéi*, « Sciences et techniques appliquées au Patrimoine culturel », PACT, 1995.

Les civilisations de la Méditerranée, Scala-Acta, E.M.M.E., Paris, 1995 (PC et Mac).

D. LE ROUZIC, *Introduire Internet dans ses pratiques pédagogiques*, « Parcours didactiques », Bertrand-Lacoste, 1997.

Cf. *Latinter*, 1999, 3-4, pp. 78-84 et 2000, 2, pp. 53-57.

J. BERTRAND, *Disco 3.0*. Logiciel de latin, coll. « Lavency », De Boeck-Duculot, 1999, PC.

Fr. DEWEZ, Didacticiel ARG0, PC.

J. SCHUIND, Programme *Ka* ; progr. *DECLINO* ; progr. *SABIS*, PC.

Verbes latins 4^e, 3^e, 2^e, Nathan.

WINLATIN (PC) et LATINITAS (APPLE) disponibles via Internet (<http://www.geocities.com/Athens/Acropolis/3773>).

Banques de textes latins : Université de Liège, LASLA ; CETEDOC Louvain-la-Neuve.

4. La dimension européenne

CH. DE BARTILLAT-A. ROBBA, *Métamorphoses d'Europe*, Fondation pour les civilisations européennes, 2000.

R. POIGNAULT-O. WATTEL (Éd.), *D'Europe à l'Europe. I. Le mythe d'Europe dans l'art et la culture de l'Antiquité au XVIII^e siècle*. Actes du Colloque tenu à l'ENS, Paris (24-26 avril 1996), Tours, 1998, 443 p. (Caesarodunum, XXXIbis).

D. BRIQUEL, « Les Étrusques et l'Europe », dans REL, t. 70, 1992, p. 24-27.

F. COARELLI, « L'archéologie classique dans la culture européenne d'aujourd'hui », dans RA, 1994.2, p. 294-302.

Cl.G. DUBOIS, « Postérité des formes politiques romaines. Deux modèles mythiques pour former une image de l'Europe : Empire ou République », dans J. THOMAS (éd.) *Les Imaginaires des Latins*. Actes du Colloque International de Perpignan (12-13-14 nov. 1991), Perpignan, 1995² p. 177 à 192 (collection Études).

R. FEENSTRA, « Le droit romain et l'Europe », dans RIDA, t. 41, 1994, p. 15-18.

B. GLANSDORFF-J.-H. MICHEL, « Introduction au Colloque *droit romain et identité européenne* », dans RIDA, t. 41, 1994, p. 9-13.

D. PUGSLEY, « L'Europe : identité et diversité », dans RIDA, t. 41, 1994, p. 163-171.

Annexes

Vous trouverez dans cette annexe, 14 exemples (7 pour chaque degré) qui illustrent pratiquement la totalité des situations-problèmes suggérées pour chacune des compétences. Ils laissent à chacun la possibilité de s'en inspirer ou d'en créer de nouvelles.

Ce sont des situations d'apprentissage qui correctement critériées, peuvent servir à évaluer l'acquisition de la compétence.

Les numéros de référence (1.1, 1.2, etc.) renvoient aux propositions du programme (« Mise en œuvre des compétences »). Le troisième degré, ici aussi, précède le deuxième.

3^e degré : Compétences Terminales

Première compétence : traduction de textes

Rédiger, en français correct, une traduction d'un extrait d'auteur latin en mobilisant ses connaissances de la langue et en utilisant à bon escient toute autre information disponible.

Situation-problème 1.1 Un autre extrait d'un même auteur

Contexte

L'auteur a été travaillé en classe durant plusieurs semaines : les élèves connaissent l'écrivain et ses différents ouvrages. Il y a donc cohérence au niveau de l'auteur mais pas de la thématique.

Le texte doit être travaillé seul, pendant 2 heures, avec l'aide du dictionnaire, d'une liste ad hoc de vocabulaire.

Le microcontexte a été donné et un passage traduit en guise d'introduction.

CICÉRON, Lettres, LXXIX, (Ad familiares, XIV, II).

Cicéron, frappé d'exil, écrit à son épouse Térentia en octobre 58.

Cette lettre nous fait découvrir une femme de tête multipliant les démarches pour arriver à ses fins et hâter le retour de son mari. Dévouée et attachée à son mari, elle garde espoir malgré les difficultés...

À Térentia, Octobre 58.

Garde-toi de penser que j'écrive à personne des lettres plus longues, à moins qu'on ne m'ait soumis beaucoup de questions auxquelles je me crois forcé de répondre.

Car en fait je n'ai rien à écrire et rien pour le moment ne me paraît plus difficile. À toi et à notre chère Tullia, je ne puis écrire sans verser d'abondantes larmes.

1. Vos enim uideo esse miserrimas, quas ego beatissimas semper esse uolui, idque praestare debui et, nisi tam timidi fuissetis, praestitissetis ...
2. In nouis tribunis plebis intellego spem te habere. Id erit firmum, si Pompei uoluntas erit ; sed Crassum tamen metuo. A te quidem omnia fieri fortissime et amantissime uideo nec miror, sed maereo casum eius modi, ut tantis tuis miseris meae miseriae subleuentur. Nam ad me P. Valerius, homo officiosus, scripsit, id quod ego maximo cum fletu legi, quem ad modum a Vestae ad tabulam Valeriam ducta esses. Hem, mea lux, meum desiderium, unde omnes opem petere solebant ! te nunc, mea Terentia, sic uexari, sic iacere in lacrimis et sordibus, idque fieri mea culpa, qui ceteros seruauit, ut nos periremus !...
3. Nam mihi ante oculos dies noctesque uersaris ; omnes labores te excipere uideo ; timeo ut sustineas. Sed uideo in te esse omnia. Quare, ut id, quod speras et quod agis, consequamur, serui ualetudini.

VOCABULAIRE

- // beatus, a, um : heureux
- // praestare : ici : garantir , assurer
- // debui : en latin, l'indic. des verbes qui expriment une idée d'obligation, de possibilité, ou de convenance peut équivaloir à un conditionnel français.
- // nisi : si ne... pas
- // erit : futur de esse
- // id... firmum : « id » représente l'appui que Térentia espère obtenir des tribuns. Mais cet appui est insuffisant sans la sympathie agissante (uoluntas) de Pompée.
- // Pompeius, i, m. : Pompée
- // metuere, metuo : redouter
- // amantissime : avec beaucoup de tendresse
- // casus, us : fatalité, hasard
- // miseria, ae : malheur
- // subleuare : soulager, diminuer
- // officiosus, a, um : serviable
- // fletus, us : larmes, pleurs, gémissement
- // quem ad modum = ad quem modum = quomodo
- // a Vestae (templo)
- // ad tabulam Valeriam : « le sens de ce passage est mal élucidé. On voit bien que Térentia avait dû se réfugier au temple de Vesta, près de sa sœur Fabia, qui était Vestale. Mais où l'a-t-on emmenée ? Est-ce à la Curia Hostilia, où était apposé un tableau représentant la victoire de M. Valerius sur les Carthaginois ? Il n'aurait, en ce cas, été question que d'une cruelle humiliation pour elle, en lui faisant traverser le Forum sous les yeux d'une populace hostile. Ou est-ce vers ce comptoir ou bureau de Valerius, où les tribuns lui auraient fait prendre des engagements pour elle et pour son mari, et, sans doute, apprendre la confiscation des biens de Cicéron ? » (Note de E. BAILLY, dans CICÉRON, *Lettres familières*, III, éd. Garnier, 1935, p. 380)
- // hem : hélas
- // unde = tu ex qua...
- // opem petere : solliciter le secours
- // te... uexari, (te)... iacere, id... fieri : propositions infinitives exclamatives
- // sordes, ium, f. : la saleté – au sens figuré : la situation avilissante
- // excipere, io : recevoir, accueillir, assumer
- // sustinere, eo : supporter
- // timeo ut : après un verbe de crainte non accompagné d'une négation, ne non peut être remplacé par ut (comment) qui donne à timeo le sens de « je me demande avec inquiétude ».
- // seruire : être dévoué à, prendre soin de (+ dat.)

