

Préconisations d'Arrête Ton Char pour la Consultation par le CSP des associations de spécialistes sur les Programmes de l'Enseignement de Complément LCA

RÉSERVES INITIALES

- L'association « Arrête Ton Char ! les Langues & Cultures de l'Antiquité aujourd'hui » ne voit pas, a priori, comment il serait possible de proposer un nouveau programme cohérent au vu des nombreuses difficultés organisationnelles que pose la réforme du collège qui démantèle la discipline et place l'enseignement des LCA au collège dans une situation qui n'est absolument pas pérenne.
- Comment prévoir une programmation cohérente et réaliste pour un Enseignement de Complément LCA que les élèves vont pouvoir commencer (ou arrêter) à tout moment ? (annonce des IA-IPR de plusieurs académies lors des journées de formation).

Demande d'éclaircissements

- Les différents textes et annonces faites par le Ministère ou la Dgesco concernant la mise en place et l'organisation des deux nouveaux dispositifs d'enseignement des LCA (E.P.I. et Enseignement de Complément qui doivent remplacer, dès la rentrée 2016, la discipline LCA) étant tellement confus et aboutissant à des interprétations trop souvent contradictoires, l'association « Arrête Ton Char ! », demande au Conseil Supérieur des Programmes de lui indiquer son interprétation des textes :

¿ La mise en place de l'EC LCA est-elle finalement subordonnée à l'existence de l'EPI LCA ?

« Cette dotation horaire [...] lui permet également [...] de proposer, pour les élèves volontaires, un enseignement de complément aux enseignements pratiques interdisciplinaires [...], qui porte sur un enseignement de LCA ou sur un enseignement de LV régionales [...]. » (article 7 de l'arrêté du 19 mai, 2^{ème} paragraphe)

¿ L'EPI LCA peut-il être dérogatoire, comme l'a annoncé la Dgesco, Florence Robine dans le journal L'Express, et comment pourrait-il être mis en place concrètement dans les établissements ?

« Une même thématique interdisciplinaire peut être suivie par un élève au cours de chacune des trois années du cycle 4. » (BO n°27 du 2 juillet)

¿ Les heures de marge de l'établissement peuvent-elles être utilisées pour la mise en place d'un EPI LCA ?

¿ Quid du recloisonnement des LCA sous la forme d'un EPI culturel et d'un Enseignement de Complément essentiellement linguistique (annonces de Mme la Ministre) ? Le décroisonnement était en effet, depuis une quinzaine d'années, le maître-mot de l'enseignement de notre défunte discipline.

¿ Quid de l'enfermement et du cloisonnement des LCA dans un EPI "Langues et cultures de l'Antiquité" quand cet enseignement pourrait rayonner de la même façon que les (autres) disciplines, dans toutes les thématiques interdisciplinaires ?

¿ Quand les visites d'inspecteurs mettront en évidence des contradictions entre la mise en place de l'enseignement des LCA dans un établissement en s'appuyant sur des textes officiels d'une part, et des consignes rectoriales ou des déclarations de responsables politiques (Mme Florence ROBINE, Mme Najat VALLAUD-BELKACEM), les équipes et le tribunal administratif, le cas échéant, devront-ils s'appuyer sur les textes officiels ou les déclarations de ces personnes dans les médias ?

PRÉCONISATIONS POUR LES PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT DE COMPLÉMENT LCA

Objectif de fin de cycle de l'enseignement des LCA

- Compte-tenu de la diminution significative du nombre moyen d'heures d'enseignement des LCA suivies par un élève avec la nouvelle organisation du collège, ATC considère que les objectifs et exigences de l'enseignement des LCA doivent être revus pour être adaptés à chaque situation.
- Les conditions et horaires d'enseignement des LCA étant amenés à varier grandement d'un établissement à un autre sur tout le territoire (de la métropole au D.O.M.), il convient d'en ajuster l'objectif de fin de cycle qui pourra aller de la capacité à manifester que l'on comprend le système de la langue (latine ou grecque) en utilisant un texte appareillé, à la traduction autonome d'un court extrait d'un texte simple.

Lien EPI - Enseignement de Complément LCA

- ATC insiste sur la nécessité de ne pas cloisonner les dispositifs d'enseignement des LCA : ni limiter l'EPI LCA à l'apprentissage de la culture antique en s'interdisant une approche linguistique, ni limiter l'Enseignement de Complément LCA à un enseignement de la langue coupé de la culture et de la civilisation.
- Recloisonner l'enseignement des LCA serait non seulement un retour en arrière sur près de vingt ans de pratique du décloisonnement dans nos disciplines, mais également une démarche contraire à l'esprit annoncé de la réforme du collège.
- Par souci de cohérence et de continuité et pour que la mise en place de deux dispositifs distincts fasse sens pour les élèves, les programmes, objectifs et méthodes de l'EPI et de l'Enseignement Commun de LCA devraient être fortement liés. Cette tâche, de même que l'interdisciplinarité, ne sont malheureusement pas facilitées par l'absence de l'Antiquité des programmes de toutes les disciplines au cycle 4.
- L'EPI LCA devrait également faire, d'une façon ou d'une autre, une place à l'enseignement de la langue de façon à ne pas tromper les attentes des élèves désireux de suivre un Enseignement de Complément LCA.
- La proposition tardive du CSP de faire porter le contenu de l'EPI LCA sur le latin médiéval apparaît comme un rétropédalage du conseil ayant réalisé tardivement l'impossibilité d'un travail interdisciplinaire sur les LCA à un cycle 4 où l'Antiquité n'est présente dans les programmes d'aucune discipline. En effet, c'est méconnaître les périodes historiques et thématiques susceptibles d'intéresser et motiver les élèves : les origines mythologico-historiques de la fondation de Rome, la période troublée, les conquêtes et les figures héroïques de la Rome républicaine, la grandeur et la décadence de l'Empire et des empereurs romains...
- De toutes ces remarques découle l'absolue nécessité que l'EPI et l'Enseignement de Complément soient obligatoirement assurés par un enseignant de Lettres Classiques, seul véritable spécialiste maîtrisant à la fois les aspects à la fois culturels et linguistiques de cette discipline. En cas de co-animation d'un EPI LCA, les textes doivent clairement mentionner la participation obligatoire d'un enseignant de Lettres Classiques.

I. Organisation

- Les nouveaux programmes de LCA doivent s'inscrire dans une organisation de cycle dans laquelle l'enseignant sera libre de construire sa programmation comme il l'entend sur les trois années (de la cinquième à la troisième).
- L'enseignant doit pouvoir organiser ses séquences d'une façon thématique et/ou chronologique apte à éveiller la curiosité des élèves et à faire entrer en résonance mondes antiques et monde moderne pour développer chez eux un regard critique sur le monde contemporain.
- L'enseignant pourra à sa guise développer tout au long du cycle 4 des notions communes au programme de français de façon spiralaire. On peut ainsi envisager en cinquième, en cours de LCA, une entrée autour des dieux et héros qui corresponde avec l'entrée « héros et héroïsme » du cours de français sur laquelle on reviendrait en classe de quatrième avec les couples mythologiques (pour faire le lien avec le thème « dire l'amour » en français), puis approfondir en troisième la symbolique du mythe par exemple avec les figures mythiques de la contestation.

II. Contenus

- Le nouveau programme d'Enseignement de Complément LCA doit permettre d'adapter les thématiques abordées au contexte d'enseignement. En effet, la notion de *Mare nostrum* et le personnage d'Hannibal seront plus proches d'un élève marseillais que d'un jeune lillois. La notion de *limes rhénan* sera plus parlante pour un élève lorrain que pour un jeune des DOM.
- Dans tous les cas, l'Enseignement de Complément LCA doit permettre de travailler autour des notions d'héritage et d'écart (cf. le travail de l'association Antiquité Territoire des Ecartés) pour montrer que l'étude des Anciens peut faire des élèves les Modernes de demain.

1°) langue

- L'enseignant doit avoir toute latitude, en fonction du nombre d'heures d'enseignement dont il dispose et du niveau de ses classes, pour adapter sa programmation grammaticale.
- L'accent sera mis sur la morphologie et sur le vocabulaire. Seuls les faits de syntaxe les plus fréquents, utiles à la lecture des textes, seront étudiés. L'étude des particularismes linguistiques sera reportée au lycée.

2°) cultures

- L'enseignement de Complément LCA devrait également être l'occasion pour faire travailler les élèves autour de la remise en cause des nombreux clichés sur l'antiquité (cf. la rubrique « antiqlichés » du site Arrête Ton Char : <http://www.arretetonchar.fr/category/mediatheque/antiqliches/>) : César empereur, « ave César morituri, la représentation des gaulois à moustaches et autres quête de vérité que seule une étude réelle des textes et découvertes archéologiques permet et dont les élèves sont généralement très friands).
- L'utilisation de l'Antiquité dans la culture populaire (littérature, cinéma, BD, publicité...) faisant l'objet de travaux universitaires de plus en plus nombreux, les enseignants pourront consacrer un temps de leur cours à l'étude de ce phénomène.

3°) étymologie et lexique

- L'Enseignement de Complément LCA devra mettre l'accent sur l'étymologie comme outil de réflexion. En

vue d'un enrichissement du vocabulaire et d'une facilitation de l'expression orale, les élèves devraient travailler sur la formation du lexique français chaque année du cycle 4 en suivant une progression à déterminer.

- En ce qui concerne la maîtrise de la langue française et des langues vivantes on gagnerait et on créerait du lien entre les disciplines en abordant aussi souvent que possible la notion d'intercompréhension entre les langues romanes et européennes à partir des langues anciennes (racines grecques et latines, préfixation et suffixation, emprunts directs, clefs de passage entre les langues...).

4°) mythologie

- L'étude de la mythologie, toujours très attrayante pour les élèves doit se retrouver sur les trois niveaux du cycle 4 avec un degré d'analyse des mythes qui évolue.

- On abordera d'abord le mythe comme un récit merveilleux issu de la tradition orale. On l'envisagera ensuite dans sa dimension religieuse et étiologique. Dans un dernier temps et de façon progressive on pourrait voir les fonctions historique et explicative du mythe (mythes de fondation de cités) et son utilisation politique (le mythe comme outil de propagande).

- Au lycée, l'étude de la mythologie pourra être poursuivie par exemple dans son utilisation en psychologie.

5°) ouvertures

- Les nouveaux programmes de LCA devront proposer une programmation d'histoire des arts : la place de la mythologie (encore au XXI^{ème} siècle) et de certaines figures ou événements historiques comme modèles d'une crypto-continuité

- Les nouveaux programmes pourraient proposer des liens forts entre monde antique et monde moderne : modes et voies de communication, Enée le migrant, perception du barbare de l'Antiquité à nos jours...

III. Corpus

- L'enseignant aura toute latitude de construire ses séquences avec des textes authentiques, adapté/simplifiés et construits par ses soins en fonction des besoins imposés par sa progression linguistique et par le niveau de ses groupes-classes.

- L'enseignant pourra recourir plus fréquemment aux textes d'auteurs secondaires et de l'antiquité tardive (Lucius Ampelius, Aulu-Gelle, Aurelius Victor (pseudo), Eutrope, Festus, Florus, Hermeneuta Pseudodositheana, Hygin, inscriptions diverses, Isidore de Séville, Macrobe, Varron, Végèce,...)

- Les élèves seront invités à travailler sur des textes appareillés de différentes façons (sous-titrés, présentés par augmentation ou de façon juxtalinéaire...)

- La diversité des supports permet en effet de varier les activités (traductions, lectures cursives, questions de compréhension globale, comparaison de traductions,...) de façon à entretenir l'intérêt et la motivation des élèves.

IV. Méthodes

- Au lieu de limiter l'interdisciplinarité au seul dispositif des EPI, l'enseignant de LCA doit être libre de

poursuivre ou mettre en place dans son Enseignement de Complément LCA des séquences interdisciplinaires, comme beaucoup d'enseignants de Lettres Classiques le font déjà à l'heure actuelle (quelques exemples de séquences : en sciences, « sciences et Grèce antique », « le volcanisme à Pompéi » ; en Histoire-Géographie : « impérialismes antiques, impérialismes modernes », « monumentalité et propagande totalitaire » ; en français-lettres : « héros antique, héros moderne », « la dimension épique de l'antiquité à nos jours »...)

- L'enseignant doit pouvoir, s'il le souhaite, expérimenter les méthodes audio-orales d'enseignement du latin-grec qui facilitent l'étude de la langue, sans se détourner cependant de l'étude des textes (méthodes : de Claude Fiévet, Ørberg, « Minimus, starting out in Latin », Septimana Latina, Assimil...)

Un recensement des méthodes de latin vivant sur notre site : <http://www.arretetonchar.fr/discere-apprendre-les-methodes-de-latin-vivant/>

- Les nouveaux programmes de LCA doivent mettre en avant l'exploitation des ressources locales (sites, musées archéologiques, événements et manifestations en relation avec l'Histoire antique) et favoriser les échanges et rencontres avec des spécialistes et passionnés (chercheurs, archéologues, conservateurs, collectionneurs, numismates...)

- Nous signalons également ici des lectures et illustrations qui nous semblent particulièrement pertinentes pour la conception des nouveaux programmes de LCA :

> les travaux de Patrick VOISIN sur l'Euro-méditerranée

> les réflexions transmises par Marc BUBERT, enseignant de Lettres classiques, au Corps d'Inspection en 2009 lors de la consultation sur le projet de nouveaux programmes (cf. Annexe 1 pp. 2 à 5 particulièrement).

> les travaux de l'association Antiquité, Territoire des Ecarts.

> quelques exemples de séquences (cf. Annexe 2)

PROPOSITIONS ALTERNATIVES POUR L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DES LCA DE L'ÉCOLE JUSQU'AU SUPÉRIEUR

I. Primaire

- Notre association propose d'aborder plus tôt, dès la fin du cycle 2 et le début du cycle 3, les récits et mythes antiques (très nombreux albums et ouvrages de littérature jeunesse antiquité disponibles adaptés à chaque âge).

II. Collège

- Nous réclamons la suppression pure et simple de l'EPI LCA dont la mise en place et la pérennité ne sont pas garanties dans tous les établissements et pour tous les élèves. En effet, la mise en place d'un EPI LCA conditionnant l'ouverture de l'Enseignement de Complément LCA, elle risque tout simplement de faire disparaître corps et âme l'enseignement des LCA dans de nombreux établissements.