Situation-problème 1.3 Questions sur un texte

Contexte

Le texte proposé en exercice est la suite logique de l'auteur lu en classe. Ceci pour permettre à l'élève de bien connaître l'œuvre, son contexte et son rédacteur, de posséder aussi les informations nécessaires sur l'intrigue développée, les personnages qu'elle met en scène et les rapports noués entre eux.

L'élève reçoit en même temps que le texte à traduire une liste de vocabulaire et un aperçu des données stylistiques ou grammaticales propres au style poétique.

L'élève s'est déjà entraîné sur des exercices similaires.

La situation-problème ici présentée est destinée à être utilisée en classe de 5^e (en fin de trimestre).

VIRGILE, *Énéide*, I, 709-722

Didon prise au piège

Mirantur dona Aeneae, mirantur lulum
flagrantesque dei uultus simulataque uerba
pallamque et pictum croceo uelamen acantho.
Praecipue infelix, pesti deuota futurae
expleri mentem nequit ardescitque tuendo
Phoenissa, et pariter puero donisque mouetur.
Ille ubi complexu Aeneae colloque pependit
et magnum falsi impleuit genitoris amorem,
reginam petit. Haec oculis, haec pectore toto
haeret et interdum gremio fouet, inscia, Dido,
insidat quantus miserae deus. At memor ille
matris Acidaliae paulatim abolere Sychaeum
incipit, et uiuo temptat praeuertere amore
iam pridem resides animos desuetaque corda.

VOCABULAIRE

On a pris le parti que, pour cet exercice, l'élève ne disposerait pas de l'*Index* ou d'une autre ressource lexicographique. C'est pourquoi le vocabulaire nécessaire lui est fourni, dans l'ordre où il apparaît dans le texte. Il ne s'agit toutefois pas d'une présentation systématique, dans la mesure où les termes de première importance (*homo, hominis – capere, io, cepi, captum* par exemple) sont supposés connus. Ceux-ci pourront toutefois être mentionnés quand le contexte poétique amène à leur prêter un sens inaccoutumé.

- // mirari, or, miratus sum : admirer
- // donum, i : le don, le cadeau
- // flagrantes... uultus : ici « la mine rayonnante »
- // simulare, o, simulauit, simulatum : feindre, faire semblant
- // uerbum, i : le mot, la parole
- // palla, ae : la « longue robe » de la femme, vêtement d'apparat
- // pictus, a, um : brodé de
- // croceus, a, um : couleur safran, jaune (couleur de la toilette de la mariée)
- // uelamen, inis : le voile
- // acanthus, i : l'acanthé. Il s'agit d'un motif de feuille apprécié des Anciens et qu'on retrouve le plus souvent sur les chapiteaux corinthiens.
- // praecipue : en premier lieu, surtout
- // infelix, icis : malheureux
- // pestis, is : ici « l'amour fatal »
- // deuouere, eo, deuoui, deuotum : vouer (par le Destin)

- /// explere, eo, expleui, expletum : remplir
- /// futurus, a, um : futur, à venir
- /// mens, mentis : l'esprit
- /// nequire, eo (se conjugue comme ire), nequiui : ne pas pouvoir, ne pas être en état de
- /// ardescere, o, arsi : s'enflammer
- /// tueri, eor, tuitus sum : regarder, veiller sur, protéger
- /// pariter : également, en même temps
- /// complexus, us : l'étreinte
- /// collum, i : le cou
- /// pendere, eo, pependi : être suspendu, se suspendre
- /// falsus, a, um : abusé (part. parfait de fallere, fefelli, falsum)
- /// implere, eo, impleui, impletum : remplir
- /// genitor, oris : le père
- /// amor, amoris : entendre ici « le désir de manifester son amour »
- /// petere, o, peti(u)i, petitum : se diriger vers
- /// haerere, eo, haesi, haesum : être attaché, fixé
- /// interdum : de temps en temps
- /// gremium, ii : le giron, le sein
- /// fouere, eo, foui, fotum : réchauffer
- /// inscius, a, um : qui ne sait pas, inconscient du danger (ici)
- /// insidere, eo, insedi, sessum : venir s'asseoir sur
- /// miser, a, um : malheureux
- /// memor, is : qui se souvient
- /// Acidalia : surnom de Vénus emprunté à la source Acidalia où elle allait se baigner avec les nymphes
- /// paulatim : peu à peu
- /// abolere, eo, aboleui, abolitum : effacer, faire oublier
- /// incipere, io, incepti, inceptum : commencer
- /// uiuus, a, um : vivant
- /// temptare, o, temptaui, temptatum : tenter
- /// praeuertere, o, uerti, uersum : se saisir d'avance, mettre d'avance un amour au cœur. Sous-entendu : avant que l'influence de Junon ne puisse se faire sentir.
- /// iam pridem : depuis longtemps
- /// reses, residis : qui s'est couché, apaisé, éteint
- /// desuetus, a, um (part. parfait de desuescere, o, desueui, desuetum) : déshabitué (d'aimer)
- /// cor, cordis : le cœur

Précisions grammaticales ou stylistiques

Leur présentation suit la même logique que celle adoptée pour l'établissement du vocabulaire.

- /// mirantur : le sujet sous-entendu est « les Carthaginois ».
- /// donis : non seulement par leur richesse, mais aussi par leur nature : ils appartiennent à la parure nuptiale.
- /// complexu : en zeugma avec pependit = complexum accepit Aeneae. Pour rappel cette figure de style consiste à donner à un même verbe deux compléments dont seul le plus rapproché lui convient pour le sens : l'autre passe à la faveur du premier.
- /// collo = ex collo (eius) ; pendere est normalement suivi de ex (« au »).
- /// haeret : au jeune garçon.
- /// uiuo = uiui (uiri) : pour un vivant.

Questions proposées aux élèves :

Ce texte comporte 5 phrases. Quelle est l'idée principale de chacune ? Établir la hiérarchie des informations dégagées en classant ces phrases dans l'ordre de leur importance et justifier ce choix.

- // Présenter tous les personnages intervenant dans cet extrait et le rôle qu'ils y jouent.
- // Identification des données textuelles. Donner le nom :
 - du sujet de *mirantur* ;
 - du *deus* intervenant aux vers 2 et 11 ;
 - du sujet de *nequit ardescitque* ;
 - du *ille* des vers 7 et 11 ;
 - des *haec* du vers 9.
- // Que désigne très précisément, dans ce contexte particulier, l'expression *pesti... futurae* ?
- // Quelle donnée essentielle du récit cache l'expression *falsi... genitoris* ?
- // Quel geste lourd de conséquences Didon commet-elle dans son insouciance fatale ?

Situation-problème 1.4 Reconstruction et traduction

Résoudre la situation-problème ici présentée suppose les préliminaires suivants :

- // que les phrases proposées soient empruntées aux auteurs lus en classe (Cela permet à l'élève de bien connaître le style et les habitudes d'écriture des différents rédacteurs, de posséder aussi les informations nécessaires sur leur œuvre et le mouvement littéraire dans lequel elles s'inscrivent) ;
- // que l'élève soit capable d'identifier et de traduire correctement les principales structures de la syntaxe des propositions ;
- // qu'il soit habitué à manipuler correctement l'*Index* ou le dictionnaire.