- Nous demandons un enseignement LCA obligatoire en 6ème comprenant une forte dominante latin et une initiation au grec ancien ; horaire annuel : 18h, soit 1/2h hebdomadaire sur toute l'année ou 1h

hebdomadaire sur un semestre

- Nous demandons le maintien d'un enseignement optionnel LCA de la cinquième à la troisième accessible à tous les élèves dans tous les établissements et sans *numerus clausus*.

- Afin de lutter contre la pénurie d'enseignants dans certains établissements, nous proposons deux mesures. Nous demandons d'une part aux rectorats de prévoir un système d'information inter-établissements et une facilitation des démarches administratives pour les enseignants de Lettres Classiques volontaires pour assurer des heures de LCA sur un deuxième établissement de secteur au choix de l'enseignant. Nous demandons également au Ministère de l'Education Nationale de mettre en place un système de bonification (1000 points?) des enseignants de Lettres Classiques affectés dans des établissements disposant de plusieurs enseignants de Lettres Classiques dont certains n'enseignent pas les LCA qui accepteraient de muter pour un établissement qui aurait besoin d'un enseignant de Lettres Classiques pour assurer des heures de LCA.

- En effet, le nombre actuel de professeurs de Lettres Classiques en exercice (environ 15.000 ?) devrait permettre d'assurer des heures de LCA dans tous les établissements du secondaire, collèges et lycées (7100 collèges et 2700 lycées d'enseignement général et technologique).

III. Lycée

- Le Ministère de l'Education Nationale doit permettre l'inscription de tous les élèves qui ont commencé l'étude d'une langue ancienne au collège dans un lycée de secteur proposant l'enseignement de la langue ancienne choisie.

- Nous demandons qu'il rende obligatoire l'enseignement LCA (latin et/ou grec ancien) en première et terminale Littéraire pour contribuer à la revalorisation d'une véritable filière littéraire exigeante et ambitieuse et à la formation des futurs étudiants et enseignants qui auront à assurer l'enseignement des LCA dans le secondaire

- Dans un souci d'égalité devant l'offre pédagogique, il doit également assurer l'accès à l'enseignement optionnel des LCA à tous les élèves des filières S et ES qui en font la demande.

- Dans un souci d'égalité des chances et d'accès à la culture, les lycées d'enseignement technologique et professionnel devraient pouvoir ouvrir l'enseignement de LCA également à leurs élèves.

IV. Supérieur

- Intégration dans le cursus de tous les étudiants en lettres et candidats aux concours du Capes et de l'Agrégation qui auront la charge d'enseigner le français et la littérature française ou étrangère une formation sérieuse aux LCA (au moins en ce qui concerne le latin).

- Garantir l'égalité des candidats dans ce concours de recrutement de la fonction publique qu'est le Capes de Lettres ; en effet les candidats au Capes de Lettres option Lettres Classiques doivent se voir proposer, pour leur oral d'admission, le même choix d'options que les candidats option Lettres Modernes.

Langues et cultures de l'Antiquité
Réflexions transmises au Corps d'Inspection en 2009
lors de la consultation sur le projet de nouveaux programmes

Marc BUBERT, professeur de lettres classiques
Lycée Vauban - Luxembourg (LU)

Projet de nouveaux programmes en Langues et cultures de l'Antiquité Collège - mars 2009

Les principes et les tableaux

On ne peut que se féliciter de la reconnaissance, par les nouveaux programmes, de :

- ! **la place centrale des langues anciennes dans la formation du Collégien**, soit une discipline polymorphe et transdisciplinaire **au cœur de tous les piliers du socle commun** de compétences, « qui rayonne »¹ vers les autres disciplines spécialisées ;
- ! **la bipolarité de l'objet d'étude que constitue le monde gréco-romain**² ;
- ! **la mise en perspective avec les « littératures de l'Europe » et « les langues européennes »**, module en expérimentation en Seconde³ ;
- ! **l'initiation à la langue grecque** pour les élèves latinistes de Quatrième ;
- ! **la convergence des programmes de latin et de grec de Troisième et du tableau de compétences**, dans l'esprit qui anime les programmes de Lycée.

Sont à regretter

- ! **la référence aux bandes dessinées d'Astérix** qui transposent la civilisation antique de façon tronquée et orientée, et la langue latine de manière anecdotique. Pourquoi ne pas faire mention des « **littératures (européennes) de langue latine** » ?
- ! **la disparition de la frise des Panathénées** dans le tableau « Ouverture vers l'histoire des arts »⁴ ;
- ! **l'absence**, dans « Les thèmes et textes », **de la mention d'un panorama des histoires littéraires grecque et latine**, à côté des panoramas géographique, historique et politique ;
- ! **l'absence d'une progression raisonnée des apprentissages en étude de la langue** dans la perspective d'une « **grammaire de lecture des textes** »⁵ et non d'une grammaire de thème ;
- ! **la « cohérence chronologique »⁶ et donc historiciste de la progression.**

En ce qui concerne ce dernier point, une approche différente des programmes est à envisager pour mieux tenir compte du public actuel des cours de Langues et cultures de l'Antiquité en collège : une jeunesse en construction - peu encline à retrouver un développement historique dans une troisième matière⁷ - dans un monde contemporain en pleine évolution, et des parents d'élèves plus que sceptiques quant à la légitimité de la discipline au début du XXI^{ème} siècle.

Il s'agit de leur proposer **une réelle « vision dynamique »⁶ des langues anciennes**, objet de la proposition suivante.

1 Préambule, p. 2

2 *L'Empire gréco-romain*, Paul Veyne et les travaux de J.N. Adams, Michel Dubuisson et Bruno Rochette

3 à la rentrée 2009 au Lycée des Flandres de Hazebrouck

4 Projet, p. 20

5 A quand une nouvelle grammaire du latin qui commencerait par l'apprentissage du parfait, temps du récit ?

6 Projet, p. 5

7 outre l'Histoire-Géographie et le Français

Langues et cultures de l'Antiquité
Réflexions transmises au Corps d'Inspection en 2009
lors de la consultation sur le projet de nouveaux programmes

Marc BUBERT, professeur de lettres classiques
Lycée Vauban - Luxembourg (LU)

Langues anciennes et défis contemporains une démarche à expérimenter

I. Exigences des nouveaux programmes proposés à la consultation des enseignants (mars 2009)

1. « La mise en relation des textes antiques avec des productions modernes et contemporaines révèle l'imaginaire qui a nourri au cours des siècles toute une partie de nos représentations culturelles. »⁸

2. « [...] nourrir la réflexion sur le monde antique et [...] mettre en évidence ses liens avec le monde actuel. »⁹

Ces deux attentes institutionnelles font écho à un renouveau européen de la pédagogie des langues anciennes - en particulier du latin - dans les pays germaniques et anglo-saxons où l'accroissement des effectifs semble corroborer cette nouvelle approche.

Il s'agit de lire les textes de l'Antiquité et d'apprendre d'eux et des cultures antiques pour mieux se préparer aux évolutions en cours dans le monde contemporain. La nouvelle approche consiste à interroger les langages et les civilisations antiques **par le biais de problématiques contemporaines** des élèves lecteurs. Si les disciplines enseignées au collège et au lycée sont hautement spécialisées, les Langues et cultures de l'Antiquité offrent – à elles seules – la vision d'ensemble d'une société « achevée »¹⁰ et mettent en œuvre des outils d'analyse et d'interprétation transférables aux autres matières, à d'autres situations.