Consignes données aux élèves

L'objectif est ici :

- // d'identifier correctement les différents segments de phrases que chaque série de propositions fournit dans le désordre ;
- // de reconstituer en latin la composition de la phrase complète contenue dans chacun des paquets ;
- // de traduire le résultat obtenu.

CICÉRON., *Mil.*, 45

1. exeundi non causa solum, sed etiam necessitas fuit
2. Miloni manendi nulla facultas
3. ergo illi (Clodio) ne causa quidem itineris, etiam causa manendi

SALLUSTE., *Cat.*, 45, 1

1. Cicero per legatos cuncta edoctus
2. his rebus ita actis
3. L. Valerio Flacco et C. Pomptino praetoribus imperat
4. constituta nocte qua proficiscerentur
5. ut in ponte Muluio per insidias Allobrogum comitatus deprehendant.

TACITE., *Ann.*, XIV, 62, 1

1. uarius sermo
2. et accendit
3. et ad metum atque iram accommodatus
4. terruit simul audientem

SUPPORT

Contexte : l'élève travaille seul.

Informations : ses connaissances grammaticales et le recours à l'*Index* ou au dictionnaire.

Fonction : permettre à l'élève de prouver sa maîtrise des structures de base de la langue latine.

Tâche

Traduire ces phrases après les avoir recomposées et avoir identifié leurs composantes.

Consignes

L'élève travaille en classe pendant une demi-heure avec le matériel fourni avant d'échanger ses solutions avec ses condisciples sous la guidance du professeur.

Deuxième compétence : commentaire de textes

Présenter, par écrit ou oralement, une approche originale de textes latins travaillés en classe ou inconnus, en appuyant chaque articulation de sa démarche tant sur des éléments textuels précis que sur toute autre information disponible.

Situation-problème 2.3 Liens entre plusieurs textes

Présenter par écrit une synthèse des idées qui permettent d'unir trois textes latins entre eux et établir les liens possibles, nuancés si nécessaires, avec l'extrait d'un texte de E. Wagner ; étayer chaque point du développement en faisant référence à des éléments précis des textes latins, mis en parallèle aussi avec des passages précis du document joint.

Notons pour information que ces textes font partie d'un dossier d'étude plus large intitulé « l'homme n'est pas un esclave » et qu'ils ont été travaillés en classe en ce qui concerne l'étude morphologique et syntaxique. Avec le professeur comme guide, ils ont été également traduits.

CONTEXTE

- /// Point de départ : les élèves réfléchissent seuls en classe.
- /// Démarche proposée : il s'agit pour l'étudiant de montrer qu'il a compris le message présent dans les textes anciens et de le confronter à un texte contemporain.

TÂCHE

Rédiger une réponse argumentée par laquelle il réexprime les idées développées.

CONSIGNES

- /// 2 h de travail.
- /// Les élèves remettent leur copie à la fin de la séquence de cours.
- /// Ils veilleront à la présentation, la clarté du document rédigé.
- /// Ils seront vigilants en ce qui concerne l'orthographe.

SÉNÈQUE, *Lettres à Lucilius*, 47, 16-17

.../... Quemadmodum stultus est qui equum empturus non ipsum inspicit sed stratum eius ac frenos, sic stultissimus est qui hominem aut ex ueste aut ex condicione, quae uestis modo nobis circumdata est, aestimat. « Seruus est ! » Sed fortasse liber animo. « Seruus est ! » Ostende quis non sit : alius libidini seruit, alius auaritia, alius ambitioni, omnes spei, omnes timori. Dabo consularem aniculae seruientem, dabo ancillulae diuitem ; nulla seruitus turpior est quam uoluntaria.

Traduction : C'est une sottise, quand on veut acheter un cheval, de ne pas examiner la bête elle-même, mais sa housse et son mors ; de même c'est une énorme sottise de juger un homme d'après le vêtement ou la condition, qui nous enveloppe à la façon d'un vêtement. « C'est un esclave ! ». Mais son cœur est peut-être libre. « C'est un esclave ! ». Montre-moi qui

ne l'est pas. L'un est esclave de la débauche, l'autre de l'argent, l'autre de l'ambition, tous le sont de l'espoir, tous de la peur. Je te citerai un personnage consulaire asservi à une petite vieille, un homme riche asservi à une petite servante. Il n'y a pas de servitude plus honteuse que la servitude volontaire.

CICÉRON, *Paradoxa*, V, 33-34

Laudetur uero hic imperator aut etiam appelletur aut hoc nomine dignus putetur ! Quo modo aut cui tandem hic libero imperabit, qui non potest cupiditatibus suis imperare ? Refrenet primum libidines, spernat uoluptates, iracundiam teneat, coerceat auaritiam, ceteras animi labes repellat, tum incipiat aliis imperare, cum ipse improbissimis dominis, dedecori ac turpitudini parere desierit ; dum quidem his oboediet, non modo imperator, sed liber habendus omnino non erit...

Quid est enim libertas ? Potestas uiuendi, ut uelis. Quis igitur uiuit, ut uolt, nisi qui recte uiuit ? qui gaudet officio cui uiuendi uia considerata atque prouisa est, qui ne legibus quidem propter metum paret, sed eas sequitur et colit, quia id salutare esse maxime iudicat, qui nihil dicit, nihil facit, nihil cogitat denique nisi libenter ac libere, cuius omnia consilia resque omnes, quas gerit, ab ipso proficiscuntur eodemque referuntur, nec est ulla res, quae plus apud eum polleat quam ipsius uoluntas atque iudicium ; cui quidem etiam, quae uim habere maximam dicitur, Fortuna ipsa cedit...

Traduction : On peut louer un général exerçant le commandement, lui donner ce titre, le trouver digne de le porter. Comment commandera-t-il, à quel homme libre enfin donnera-t-il des ordres, celui qui n'est pas capable de commander à ses passions ? Qu'il commence par refréner ses désirs, par mépriser les plaisirs, par contenir son emportement, par refouler son désir de l'argent, par bannir toutes les autres souillures morales. Avant de se mettre à commander à autrui, qu'il cesse d'obéir lui-même aux pires maîtres, le déshonneur et la honte. Tant qu'il sera sous leurs ordres, il n'exercera pas le commandement ; bien plus il ne pourra pas le moins du monde passer pour un homme libre.

Qu'est-ce en effet que la liberté ? La faculté de vivre comme on l'entend. Et qui donc vit comme il l'entend sinon celui qui vit honnêtement, qui fait son devoir avec joie, qui a réfléchi à son mode de vie et qui l'a défini par avance, qui n'obéit pas aux lois par crainte, mais qui se modèle sur elles avec vénération, parce qu'il juge que c'est la meilleure garantie de salut, qui ne dit rien, ne fait rien, ne pense rien enfin sinon de son plein gré et en toute indépendance, dont tous les projets, tous les actes partent de lui-même et aboutissent à lui-même.

Sur lui, rien n'a plus d'autorité que sa propre volonté, son propre jugement ; devant lui cède même ce qui, dit-on, a le plus de puissance : le destin.

CICÉRON, *Tusc.*, II, IV, 11-13

Quotus enim quisque philosophorum inuenitur, qui sit ita moratus, ita animo ac uita constitutus, ut ratio postulat ? qui disciplinam suam non ostentationem scientiae, sed legem uitae putet ? qui obtemperet ipse sibi et decretis suis pareat ? Videre licet alios tanta leuitate et iactatione, ut iis fuerit non didicisse melius, alios pecuniae cupidos, gloriae non nullos, multos libidinum seruos, ut cum eorum uita mirabiliter pugnet oratio. Quod quidem mihi uidetur esse turpissimum. Vt enim, si grammaticum se professus quispiam barbare loquatur, aut si absurde canat is qui se haberi uelit musicum, hoc turpior sit quod in eo ipso peccet cuius profitetur scientiam, sic philosophus in uitae ratione peccans hoc turpior est quod in officio cuius magister esse uult, labitur artemque uitae professus delinquit in uita.

Nonne uerendum est igitur, si est ita, ut dicis, ne philosophiam falsa gloria exornes ? Quod est enim maius argumentum nihil eam prodesse quam quosdam perfectos philosophos turpiter uiuere ?

Nullum uero id quidem argumentum est. Nam ut agri non omnes frugiferi sunt qui coluntur ... sic animi non omnes culti fructum ferunt.

Traduction : Combien en rencontre-t-on, parmi les philosophes, dont le caractère, dont la façon de penser et de vivre soient conformes aux exigences de la raison, qui voient dans leur doctrine non pas une science de parade, mais une loi de la vie, qui se règlent eux-mêmes sur eux-mêmes et obéissent à leurs propres maximes ? On peut voir chez les uns tant d'inconscience et de vantardise qu'ils auraient gagné à ne rien apprendre, chez les autres la passion de

l'argent, chez quelques-uns celle de la gloire, chez un grand nombre l'asservissement au plaisir, en sorte que leur langage et leur vie font un étrange contraste. Et c'est bien là, semble-t-il, la pire des hontes. Car si l'on fait des barbarismes quand on s'est proclamé grammairien, ou si l'on fait des notes fausses quand on a des prétentions au titre de musicien, la honte est plus grande, en ce qu'on fait des fautes justement dans l'art dont on se réclame ; de même il y a plus de honte pour le philosophe, qui fait des fautes de conduite, parce que ses bévues portent sur la partie où il se donne comme maître et qu'il échoue dans la vie alors qu'il s'est dit spécialiste en l'art de vivre.

Mais, si ce que tu dis est vrai, n'est-il pas à craindre que ton éloge de la philosophie ne porte à faux ? Car y a-t-il preuve plus forte de l'inutilité de la philosophie que le fait que les philosophes accomplis vivent ignominieusement ?

Pour cette preuve-là, elle est inopérante. Car de même que tous les champs que l'on cultive ne rapportent pas, ... pareillement, toutes les âmes que l'on cultive ne donnent pas de récolte.

Extrait de WAGNER E. *L'homme dans l'univers*, RTL Édition, 1985.

... Dans tout acte libre et responsable, un sujet conscient de ses possibilités envisage une « action » et après mûre réflexion, il choisit les moyens les mieux indiqués pour y parvenir et essaie ensuite de réaliser son projet. Le choix du projet se fait en fonction d'un choix raisonné ou en fonction de motivations affectives ou en fonction des deux. Les déterminismes physico-chimiques entrent en jeu lors de la réalisation. La liberté humaine réside dans un mode de détermination *sui generis* de la conscience humaine. Ce déterminisme supérieur est celui des raisons, des normes et du cœur. Un acte est d'autant plus libre qu'il relève davantage des facultés supérieures de l'homme.

La partie préfrontale, qui assure la synthèse supérieure du rationnel et de l'affectif, est le véritable organe de notre liberté, car elle permet la recherche réfléchie d'une conduite humaine équilibrante, conformément à nos besoins et à notre nature. Le cerveau humain est l'organe du jugement et de la réflexion. Il nous donne le pouvoir d'inventer une conduite nouvelle mieux appropriée à l'idéal que nous envisageons. La liberté apparaît comme un déterminisme d'ordre supérieur, l'aptitude propre du cerveau humain.

Pour l'homme, personne morale dotée de volonté, de raison et de cœur, le bien consiste dans le développement harmonieux de la personne humaine. Est bon, ce qui humanise, ce qui nous aide à devenir un homme véritable ; est mauvais ce qui déshumanise, ce qui empêche l'épanouissement harmonieux de notre personnalité.

S'humaniser commence par l'utilisation correcte de notre cerveau en tant qu'être sain et pleinement adulte. Et on est d'autant plus Homme qu'on arrive, grâce à l'éducation personnelle ou au progrès collectif de la communauté, à tirer de son cerveau toutes les possibilités qu'il contient. Le devoir moral comporte donc un aspect individuel et une dimension sociale.

Inversement faire le mal, se déshumaniser, c'est négliger les possibilités cérébrales, c'est utiliser mal à propos le cerveau ou même le déséquilibrer. Le péché consiste d'abord dans le refus de se conduire en Homme et le vice réside dans une utilisation déséquilibrante du cerveau, dans une névrose volontaire.

Le bon usage de la liberté consiste dans le choix raisonné du bien, c'est-à-dire de ce qui convient à notre nature, de ce qui favorise notre équilibre cérébral et celui des autres. De même le mal, mauvaise utilisation du cerveau normal est ce qui nous fait perdre la vraie liberté, ce qui soumet les prérogatives du cerveau noétique aux exigences de l'instinct et de l'affectivité.

Dans l'ensemble, faire le bien, c'est rester fidèle à la montée de l'évolution, ascension vers plus de conscience, de responsabilité, de sens social et d'art. Le mal prend toujours l'aspect d'une opposition à l'ascension évolutive, d'un enlisement dans les déterminismes instinctifs, d'un encouragement à la médiocrité intellectuelle ou morale, à la propagation de la passivité et de l'instinct grégaire. Nous devons prendre en main la direction partielle de notre propre évolution.

Situation-problème 2.4 Utilisation d'une grille de lecture

L'intention ici est de donner à l'élève des points de repère précis qui lui permettent de construire un commentaire qui soit réellement de son cru. Deux situations peuvent alors se présenter. Celle ici proposée où le professeur donne le texte et précise quelle grille de lecture il veut lui voir appliquer. Mais il en est une autre : celle où l'élève est appelé à choisir parmi la panoplie de grilles dont il disposera, celle qui convient le mieux à l'exploitation du texte qui lui est soumis.

La situation-problème est destinée à une classe de 5^e (en fin de trimestre).

Contexte

Résoudre la situation-problème ici présentée suppose les préliminaires suivants :

- // que le texte à analyser ait été préalablement traduit en classe ;
- // que l'élève soit correctement informé du fonctionnement de la théorie trifonctionnelle de G. DUMÉZIL et qu'il l'ait déjà expérimenté sur différents champs d'application.

VIRGILE, *Énéide*, II, 604-624

Vénus interpelle son fils

Aspice – namque omnem, quae nunc obducta tuenti
Mortalis hebetat uisus tibi et umida circum
Caligat, nubem eripiam ; tu ne qua parentis
lussa time, neu praeceptis parere recusa :
Hic, ubi disiectas moles auolsaque saxis
Saxa uides mixtoque undantem puluere fumum.
Neptunus muros magnoque emota tridenti
Fundamenta quatit totamque a sedibus urbem
Eruit ; hic luno Scaeeas saeuissima portas
Prima tenet, sociumque furens a nauibus agmen
Ferro accincta uocat.
Iam summas arces Tritonia, respice, Pallas
Insedit, nimbo effulgens et Gorgone saeua.
Ipse pater Danaï animos uiresque secundas
Sufficit, ipse deos in Dardana suscitât arma.
Eripe, nate, fugam, finemque impone labori.
Nusquam abero, et tutum patrio te limine sistam.
Dixerat, et spissis noctis se condidit umbris.
Adparent dirae facies inimicaeque Troiae
Numina magna deum.