II. Réflexion innovante : une bibliographie universitaire

La réflexion amorcée dans les nouveaux programmes français a été menée en Allemagne au milieu des années 90 et a conduit à une refondation de la pédagogie dans de nombreux Länder. Une commission de la DAV¹¹ a publié en 1996 un numéro d'AUXILIA¹² intitulé *Le latin de l'an 2000, Problématiques existentielles et compétences-clés*¹³ : l'essentiel des pistes présentées ici en est extrait. En France, Anne Quesemand et Juliette Le Maoult ont ouvert la voie pour le latin¹⁴ en publiant récemment *Rien de nouveau sous le soleil, Nihil novi sub sole*¹⁵.

III. Essai de lecture des nouveaux programmes de latin et de grec selon une grille de lecture innovante

Lohe et Maier ont défini six champs de questionnements existentiels contemporains auxquels sont confrontés les élèves en ce début de XXI^{ème} siècle. Il ne s'agit pas d'aborder de façon démagogique des thèmes qui vont plaire au public des cours de langues anciennes, mais de lire aux côtés des élèves, dans les langues et cultures de l'Antiquité, les réponses apportées par les Grecs et les Romains à des défis semblables à ceux auxquels ils seront confrontés à brève échéance dans leur vie et de les armer de compétences-clés que l'on trouve détaillées dans le Socle commun. En d'autres termes, il s'agit de renverser les reproches tant entendus qui sont faits à l'enseignement des langues anciennes, son inutilité et son manque de rentabilité.

⁸ Préambule du Projet de programme pour le collège, Langues et cultures de l'Antiquité, p. 2

⁹ Projet, p. 4

¹⁰ Les civilisations antiques, et donc gréco-romaine, sont d'un abord plus aisé puisqu'elles ne sont plus soumises à évolution.

¹¹ Deutsches Altphilologenverband [Association allemande des professeurs de langues anciennes]

¹² revue de didactique du latin

¹³ *Latein 2000, Existenzprobleme und Schlüsselqualifikationen*, Peter Lohe, Friedrich Maier et alii, Bamberg, 1996

¹⁴ Pour la civilisation, on relira avec profit *Beau comme l'antique*, Jacques Gaillard, 1993

¹⁵ consulter le sommaire en Annexe 1 (Langues pour tous, Pocket, 2006)

Langues et cultures de l'Antiquité

Réflexions transmises au Corps d'Inspection en 2009

lors de la consultation sur le projet de nouveaux programmes

Marc BUBERT, professeur de lettres classiques**Lycée Vauban - Luxembourg (LU)**

L'enseignement et l'éducation de la première génération du XXI^{ème} siècle sont obligés de tenir compte de l'émergence de problématiques nouvelles¹⁶ :

1. Les défis des sciences et des techniques, le besoin d'une nouvelle éthique (éducation à la technique)
2. Le lien entre l'économie et l'écologie, la recherche d'une « culture des limites » (éducation à l'environnement)
3. La reconnaissance de l'Autre, l'effort pour dépasser l'isolation des cultures dans le monde (éducation à la tolérance)
4. Le « pouvoir des mots et des images » dans les TIC, l'urgence d'une utilisation raisonnée et d'une distance critique (éducation aux médias)
5. La guerre, « peste de l'Humanité », la confrontation avec les idéologies (éducation à la paix)

Il semble donc intéressant *a priori* de présenter aux élèves - et futurs élèves – l'enseignement des Langues et cultures de l'Antiquité sous la forme de problématiques actuelles aux intitulés modernes. Lohe et Maier ont utilisés des termes qui, en général, mobilisent les adolescents, tels que l'environnement, la paix, les sciences, l'emploi.

Intitulés des six champs de questionnements existentiels¹⁷ :

1. Nature et environnement
2. Vivre ensemble pacifiquement
3. Culture et tradition
4. Savoirs scientifiques et emploi
5. Mots et images
6. Conscience des valeurs et recherche de sens

A titre d'exemple d'exploitation possible des savoirs acquis, les élèves latinistes de Cinquième sont amenés à réfléchir sur les processus d'intégration et d'acculturation à notre époque dans le champ « Vivre ensemble pacifiquement ». Ils le font, lors d'un voyage scolaire, à travers une réflexion comparée sur ces phénomènes vécus par les Gaulois et les Germains¹⁸.

Il est envisagé ici de transposer les nouveaux programmes de latin et de grec de collège dans la grille de lecture pédagogique proposée par Lohe et Maier¹⁹.

¹⁶ Nouveaux axes de la Bildung

¹⁷ selon Lohe et Maier

¹⁸ voir le dossier joint « modélisation_acculturation »

¹⁹ document joint : **Langues anciennes et défis contemporains, Transposition innovante des programmes de collège : Thèmes et textes**

Langues et cultures de l'Antiquité
Réflexions transmises au Corps d'Inspection en 2009
lors de la consultation sur le projet de nouveaux programmes

Marc BUBERT, professeur de lettres classiques
Lycée Vauban - Luxembourg (LU)

IV. Langues et cultures de l'Antiquité et Socle commun de compétences

1. Les compétences selon Lohe et Maier

La démarche présentée ici s'inscrit évidemment dans l'optique de l'acquisition des compétences et de l'obligation de devenir acteur conscient de son intégration dans le paysage socio-professionnel. Lohe et Maier définissent ainsi des compétences-clés générales et d'autre plus particulièrement mises en œuvre dans le domaine professionnel quel qu'il soit. Elles sont données ici à titre indicatif et recourent celles définies dans le Socle commun.

a. Compétences-clés globales

Compétences intellectuelles globales

- réflexion logique
- capacité d'abstraction
- capacité de combinaison
- capacité d'analyse
- jugement
- capacité d'apprendre

Compétences en communication

- capacité d'écoute
- capacité d'expression
- capacité de participer à un entretien
- capacité de convaincre
- connaissance de la nature humaine

Créativité

- inventivité
- don de réalisation
- improvisation

Techniques de travail

- organisation dans le travail
- compréhension des systèmes
- systématique
- initiative
- réalisme dans la compréhension d'une tâche

b. Compétences-clés dans l'exercice d'une profession

Implication

- patience
- volonté d'atteindre le but fixé
- ponctualité
- application, attachement au travail
- être digne de confiance

Sociabilité

- capacité d'insertion dans une équipe
- responsabilité
- capacité à travailler en équipe
- honnêteté

Qualité du travail

- précision
- habileté
- précaution
- soin

Compétence d'autoévaluation

- maîtrise de soi
- capacité d'autocritique

Langues et cultures de l'Antiquité

Réflexions transmises au Corps d'Inspection en 2009

lors de la consultation sur le projet de nouveaux programmes

Marc BUBERT, professeur de lettres classiques

Lycée Vauban - Luxembourg (LU)

2. *Que sont les compétences ? Nécessité d'un discours institutionnel plus clair*

Les professeurs de Langues et cultures de l'Antiquité ont tout intérêt à s'approprier le Socle commun et à effectuer une relecture, voire une présentation à leurs élèves dans ce cadre²⁰ : la légitimité et l'intérêt de la matière en sont renforcés à leurs yeux.