Traduction : « Regarde : je vais écarter le nuage, qui, tendu devant tes regards, obscurcit tes yeux mortels en les couvrant d'une humide vapeur ; toi, ne crains pas les ordres de ta mère, ni ne refuse d'obéir à ses conseils. Là où tu vois ces masses éboulées, ces pierres arrachées à des pierres, ces flots de poussière et de fumée mêlés, Neptune ébranle les murs et leurs fondements sous les coups de son grand trident, et déracine toute la ville de ses bases. Ici, la farouche Junon, la première, tient les portes Scées, et, furieuse, ceinte de fer, appelle de leurs vaisseaux l'armée de ses alliés. Déjà, regarde, la Tritonienne Pallas occupe le haut de la citadelle, dans son nimbe éblouissant et armée de la Gorgone. Le Père des dieux lui-même anime les Danaens et seconde leurs forces. Prends la fuite, mon fils, et mets un terme à ton effort. Je ne te quitterai jamais et je te conduirai en sûreté jusqu'au palais de ton père. Elle avait dit, et elle s'enfonça dans les ombres épaisses de la nuit. D'effrayantes figures m'apparaissent : ce sont les grandes puissances divines acharnées contre Troie. » (Traduction de M. RAT, *Virgile, L'Énéide*, Paris, 1965, p. 66).

Support

- /// **Contexte** : l'élève travaille seul.
- /// **Informations** : la traduction et les *realia* du texte ; la connaissance de la grille trifonctionnelle de G. DUMÉZIL.
- /// **Fonction** : permettre à l'élève de prouver sa compréhension de cette grille en l'appliquant sur un texte qu'il a traduit, mais qui n'a pas encore été soumis à ce type de lecture.

Tâche

- /// Construire un commentaire personnel en posant des jalons d'analyse et d'interprétation à partir de la grille de G. DUMÉZIL.

Consignes

- /// L'élève travaille en classe pendant deux heures avec le matériel fourni.

Précisions à l'intention du professeur

- /// Comme la grille de G. DUMÉZIL s'articule autour de trois fonctions (la première liée à la souveraineté, la deuxième à la force guerrière et la troisième à la fécondité, à la prospérité), on demande à l'élève d'identifier – à l'aide d'éléments du texte latin qu'il aura soigneusement isolés et traduits – les personnages qui correspondent à ces symboles, de déterminer leurs rapports dans le cadre ainsi défini. Pour les orienter dans la bonne direction, il est conseillé de leur donner une information suffisante sur l'épisode du jugement de Pâris, où le même schéma est à l'œuvre.

Troisième compétence : pensée et culture

Communiquer par écrit ou oralement une synthèse personnelle qui confronte un aspect spécifique et significatif de la civilisation latine à des documents caractéristiques d'une époque et d'une culture.

Situation-problème 3.2 Confrontation avec l'Antiquité

Cette situation est à exploiter en fin de 6^e.

En confrontant les idées exprimées dans l'article de journal joint et votre compréhension du contexte politique qui opposa Catilina à Cicéron, lequel de ces deux hommes politiques qualifieriez-vous de « populiste » ?

Étalez votre développement en vous référant tant au document fourni qu'au texte latin.

Support

Contexte :

L'élève travaille seul et dispose des notes prises au cours durant le trimestre lors du travail sur les textes latins.

Documents fournis en traduction :

- /// le discours politique de Catilina (extrait de SALLUSTE, *Catilina*, chap. 20) ;
- /// le programme politique de Cicéron (*Agr.*, II, 9) ;
- /// les conseils de Quintus, frère de Cicéron, dans le *Commentariolum Petitionis* (*Comm. pet.*, 53) = *Lettres*, XII.

Fonction :

- /// Permettre à chacun de mettre par écrit un point de vue personnel soutenu par une argumentation.
- /// Sensibiliser l'étudiant à des actualisations possibles d'un extrait latin.

Tâche :

// Élaborer une réponse argumentée et structurée d'un problème posé.

Consignes :

- // L'élève travaille à domicile.
- // Délai : 2 semaines.
- // Production d'un texte rédigé à l'attention du professeur.
- // Le meilleur travail sera dactylographié et distribué à la classe.

La Libre Belgique, XI/99

**Chronique de Rudolph REZSOHAZY,
Professeur émérite à l'U.C.L.**

Les électeurs autrichiens ont hissé le parti de Jörg Haider à la deuxième place. Les commentateurs le qualifient de « populiste ». Le même qualificatif convient au parti de Meciar en Slovaquie ou à la Ligue d'Umberto Bossi en Italie. Au Venezuela, le nouveau président, Hugo Chavez, illustre quasi parfaitement le populisme.

D'ailleurs, ce phénomène a connu des spécimens fameux en Amérique latine, avec Getulio Vargas au Brésil et le couple Peron en Argentine. Le poujadisme en France en est une autre variante.

Comme le mot « populisme » le suggère, tous ces mouvements ont pour propriété commune de s'adresser directement au peuple, sans intermédiaire d'institutions comme le Parlement ou de représentants comme les politiciens professionnels. Ils opposent les « petits », le « bon » peuple, aux « méchants » ministres et députés « tous pourris ».

Le peuple est incarné par le leader du mouvement, c'est lui qui parle en son nom. C'est un tribun, un caudillo, une personnalité attractive, un homme ou une femme (Evita Peron) providentiel. On voit en lui un sauveur. C'est un « fort en gueule » qui vante volontiers ses origines modestes.

Les liens entre le leader et les suiveurs sont d'ordre émotionnel. Le populisme suscite la passion pour le chef et pour sa cause. Un contrat tacite attache le peuple à son leader, qui exige une fidélité à toute épreuve.

La politique est donc hautement personnalisée. Bien qu'il existe une organisation avec des militants musclés, la mobilisation des membres, leur communion lors de grands rassemblements à l'écoute du chef sont plus importantes. L'effervescence gagne les participants : les mots d'ordre sont scandés, les applaudissements éclatent, les cris fusent, l'enthousiasme est à son comble.

Le populisme est « anti-intellectualiste ». Il n'élabore pas une véritable doctrine. Il pense en slogans. Il ne produit pas d'analyses fines des situations, mais présente d'emblée des solutions simplistes. Il est même démagogique, c'est-à-dire prononce des discours qui flattent, excitent, exploitent les passions des masses.

Il est contre les riches et préconise des mesures distributives en faveur des milieux populaires et des classes moyennes. Il prêche la propreté morale, il promet d'extirper la corruption, de ramener la sécurité dans les quartiers, de mettre de l'ordre dans les affaires de la nation.

La nation a la priorité sur l'étranger. Suivant les pays, la menace peut venir de la construction européenne, de la mondialisation, des immigrés ou des trois à la fois.

Le populisme prône donc le repli sur soi : ce que nous faisons nous mêmes est le meilleur. Il peut même prendre des accents xénophobes.

Cette analyse montre qu'il n'est pas aisé de tracer la frontière entre le populisme et le fascisme. Où ranger Le Pen ? Mussolini a commencé par être populiste avant d'instaurer la dictature. Le danger majeur du populisme est de se muer en fascisme.

Le populisme a le vent en poupe lorsque la démocratie est fatiguée. C'est le cas en Autriche où socialistes et conservateurs sont usés par le pouvoir. Il a plus de chance encore lorsque les institutions sont inopérantes, laissent s'accumuler les problèmes et perdent ainsi leur légitimité. Le meilleur remède est donc préventif : s'attaquer aux maux à la racine. C'est la raison pour laquelle des problèmes comme les réfugiés, l'immigration ou la délinquance réclament un traitement à la fois humain et efficace.

Situation-problème 3.3 Rédaction d'une chronique

Quand une année de l'Antiquité revit sous la plume d'élèves de rhéto...

Des auteurs lus ou traduits au cours des humanités, des informations historiques recueillies çà et là, de la poésie, de la philosophie, des anecdotes... Les étudiantes et étudiants arrivent en rhétorique avec tout un bagage de connaissances du monde romain, mais certains ont des difficultés à ordonner cela, certains ne parviennent pas facilement à faire coïncider les événements, les époques, les auteurs, les personnages historiques. Face à cette constatation, soucieuse aussi de familiariser les jeunes avec un type d'ouvrages dont ils auront besoin dans le supérieur et de leur donner le goût d'un texte bien écrit, je leur ai proposé de rédiger la chronique d'une année précise du premier siècle avant ou après Jésus-Christ. Les consignes sont extrêmement claires dès le départ : je donne à chacun deux feuilles décrivant le travail attendu, les consignes, les objectifs, les choses qui seront prises en compte lors de l'évaluation et la répartition des points. Ce travail est prévu pour être effectué sur cinq semaines environ, par groupes de quatre : je l'adapte pour trois si c'est nécessaire. Chaque groupe choisit alors une année précise dans une période fixée : de -100 à -70, de -69 à -40, de -39 à -10, de -10 à 20, de 20 à 50... Je divise les deux siècles en autant de groupes qu'en compte la classe. La réalisation du travail se fait quasi uniquement à domicile : lors d'une heure de cours, j'explique en quoi consiste la chronique et je réponds aux questions ; ensuite, occasionnellement, au fur et à mesure que les étudiants élaborent le travail, je passe un moment du cours à donner certaines indications, à leur demande. Je leur prête énormément de livres personnels, mais ils doivent me préciser ce qu'ils souhaitent : tel historien, un livre sur tel sujet... Depuis plusieurs années, tous mes livres sont toujours revenus, et c'est une réelle satisfaction lorsque, parfois des semaines plus tard, certains me demandent s'ils peuvent encore un peu garder un livre qui les intéresse et qu'ils lisent peu à peu... Bien entendu, les bibliothèques de la ville sont également visitées par les étudiants et la variété des ouvrages consultés est grande : essais, traductions d'auteurs, encyclopédie, Internet...

En ce qui concerne l'évaluation, la grille a été discutée avec les élèves. La moitié des points est la même pour l'ensemble d'un groupe, l'autre moitié dépend du travail personnel de chacun. Une précision peut-être : il m'a fallu un certain temps pour mettre au point une grille aussi précise, mais elle rend la correction facile et les étudiants, qui en disposent dès le début, savent ce qui sera pris en compte et leur travail s'en ressent.

Quelques remarques me semblent importantes. Je tolère certains anachronismes : la langue utilisée par les élèves est, bien entendu, le français et non le latin ! Ils peuvent, bien sûr, utiliser la photo pour les illustrations, le papier comme matériau. Ils peuvent également se servir des acquis de la critique historique pour analyser des faits de l'Antiquité. Par contre, les dates doivent être converties, les termes utilisés et les illustrations doivent correspondre à l'époque, la chronologie doit être scrupuleusement respectée. La présentation est laissée à leur choix, mais, ici, la variété est réduite : la plupart des travaux sont rendus sur feuille A4, quelquefois sur feuille A3, il est extrêmement rare – un seul exemple, d'ailleurs très beau – d'avoir un texte écrit à la main : je n'impose pas l'ordinateur mais bien une uniformité d'écriture, quelle qu'elle soit. Certaines années sont évidemment plus choisies que d'autres : -87, -63, -52, -44, -31, 14, 16, 41, 70, 79, 100 ont été étudiées. Dans un premier temps, il est parfois difficile de trouver des informations sur une seule année : c'est la principale difficulté relevée par les étudiants. Mais, avec un peu d'imagination – un voyage dans un site construit antérieurement, une pièce de théâtre jouée cette année-là... – les rubriques sont complètes au bout d'un mois !

Je pense qu'il est important de voir aussi comment les étudiants eux-mêmes perçoivent le travail. Comme difficultés, ils notent la recherche d'informations et d'illustrations, surtout à propos d'une seule année, l'aspect rebutant de certaines sources, la différence d'interprétation d'une source à l'autre, l'absence de connaissances préalables dans certains domaines, le choix d'une seule année et le choix des événements, l'aspect inhabituel du travail, le choix d'un vocabulaire adéquat, l'organisation d'un groupe de quatre personnes et la gestion du temps, l'écriture qui doit être attrayante et appropriée, la reprise des informations essentielles et leur organisation en un texte cohérent. Les côtés intéressants soulignés par eux sont le travail de groupe, la possibilité de s'exprimer librement, l'autoapprentissage de choses intéressantes, par soi-même et en groupe, l'enrichissement de la culture, le plaisir de rédiger les articles, l'originalité de l'écriture, la plus grande liberté que celle laissée par d'autres travaux, la possibilité d'actualiser des choses très anciennes et de se sentir une personne de cette époque, la conversion des dates et des chiffres, la découverte de nouvelles choses sur une époque, l'ouverture à l'histoire romaine et aux personnages qui l'ont marquée et... la satisfaction d'avoir dominé les

Remarques syntaxiques et morphologiques

- /// v. 1 et 2 construire : haec narratio testis est quae contempseris inueniri saepe utiliora laudatis = (quam ea quae laudaueris). La 2^e personne du subjonctif se traduira ici par « on ».
- /// v. 13 et 14 construire : qui, nunc demum, intellego quam utilia fuerint mihi (ea) quae despexeram et quantum luctus habuerint quae laudaram.
- /// v. 15 : laudaram = laudaueram

Liste de vocabulaire établie selon l'ordre alphabétique

- /// campus, i, m. : plaine, rase campagne
- /// ceruus, i, m. : cerf
- /// contemno, contempsi, contemptum, contemnere : mépriser
- /// conterritus, a, um : épouvanté, effrayé
- /// crus, cruris, n. : jambe (ici patte)
- /// dum + ind : pendant que
- /// edo, edidi, editum, edere : déclarer, faire connaître
- /// effigies, ei, f. : image, portrait,
- /// eludo, si, sum, eludere : éviter, se jouer de (+ acc.)
- /// excipio, excepi, exceptum, excipere : recevoir, accueillir
- /// ferus, i, m. : animal
- /// fons, fontis, m. : source, fontaine
- /// impeditus, a, um : empêché
- /// lacero, lacerare : mettre en morceaux, déchirer
- /// leuis, is, e : léger
- /// liquor, oris, m. : liquide
- /// luctus, us, m. : douleur, chagrin, détresse
- /// miror, miratus sum, mirari : admirer, voir avec étonnement
- /// morior, mortuus sum, mori : mourir
- /// morsus, us, m. : morsure
- /// narratio, ionis, f. : récit
- /// nimius, a, um : excessif
- /// quam : combien
- /// quantum : combien
- /// ramosa cornua (n. plur.) : les bois
- /// retineo, retinui, retentum, ere : retenir, arrêter
- /// resisto, restiti, ere : s'arrêter, ne pas avancer
- /// saeuus, a, um : cruel
- /// tenuitas, tenuitatis, f. : qualité de ce qui est mince, grêle, tenu
- /// testis, is, m. : témoin
- /// uenor, uenatus sum, ari : chasser
- /// uitupero, aui, atum, are : blâmer, critiquer

Situation-problème 1.2 Un choix correct et justifié

Parmi les traductions proposées, sélectionner celle qui convient. Justifier ensuite le choix effectué en repérant et en expliquant les erreurs de la solution non retenue.

Contexte :

- // L'élève travaille seul ;
- // les informations spécifiques à l'extrait choisi sont fournies.