Depuis la publication du Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au *Socle commun des connaissances et des compétences*, les professeurs sont à la recherche de définitions claires des compétences et d'une distinction tranchée avec les capacités et les savoir-faire. Ils se trouvent aussi démunis jusqu'ici quant aux attentes institutionnelles détaillées concernant l'évaluation de ces compétences.

La publication des nouveaux programmes ne serait-elle pas l'occasion de clarifier le sujet en préambule au tableau consacré aux compétences ? Les travaux de Philippe PERRENOUD²¹ sont très éclairants à ce propos et proches de la démarche pédagogique de Lohe et Maier²².

MARC BUBERT
Lycée Vauban, Luxembourg (LU)

anciennement au Collège Robert le Frison, Cassel (59670)
Document remis le 17 avril 2009

Contact

marc.bubert@vauban.lu / marc.bubert@laposte.net

²⁰ A titre de simple exemple, première relecture des cours de langues anciennes au collège Robert le Frison de Cassel (LES LANGUES ANCIENNES AU CŒUR DU SOCLE COMMUN)

²¹ (Université de Genève) Auteur notamment de *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997

²² voir Annexe 2

Langues et cultures de l'Antiquité
 Réflexions transmises au Corps d'Inspection en 2009
 lors de la consultation sur le projet de nouveaux programmes

Marc BUBERT, professeur de lettres classiques
 Lycée Vauban - Luxembourg (LU)

Annexe 1

Sommaire de

Rien de nouveau sous le soleil, Nihil novi sub sole
 de Anne Quesemand et Juliette Le Maoult

I.	Violence contre les enseignants
II.	Contre la méthode globale
III.	Pour ou contre l'empilement des connaissances
IV.	Hooligans au stade
V.	Violence en ville
VI.	Insécurité la nuit
VII.	Embarras de la circulation
VIII.	Eloquence contre corruption
IX.	Ambition et rivalité
X.	Pouvoir et profit
XI.	Servilité et flatterie
XII.	On n'est plus chez soi
XIII.	Contre l'expulsion des étrangers
XIV.	Géographie de la Judée
XV.	Ethique de l'avocat
XVI.	Lâcheté du peuple
XVII.	Catastrophes naturelles
XVIII.	Destruction de l'espèce humaine
XIX.	Le bon vieux temps
XX.	Du temps à soi

Annexe 2

Extraits d'un entretien de Philippe Perrenoud dans *Vie pédagogique*²³ :

1. Une difficulté : définir des compétences

V.P. : Définir une compétence dans le domaine scolaire n'est pas si simple. En formation professionnelle, on semble n'avoir pas trop de difficulté à cerner les compétences liées à un métier. Mais en français, en mathématiques, c'est autre chose. Quelle définition pourrait-on donner au terme "compétence" en pensant aux matières scolaires ?

Ph. P : Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes.

Dans la vie, par exemple, chacun affronte des situations dans lesquelles il doit savoir argumenter pour obtenir ce qu'il veut : s'expliquer, obtenir des informations, justifier son comportement, faire comprendre ses choix, défendre ses droits et son autonomie. Ce sont des situations banales, qu'on rencontre dans le travail, dans la famille, dans la cité. L'argumentation a des enjeux familiaux, scolaires, professionnels, économiques, politiques, juridiques. Quand on doit justifier la garde de ses enfants dans une procédure de divorce, c'est évidemment plus important que d'expliquer à un ami pourquoi l'on n'aime ou l'on n'aime pas Céline Dion. Ces situations ont toutefois en commun le fait qu'argumenter est un moyen d'action ou d'influence. Argumenter ne consiste pas à préparer une belle déclaration. Il faut être capable de répondre aux objections, de développer son raisonnement, de penser différemment des autres, de percevoir leurs propres ambivalences et contradictions. C'est une compétence que de pouvoir soutenir son point de vue sans fuir la confrontation, en écoutant les autres, en tenant compte de leur avis, en faisant des compromis quand il faut prendre des décisions. L'acquisition de cette compétence requiert certaines connaissances, sur le fond aussi bien que linguistiques et psychosociologiques, mais elles ne servent à rien si on ne peut les mobiliser face à un interlocuteur et construire une "stratégie argumentative" efficace, adaptée au contenu, au moment, au destinataire.

Certaines compétences mobilisent de nombreux savoirs scolaires, d'autres font appel à d'autres types de savoirs, plus liés à des contextes d'action particuliers. La compétence d'argumentation fait souvent appel à des savoirs d'expérience, à des savoirs "psychosociolinguistiques" qui ne sont pas enseignés à l'école de base. Travailler une telle compétence à l'école ne peut donc se résumer à donner une large culture générale, encore moins à dispenser quelques savoirs procéduraux sur l'argumentation. Il s'agit d'entraîner l'argumentation, en faisant varier les contextes et les enjeux. On se trouve dans le droit fil d'une pédagogie de la langue comme outil de communication.

D'autres compétences, par exemple financières (gérer son budget, décider d'un plan d'épargne ou d'un investissement, prévoir le montant de ses impôts ou dépenser sans être dans les chiffres rouges), font appel à des connaissances mathématiques, à la notion d'intérêt, à diverses opérations, aussi bien qu'à des connaissances juridiques et commerciales. Une partie de ces connaissances sont acquises à l'école.

Il y a toujours des connaissances "sous" une compétence, mais elles ne suffisent pas. Une compétence est quelque chose que l'on sait *faire*. Mais ce n'est pas un simple savoir-faire, un "savoir-y-faire", une habileté. C'est une capacité stratégique, indispensable dans les situations complexes. La compétence ne se réduit jamais à des connaissances procédurales codifiées et apprises comme des règles, même si elle s'en sert lorsque c'est pertinent. Juger de la pertinence de la règle fait partie de la compétence.

23 n° 112, septembre-octobre 1999, pp. 16-20 (publication Québec, Canada). Article intégral : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_14.html

2. Une inquiétude : éliminer la culture

V.P. : On reproche à cette approche par compétences de promouvoir un rapport utilitariste au savoir. Est-ce un reproche justifié ?

Ph.P. : L'utilitarisme, c'est un mot désagréable pour désigner le manque de détachement d'autrui. Une certaine conception de la culture l'associe à la gratuité, à un " intérêt désintéressé " pour les œuvres et les idées. En réalité, pour la plupart des gens, les connaissances humaines valent par leur usage, voire leur utilité. (...) Il n'est pas scandaleux que la connaissance serve à quelque chose ! Cela ne signifie pas que tout ce que l'on enseigne à l'école doit être inscrit dans une logique de compétences. On peut enseigner des savoirs pour enrichir l'esprit, pour exercer le jugement, parce qu'ils font partie d'un patrimoine, fondent une identité ou, tout simplement, préparent la suite des études...

Valoriser les compétences n'est pas tourner le dos à d'autres justifications des savoirs. C'est en revanche se demander pourquoi on enseigne telles ou telles connaissances, lesquelles on enseigne parce qu'elles sont intéressantes et gratuites, lesquelles se justifient autrement. Il y a place pour différents types de savoirs dans l'école, mais pas pour ceux qu'on enseigne sans dire pourquoi, par pure tradition ou pour répondre aux attentes des lobbies disciplinaires.

V.P. : Vous avez écrit dans votre livre, Construire des compétences dès l'école : " l'approche par compétence ne rejette ni les contenus, ni les disciplines mais elle met l'accent sur leur mise en œuvre ". Pouvez-vous expliciter un peu ?

Ph.P. : Cette affirmation part du constat qu'une partie des gens qui ont passé beaucoup d'années à l'école y ont appris des choses qu'ils n'arrivent pas à mobiliser dans la vie. Par exemple, une partie de la culture scientifique, pensons à la biologie, n'est pas très utile pour comprendre ce qui se passe avec le SIDA ou les maladies sexuellement transmissibles, pour prendre des décisions raisonnées quant à sa vie sexuelle. Les jeunes qui ont une culture biologique ne s'en servent pas dans leur vie personnelle, alors même qu'elle est menacée ; les uns tombent dans un excès obsessionnel de prudence, les autres prennent des risques inconsidérés, qui relèvent de la pensée magique. Il est bien de savoir ce qu'est un virus et quels sont les voies de contagion d'une maladie virale. Mais quel est le sens de ce savoir s'il ne permet que de répondre à des questions d'examen, alors que dans la vie celui qui réussit l'examen imagine qu'on peut attraper le sida en serrant la main ou en respirant l'haleine d'une personne séropositive ?

Il ne s'agit pas de tourner le dos aux savoirs, il s'agit vraiment de les rendre utiles, au sens le plus large de l'expression : pertinents pour *vivre* ! **C'est dans le fond manifester le maximum d'estime qu'on puisse avoir pour les savoirs scolaires que de les transformer en compétences**, de les enrichir de sorte qu'ils soient utilisables dans toutes sortes de situation de la vie, au travail et en dehors du travail.

3. Une nécessité : changer la pratique pédagogique

V.P. : On suppose qu'à l'école, actuellement, on ne travaille pas ou on travaille peu à faire acquérir des compétences. Quand on va décider de le faire, cela va demander des changements importants dans la pratique pédagogique. Les enseignants seront alors eux-mêmes en apprentissage. Est-ce que le changement qu'on leur demande se situe dans leur zone proximale de développement ?

Ph.P. : Il faut commencer par dire que l'école n'est pas vraiment étrangère aux compétences. L'école élémentaire, la formation professionnelle, certaines disciplines développent des compétences. Beaucoup sont centrées sur des faire : l'éducation physique, l'éducation artistique, une part des pédagogies de la langue maternelle ou des langues étrangères. Donc, ce n'est pas une invention de toute pièce. Il s'agit de renforcer les compétences, notamment dans les champs où les connaissances disciplinaires ont pris toute la place et en laissent donc très peu à leur mise en œuvre. Ce n'est pas une rupture, ce n'est pas une révolution, c'est une évolution. (...)

Derrière les doutes et les résistances, parmi d'autres facteurs, il y a le rapport des enseignants au savoir et à l'apprentissage. On ne peut aller dans le sens des compétences, sans travailler sur des situations complexes. Le professeur est invité à perdre un peu de son aisance à exposer des connaissances, pour s'aventurer dans un domaine où il devient plus formateur qu'enseignant, plus organisateur de situations que dispensateur de savoirs. Cette perspective peut effrayer, parce que tous les enseignants n'ont pas immédiatement les moyens de former à des compétences, à supposer qu'ils le souhaitent. Le modèle de l'apprentissage constructiviste et interactionniste n'est pas compris et accepté par tout le monde. Il peut être refusé au moins autant en raison de ses implications pratiques que d'une objection à ses fondements théoriques...

V.P. : La créativité des enseignants sera beaucoup plus sollicitée que dans l'enseignement traditionnel.

Ph.P. : Oui. Alors qu'il est relativement facile d'adapter les principes organisateurs d'un manuel et les exercices qu'il propose, voire de les utiliser sans aucun changement, une pédagogie des compétences passe par des situations et des projets que le professeur va proposer aux élèves, à moins qu'ils ne les apportent eux-mêmes. Dans tous les cas, une telle pédagogie doit en partie se fonder sur la réalité des élèves. Elle part du principe qu'il faut être souvent confronté à des situations à la fois semblables et différentes pour que, peu à peu, on apprenne à mobiliser les connaissances, les méthodes, les techniques, les outils pertinents. C'est une démarche pédagogique à la fois simple dans son principe et difficile à mettre en œuvre, parce qu'elle exige du temps et de la continuité. L'enseignant doit s'approprier les principes d'une pédagogie des compétences et inventer, en fonction de sa discipline et de sa classe, les démarches correspondantes. Il pourra s'inspirer de ce que font d'autres enseignants, mais il ne faut pas cacher que cette pédagogie demande un investissement de conception plus important et davantage d'imagination didactique. Ce n'est pas forcément une punition ! Cela valorise le métier d'enseignant, lui donne du sens, de l'intérêt, le renouvelle de l'intérieur. Cela ne peut effrayer que les professeurs - jeunes ou moins jeunes - qui attendent la retraite en vivant sur des routines. (...)

Mieux vaut que le professeur ait des idées didactiques plutôt que du matériel prêt à l'emploi. Devenir animateur du débat, favoriser la recherche, l'observation, la consultation, cela ne demande pas de gros moyens matériels, mais des idées claires, du courage, une certaine capacité de guider des groupes et de structurer des problèmes. Il importe sans doute de créer et de rendre accessibles des banques d'idées, de favoriser les échanges entre professionnels, dans l'établissement et dans un réseau plus vaste. Il n'est pas nécessaire que chacun réinvente la roue dans son coin. L'essentiel est de comprendre que l'approche par compétences ne demande pas les mêmes moyens que les programmes notionnels.

4. Un défi : adapter l'évaluation

V.P. : On arrive à la grande empêchuse de tourner en rond, toujours la même, l'évaluation. Là aussi, il va falloir qu'on arrête de vouloir tout évaluer tout le temps avec des tests, des examens.

Ph.P. : Effectivement, il est temps de prendre en compte ce que tout le monde sait, mais s'empresse d'oublier quand ça l'arrange : si l'évaluation ne bouge pas, le reste ne bougera pas. Tous les gens sensés travaillent pour être bien évalués. Il est dans leur intérêt de repérer ce qui compte vraiment dans la réussite. Or, ce qui compte, c'est ce qui est évalué formellement. Si ce qui est évalué formellement ne valorise pas les compétences, ni les élèves, ni les familles, ni même les enseignants ne vont développer des compétences. Si l'on veut que l'approche par compétences prenne " le virage du succès ", il faut absolument que le message des programmes soient relayé par une adaptation de l'évaluation, de sorte qu'elle porte aussi, en principe et en pratique, sur des compétences.

V.P. : On ne sait pas plus évaluer les compétences qu'on sait les faire acquérir. Je dirais qu'on sait encore moins les évaluer.