Consignes :

- // temps de travail : une heure de cours ;
- // les élèves peuvent utiliser leur dictionnaire.

Support fourni à l'élève (les données méthodologiques y seront intégrées) :

CÉSAR, *De Bello Gallico*, IV, 20, 1-2;4

En 55 a.C.n, l'ambition de César le pousse à tourner ses regards en direction de la Bretagne. Il tirerait bien des avantages à ajouter ce territoire à la puissance de Rome. Mais avant de se risquer à y envoyer des troupes, il n'est pas inutile de bien connaître les lieux.

Extrait 1 : Exigua parte aestatis reliqua, Caesar, etsi in his locis, quod omnis Gallia ad septentriones uergit, maturae sunt hiemes, tamen in Britanniam proficisci contendit, quod omnibus fere Gallicis bellis hostibus nostris inde subministrata auxilia intellegebat...

Traductions proposées :

- a. Une partie de l'été écoulée, César décida de partir quand même en Bretagne, en ces lieux parce que la Gaule est orientée vers le nord et que les hivers sont précoces puisqu'il comprenait que les renforts seraient fournis à partir de là à presque tous les ennemis, pendant toutes les guerres contre les Gaulois.
- b. Alors que l'été touchait à sa fin, bien que les hivers soient précoces en cette région (en effet toute la Gaule est orientée au nord), César décida cependant de partir pour la Bretagne, parce qu'il se rendait compte que de là avaient été procurés des renforts à nos ennemis dans presque toutes les guerres livrées contre les Gaulois.

Extrait 2 : Itaque uocatis ad se undique mercatoribus neque quanta esset insulae magnitudo, neque quae aut quantae nationes incolerent, neque quem usum belli haberent aut quibus institutis uterentur, neque qui essent ad maiorum nauium multitudinem idonei portus reperire poterat.

Traductions proposées :

- a. C'est pourquoi bien qu'il eût fait venir chez lui de partout des marchands, il ne pouvait découvrir la grandeur de l'île, ni l'identité et l'importance des peuples qui l'habitaient, ni leurs coutumes de guerre ni leurs habitudes de vie, ni les ports susceptibles d'accueillir un grand nombre d'assez gros navires.
- b. Après avoir appelé de partout les marchands chez lui, il pouvait trouver la grandeur de l'île, quels étaient les habitants ou quelle importance ils avaient, quelle était l'habitude de guerre, ou de quelles organisations ils disposaient et quels étaient les ports capables d'accueillir une grande foule de très grands navires.

Situation-problème 1.4 Reconstruction et traduction

Contexte

Les phrases proposées sont empruntées à un auteur lu en classe. L'élève connaît ainsi le style et les habitudes d'écriture du rédacteur ; il possède aussi les informations nécessaires sur son œuvre et le mouvement littéraire dans lequel elle s'inscrit.

Tâche :

Reconstituer en latin la composition de la phrase complète contenue dans chacune des séquences et traduire le résultat obtenu.

Consignes : L'élève

- // identifiera correctement les différents segments de phrases que chaque série de propositions fournit dans le désordre ;
- // soulignera la proposition principale ;
- // repérera et identifiera correctement certaines règles particulières de la syntaxe des cas ;
- // repérera et identifiera correctement les liens de subordination, analysera la forme verbale qu'ils entraînent (voix, temps, mode, concordance des temps) ;
- // travaillera seul en classe pendant une demi-heure avec le matériel fourni avant d'échanger ses solutions avec ses condisciples sous la guidance du professeur.

Support fourni à l'élève (les données méthodologiques y seront intégrées) :

CÉSAR, BG, I, 26, 2

1. cum ab hora septima ad uesperum pugnatum sit
2. auersum hostem uidere nemo potuit
3. nam
4. hoc toto proelio

CÉSAR, BG, II, 12, 1

1. in fines Suessionum
2. exercitum duxit
3. ad oppidum Nouiodunum peruenit
4. priusquam se hostes ex terrore ac fuga reciperent
5. postridie eius diei
6. Caesar
7. qui proximi Remis erant
8. et magno itinere confecto

CÉSAR, BG, V, 36, 1

1. rogatum
2. cum procul Ambiorigem suos cohortantem conspexisset
3. his rebus permotus
4. Q. Titurius interpretem suum Cn. Pompeium ad eum mittit
5. ut sibi militibusque parcat

Deuxième compétence : commentaire de textes

Énoncer et préciser les liens logiques présents dans les structures morpho-syntaxiques, qui expriment la pensée de l'auteur d'un texte inconnu ou travaillé en classe.

Situation-problème 2.1 Analyse des indices textuels

OVIDE, *Met.*, VIII, vers 183-235

Dans ce récit (*Dédale et Icare*), relever les éléments morphosyntaxiques et lexicaux qui permettent de dresser :

- // le profil psychologique du père et du fils ;
- // l'évolution de leur relation au cours du récit.

Contexte : classe de 3^e.

- // Travail à réaliser individuellement en ayant à sa disposition le texte latin et ses notes (traduction et analyse du texte réalisées en classe au préalable).
- // Un questionnaire orientera la recherche de l'élève.
- // Ce travail permettra de réaliser une bande dessinée où seront visualisés les temps forts du récit et les sentiments des personnages.

Tâche :

Présenter par écrit le profil psychologique de Dédale et d'Icare et l'évolution de leur relation au cours du récit.

Consignes :

- // Temps de travail : 2 h de cours.
- // Le travail doit être clair, structuré, soigné.
- // Tous les éléments de texte cités doivent être mentionnés avec leurs références.

Situation-problème 2.2 Recherche étymologique

L'analyse grammaticale, largement présente aux cours de langues anciennes, amène les élèves à voir dans chaque mot une donnée complexe dont ils exploitent surtout l'aspect morphologique en vue de la traduction. Un entraînement progressif devrait également les porter à isoler d'instinct les préfixes et les suffixes qui sont à la base d'une abondante création lexicale par dérivation dans les principales langues qu'ils pratiquent.

Pour saisir et analyser le fonctionnement de la langue latine, en particulier la constitution de son lexique et apprécier l'importance de ce dernier pour la constitution et pour une meilleure compréhension du lexique français, voici à titre d'exemple une situation-problème.

Tâche (et consignes) :

1. Relever dans le texte latin 15 noms, adjectifs ou verbes dérivés (par préfixation ou par suffixation) ; regrouper ceux qui présentent le même suffixe ou préfixe ; les écrire (avec ou sans leur traduction) dans trois groupes correspondant aux trois catégories grammaticales indiquées, en distinguant, par un tiret à l'intérieur de chaque mot dérivé, d'une part l'élément central et de l'autre le préfixe ou le suffixe (éventuellement les deux).
2. Retrouver, s'il y a lieu, la forme initiale du préverbe si un phénomène d'assimilation ou autre a joué ; proposer la valeur sémantique liée à chaque préfixe ou suffixe relevé (choisir la plus adéquate pour le contexte si plusieurs significations sont possibles). On pourra se servir, par exemple, des tableaux du *Cahier de vocabulaire latin* de G. ETIENNE, De Boeck-Dessain, 1999, 19^e éd., d'une grammaire latine, de dictionnaires, de notes de cours.
3. Pour les différents suffixes ou préfixes rencontrés dans le texte latin, tâcher de donner un mot français, de même catégorie grammaticale, présentant le même suffixe ou préfixe, éventuellement sous une forme qui a évolué par rapport à celle de l'élément latin de départ.