Ph.P. : Il est vrai que si on savait mieux comment évaluer des compétences, ce serait plus rassurant. (...) **Pour évaluer des compétences, il ne faut pas poser une question de connaissance, il faut créer une tâche**

complexe et voir si les gens arrivent à se la représenter, à y entrer et à la réussir en mobilisant des connaissances. La meilleure chose à faire pour cela c'est d'intégrer l'évaluation au travail quotidien d'une classe. Évaluer des compétences, c'est observer des élèves au travail et porter un jugement sur les compétences en train de se construire : certains sont très loin du compte, alors que pour d'autres, la construction est en cours, même s'il y a encore des progrès à faire. On peut documenter des observations, les engranger, les noter méthodiquement et faire une sorte de " bilan de compétences ", comme on le fait dans les centres pour adultes, avec des outils, mais sans volonté de standardiser les procédures et d'évaluer tout le monde à date fixe.

5. Une illusion : croire l'échec scolaire réglé

V.P. : Pensez-vous que lorsqu'on aura mis en œuvre l'approche par compétences, on aura réglé le problème de l'échec scolaire ?

Ph.P. : Je pense que non. D'abord parce que l'approche par compétences n'est pas exclusivement, ni même essentiellement orientée dans ce sens. Parfois, on modernise les programmes sans se soucier de l'échec. Certes, on peut orienter le travail par compétences dans le sens de la démocratisation de l'éducation scolaire. En travaillant par compétences, on accroît le sens des savoirs scolaires, parce qu'on les met en connexion avec les pratiques sociales et avec la vie. C'est une façon de lutter contre l'échec, dans la mesure où, pour une partie des élèves, il naît du non-sens des savoirs et du travail scolaire, de l'aspect décontextualisé de la culture enseignée. **En la recontextualisant, en la connectant à des problèmes à la fois concrets et complexes, on peut redonner le goût de l'étude aux élèves qui ont les moyens d'étudier, mais ne voient pas très bien où cela mène.** Une partie de l'échec scolaire, celle qui résulte d'une absence d'adhésion, de motivation, de désir d'apprendre, peut-être gérée par une pédagogie des compétences, plus ouverte sur la vie et sur l'action. Hélas, pour les élèves qui ont des difficultés cognitives considérables, à cause de leur itinéraire, de leur milieu culturel, de leur développement cognitif ou de mille autres raisons personnelles, cette approche ne va pas engendrer de miracle. Elle peut même mettre la barre un peu plus haut, parce que l'approche par compétences exige, d'une certaine manière, plus d'abstraction, plus de mobilité, plus d'initiative, plus d'autonomie que les exercices scolaires classiques. Il faut y être très attentif, veiller à ce que cette réforme du curriculum, comme n'importe quel autre pas vers les pédagogies nouvelles, ne se fasse pas au détriment de la pédagogie différenciée. Le traitement de l'hétérogénéité est toujours d'actualité, il vient se superposer à n'importe quel programme, parce qu'aucun programme ne résout par lui-même le problème de l'inégalité sociale devant l'école et ne dispense donc d'une pédagogie différenciée. Ce n'est pas en changeant d'objectif qu'on démocratise l'enseignement. Sans doute, en transformant les programmes, on peut se rapprocher un peu de la culture des gens ordinaires, se détacher d'une culture élitaire, d'une culture de nantis. Ce n'est pas un mince enjeu. L'approche par compétences peut y participer. Il reste qu'il y aura toujours des favorisés et des défavorisés. Le refus de l'indifférence aux différences, qui fonde le développement de pédagogies différenciées, reste un enjeu majeur dans la lutte contre l'échec scolaire. Une pédagogie des compétences pourrait, si l'on n'y prend garde, être une pédagogie faiblement différenciée et, du coup, produire de l'échec, autant qu'une pédagogie des connaissances, peut-être davantage.

Bref, on ne fera pas automatiquement d'une pierre deux coups. Il faut maintenir l'ambition d'une pédagogie démocratisante, quel que soit le curriculum en vigueur !

SÉQUENCE VOYAGE AU CŒUR D'UNE ROMANITÉ MÉCONNUE

Entrées / sous-entrées
De la République à
l'Empire : L'extension de
l'empire, le limes

PROBLÉMATIQUE : Romains et Barbares : ambivalences relationnelles. *Barbari capti ferum victorem ceperunt ?*

OBJECTIFS GÉNÉRAUX :

- Manifester sa curiosité pour l'actualité ; s'interroger sur des situations actuelles via l'étude de situations antiques.
- Situer dans le temps des événements, des œuvres artistiques, des découvertes scientifiques & techniques, des espaces géographiques.
- S'interroger sur la longue durée de l'Empire romain et sur son extension ; s'interroger en parallèle sur le rapport à l'autre aujourd'hui.
- Construire des techniques de traduction.

Polythéisme et monothéisme sous l'Empire :
Polythéisme et Cultes
venus d'Orient

[Remarque : dernière séquence de l'année, en juin surtout ; d'où faible traitement de la langue, dont l'essentiel a déjà été étudié, afin de me centrer sur leur centre d'intérêt majoritaire.]

Éléments déjà traités dans les séquences précédentes :

- Rome, ville d'attraction et espace cosmopolite dès son origine
- Innovations techniques dans le domaine de l'architecture (empruntées au monde entier)
- Le commerce avec l'Empire : l'exemple du marbre et ses intérêts idéologiques
- L'urbanisation des cités conquises : le modèle romain

Séance	Objectifs	Supports	Activités
1 (2h30)	L'EMPIRE ROMAIN AU CŒUR DE L'ACTUALITÉ <ul style="list-style-type: none">▪ Piquer la curiosité des élèves, du fait de l'actualité.▪ Avoir une vision d'ensemble de l'Empire (géographiquement parlant) et plus particulièrement des lieux qui seront évoqués dans la suite de la séquence.	<ul style="list-style-type: none">- Article du journal <i>Le Monde</i> (« Le très convoité Apollon de Gaza ») du 12/04/2014- Article de <i>Courrier International</i> du 07/02/2014 sur la préservation du patrimoine par l'armée étatsunienne.- Carte de l'Empire en 100 apr. J.-C.- Internet	<ul style="list-style-type: none">- Oral : commentaire ; interrogation sur stratégie de guerre et sites archéo et sur rôle de préservation/attachement- Recherches autonomes pour préparer des exposés : une ville par élève (diaporama + texte à préparer), sur le thème « Une agence de voyage vous contacte, en tant que guide local(e), pour préparer un circuit antique dans TEL PAYS ; occupez-vous plus particulièrement du jour NUMÉRO * : TELLE VILLE. »
2 (1h30)			<ul style="list-style-type: none">- passages à l'oral : exposés avec entretiens d'approfondissement