Support :

PHÈDRE, Fables, Vulpes et Corvus (1,13)

Qui se laudari gaudet uerbis subdolis
Fere dat poenas turpi paenitentia.
Cum de fenestra coruus raptum caseum
Comesse uellet celsa residens arbore, (comesse = comedere)
Vulpes ut uidit blande sic coepit loqui :
« O qui tuarum corue, pennarum est nitor !
Quantum decorem corpore et uultu geris !
Si vocem haberes, nulla prior ales foret. »
At ille stultus dum uult uocem ostendere,
Emisit ore caseum, quem celeriter
Dolosa uulpes audis rapuit dentibus.
Tum demum ingemuit corui deceptus stupor.
Hac re probatur, quantum ingenium polleat ;
Virtute semper praeualet sapientia.

Traduction : Aime-t-on à être loué dans des discours qui cachent un piège ? On en est ordinairement puni par des regrets et par la honte.

Le corbeau avait enlevé sur une fenêtre un fromage. Il allait le manger, perché sur le haut d'un arbre, lorsque le renard, le voyant, se mit à lui adresser ces flatteuses paroles : « Combien, ô corbeau, ton plumage a d'éclat ! Que de beauté répandue sur ta personne et dans ta physionomie ! Si tu avais aussi la voix, nul oiseau ne te serait supérieur. » Le corbeau, dans sa sottise, en voulant montrer sa voix, laissa tomber le fromage de son bec, et prestement le rusé renard s'en empara de ses dents avides. Alors seulement le corbeau gémit de s'être laissé tromper par sa stupidité.

Cette histoire montre combien l'intelligence a de force ; sur la vaillance, toujours l'emporte la sagesse. (A. BRENOT, CUF).

Solutions

Première tâche :

/// **Noms :** *paenitent-ia* « par des regrets » ; *sapient-ia* « la sagesse » ; *nit-or* « éclat » ; *dec-orem* « beauté » ; *stup-or* « stupidité » ; *in-gen-ium* « l'intelligence » ; *uir-tute* « la vaillance » ;

/// **Adjectifs :** *sub-dolus* « qui cachent un piège » ; *dol-osa* « rusé » ; *au-idis* « avides » ;

/// **Verbes :** *com-esse* « manger » ; *re-sidens* « perché » ; *os-tendere* « montrer » ; *e-misit* « laissa tomber » ; *in-gemuit* « gémit » ; *de-ceptus* « s'être laissé tromper » ; *prae-ualet* « l'emporte ».

Deuxième tâche :

/// *-ia* : forme des noms abstraits (correspondants à des adjectifs) ; *-or* : marque la qualité ou l'état ; *-ium* : forme un abstrait ; *-tus/tutis* : marque l'état ou la qualité ;

/// *sub-* : par en dessous ; *-osus* : plein de ; *-idus* : porté à ;

/// *com-* : idée d'intensité ; *re-* : mouvement en arrière ; *os-/ob-* : en face (tendre en face, montrer) ; *e-* : hors de ; *in-* : dans ; *de-* : idée d'achèvement ou renforcement du sens ; *prae-* : devant, plus que.

Troisième tâche :

/// pénitence, stupeur, principe, vertu ;

/// subversif, copieux, avide ;

/// comparer, résider, objecter, émettre, inscrire, décevoir, prévaloir.

Modalités éventuelles :

- // On peut commencer par un travail sur les préfixes (généralement des préverbes), suivi d'un autre sur les suffixes, avant de joindre les deux ; la recherche en français peut être introduite après. On peut commencer par une demande plus réduite : 10 mots.
- // Les instruments de travail, grammaire, dictionnaires, « Cahier de vocabulaire latin » pourraient être réduits ou supprimés au 3^e degré.

Situation-problème 2.3 La langue au service du commentaire

Relever, à travers différents extraits (traduits et/ou lus en traduction française) de la *Conjuration de Catilina* de SALLUSTE, les éléments de réponse à la question suivante : « Catilina est-il le héros de Salluste ? »

Contexte :

- // Travail à réaliser en classe, en groupes de 2, pendant 2 h de cours, sur base de textes traduits et/ou donnés en traduction française.
- // Les élèves peuvent disposer de leurs traduction et notes de cours.
- // La grille de lecture aidera l'élève à dégager un certain nombre de caractères héroïques du personnage de Catilina¹ :
 1. psychologie du héros ;
 2. noblesse du héros ;
 3. lien entre le héros et son public ;
 4. expansion vitale (activité physique ou intellectuelle du héros) ;
 5. action créatrice (source de progrès) ;
 6. valorisation du héros ;
 7. solarité du héros c'est-à-dire son aspect solaire « lumière ou nuit » (traits physiques et symbolique) ;
 8. solitude du héros ;
 9. faillibilité du héros (faiblesse cachée ou apparente) ;
 10. produit de son temps et de son époque.

1. démarche proposée par A. BONNET dans *Catilina*, Enquête sur un héros mal aimé, document d'accompagnement lors de la séance de recyclage ICAFOC, Louvain-la-Neuve, janvier 1996.

Tâche :

Compléter la grille de lecture en relevant une série de caractères héroïques de Catilina à travers les extraits fournis de la *Conjuration de Catilina* de Salluste.

Consignes :

- // Le travail doit être clair et présenté sous forme de tableau en référence à la grille de lecture.
- // Il doit se terminer par une conclusion de +/- 5 lignes répondant à la question de départ : « Catilina est-il le héros de Salluste ? »

Troisième compétence : pensée et culture

Communiquer par écrit ou oralement une synthèse personnelle relative à un aspect spécifique et significatif de la civilisation latine.

Situation-problème 3.2 Confronter un aspect contemporain avec l'Antiquité

Les modalités de cette situation-problème sont multiples et peuvent être définies au gré de chacun.

Contexte :

- // Travail à réaliser en groupes, en partie en classe, en bibliothèque, en salle multimédia et à domicile.
- // Les élèves bénéficient des documents suivants :
 - traduction de plusieurs portraits de femmes latines ou romaines réalisés en classe ;

- liste de questions issues d'un *brainstorming* sur la femme à Rome ;
- éventail de documents sur le sujet (encyclopédies, ouvrages spécialisés, Internet) ;
- documents contemporains fournis par les élèves et/ou par le professeur, par exemple :
 - articles de presse comme « la situation de la femme en Afghanistan » ...
 - publicité adressée aux femmes
 - représentations picturales ou photos de femmes
 - interview d'une célébrité (écrivain, femme politique, artiste, sportive...)
 - etc.

Une telle recherche peut déboucher sur un débat tenu en classe, la réalisation d'une œuvre artistique, la rencontre avec une femme sensibilisée à l'évolution de sa condition, la rédaction d'un article pour un journal, etc.

N.B. : Les textes de base seront aussi variés que possible, tant au niveau des auteurs que du genre littéraire (poésie, satire, lettre...).

Les apports contemporains dépendront de la personnalité du professeur et de la réaction des élèves (une classe à majorité de filles réagira autrement qu'une classe à majorité masculine !).

Tâche :

Rendre compte par écrit de la recherche par groupe sur la condition de la femme à Rome, où seront confrontées les visions antique et contemporaine.

Consignes :

- // Temps de préparation : ± 6 semaines
- // Le travail (de minimum 20 pages) doit :
 - être dactylographié et comporter au moins 10 illustrations ;
 - porter un titre original en latin ;
 - apporter la réponse à une série de questions issues du *brainstorming* permettant de comparer les visions antique et moderne (par exemple : la liberté d'expression) ;
 - être relié dans un porte-documents.

N.B. Les possibilités de modulations sont très nombreuses et favorisent l'inventivité : le travail pourra ainsi être présenté à la manière d'un magazine féminin où apparaîtraient différentes rubriques comme une question de droit, la mode, les loisirs, l'éducation des enfants, la page culinaire, la sexualité...