3 (2h)	<p>MARCHER SUR LES EAUX</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Civi : la curiosité romaine pour l’Ailleurs et les sciences ; le principe d’Archimède ■ Méth : réflexion étymologique ■ Langue : comparatif de supériorité 	<ul style="list-style-type: none"> - Sénèque, <i>Questions naturelles</i>, III, XXV, 5-7 (en latin) - BD « Archimède, le savant joueur » 	<ul style="list-style-type: none"> - oral : commentaire - écrit : étymologie ; comparatifs ; question de repérage d’infos sur un doc - exercice : comparatifs
4 (2h)	<p>DES ÉLITES ISSUES DE LA « DIVERSITÉ » [LANGUE]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Civi : le cas de Septime-Sévère : origine africaine et railleries ■ Méth : lecture de texte ■ Langue : le parfait 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Histoire Auguste</i>, « Vie de Septime Sévère », 15 et 19 (extraits) - Eutrope, <i>Abrégé hist. rom.</i>, VIII, 18 (extrait) 	<ul style="list-style-type: none"> - oral : commentaire - écrit : exercices de langue
5 (2h)	<p>UNE ARMÉE DE CONQUÉRANTS ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Civi : agrandir l’empire par la victoire militaire ; pbk : qu’est-ce qui rendait l’armée romaine si souvent victorieuse ? ■ Méth : travail sur les cas (sur texte épigr. simple) ; lecture de l’image ■ Langue : lexicque (l’armée) 	<ul style="list-style-type: none"> - Arc de Titus à Rome (victoire sur la Judée) : dédicace et bas-reliefs - Végèce, <i>Traité de l’art militaire</i>, I, 1 (en trad.) - Plan commenté du siège de Jérusalem en 70 apr. J.-C. - Plan commenté de La bataille de Magnésie du Sipyle en 189 av. J.-C. 	<ul style="list-style-type: none"> - Écrit : traduction ; travail de synthèse à partir de 3 doc - Oral : commentaire - Exercice : lexicque
6 (2h)	<p>UNE DÉFINITION ARMÉE DE LA PAIX ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Civi : que signifie « pacifier » pour un Romain ? ; le limes méridional et oriental ■ Méth : épigraphie (étape 2) avec traduction plus complexe ■ Langue : lexicque (pax, limes...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Inscription latine des îles Farasan - Carte commentée des frontières africaines mentionnant les principaux sites romains - Stèle d’un légionnaire du Danube mort sur les bords de l’Euphrate (avec commentaire) - Borne milliaire de Syrie (avec commentaire) - Plan commenté de la forteresse d’El-Lejjun (Jordanie) 	<ul style="list-style-type: none"> - écrit : travail sur les abréviations ; préparation de la traduction ; question de repérage d’informations / de synthèse - oral : traduction ; commentaire - exercice : lexicque

7 (1h30)	<p>CONSUGUER << SOUMETTRE >> ET << INTÉGRER >></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Civi : la domination par la culture ■ Méth : traduction très courte mais avec réflexion sur sens des mots ■ Langue : (prop. inf. ? => s. 7bis ?) 	<ul style="list-style-type: none"> - Extrait du documentaire sur « Timgad, la Rome africaine » - Ovide, <i>Métamorphoses</i>, IX, 182-185 (en latin) - Plutarque, <i>Les vies parallèles</i>, « Vie de Sertorius », IX (en traduction) - Article <i>Courrier international</i> 22/10/2014 : « La propension des peuples vaincus à imiter la culture du vainqueur » 	<ul style="list-style-type: none"> - Écrit : sélection d'informations dans un docu ; synthèse ; petit thème - Oral : commentaire des textes ; phrase de version
8 (1h30)	<p>ISIS ET MITHRA, COMPAGNONS D'ORPHÉE ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Civi : les cultes orientaux à Rome ■ Méth : traduction (étape finale) : passage plus long ■ Langue : - 	<ul style="list-style-type: none"> - Ovide, <i>Amours</i>, II, 13 (en latin) - Ovide, <i>Amours</i>, II, 2 (en traduction) - Textes docu : les cultes à mystères / La sanglante initiation des fidèles de Cybèle <p>Texte support :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soit : Sophonisbe (tension entre soumission à Rome et sentiment perso) - Soit : épigraphie Algérie (évergétisme des élites) 	<ul style="list-style-type: none"> - Écrit : réflexion précise sur les cas pour une traduction fine de quatre vers - Oral : commentaire ; question de synthèse sur deux textes documentaires
éval.			

Pour compléter, dans les séquences ultérieures :

- Séq. « Questions d'actualité » : la citoyenneté (Rome : hétérogénéité originelle, cosmopolitisme entretenu grâce aux ennemis convertis en citoyens ; CICÉRON *Pour Balbus* ; SÉNÈQUE *Conso à Helvia*)
- Séq. « Questions d'actualité » ou « Un procès Néron au XXIe s. » : commerce international et politique (rôles du marbre importé => texte ? + article **Dossiers d'Archéologie**, n°352 ; si séqce Néron, en lien avec étude de la *cenatio rotunda* de la *domus aurea* : SUÉTONE).
- Séq. « Questions d'actualité » : mondialisation et techniques (inventions du monde entier chez les Romains : VITRUVÉ, *De Architectura*, I ; article *Archéothéma* n° 28 et documents ico variés ; article *Les Cahiers Science & Vie* n°132 ; extrait BD *Are/late*)

L'EMPIRE ROMAIN DU CŒUR DE L'ACTUALITÉ

10 Table rase du passé

Depuis 2010 et ses différentes guerres – en Tunisie, en Libye, en Égypte ou encore en Syrie –, les médias s'intéressent régulièrement au patrimoine archéologique de ces différents pays, mis en danger par des destructions armées et par des pillages : des vols et des destructions se répètent, ponctuellement dans les musées et, plus régulièrement sur les sites archéologiques (fouillés ou non), comme c'est encore le cas en Syrie, où « l'armée protège des équipes de pilliers professionnels »¹.

LES CARNETS DE L'INSTITUT FRANÇAIS DU PORCHE-ORIENT (IFPO)

05/10/2015

Par C. Durand, Th. Fournet, P. Piraud-Fournet, archéologues

BEL EST BIEN MORT



Alors que l'arc monumental de Palmyre [en Syrie] vient à son tour d'être réduit en poussière, nouvelle et désolante étape de la destruction systématique des vestiges de cette cité antique, nous avons souhaité revenir sur l'histoire riche et complexe de l'une des précédentes victimes dudit « État islamique » (E.I.), le temple de Bel. Âgé de presque 2000 ans, le sanctuaire principal de l'antique cité a lui aussi connu ces dernières semaines une notoriété posthume, lorsque l'E.I. l'a détruit à grands renforts d'explosifs, après l'avoir très probablement dépouillé des éléments de sculpture transportables et monnayables. Fleuron des monuments de Palmyre, il était l'un des temples antiques les mieux préservés du Proche-Orient. Si les médias sont revenus largement sur cette destruction en insistant sur l'importance du monument pour l'histoire antique, peu ont mis en avant le fait qu'au cours de ses vingt siècles d'existence il connut plusieurs vies. Temple païen à l'origine, il fut transformé en église et, quelques siècles plus tard, réaménagé en mosquée, fonction qu'il conserva pendant plus de 800 ans. Ironie de l'histoire, c'est la transformation de ce monument, au gré des cultes dominants, qui lui avait permis de traverser les siècles et de parvenir jusqu'à nous en si bon état, jusqu'à son irrémédiable destruction le 28 août dernier. [...]

LA DEMEURE DE BEL, YARHIBÔL ET AGLIBÔL (I^{ER}-IV^E SIÈCLES)

Au cours de la première partie de son histoire, le monument était dédié à la triade divine palmyrénienne : Bel, le dieu suprême, Yarhibôl, le dieu Soleil et Aglibôl, le dieu Lune. Les vestiges de l'édifice dataient des premiers siècles de notre ère, mais un sanctuaire plus ancien occupait déjà les lieux à l'époque hellénistique. Les fouilles menées par l'archéologue syrien Michel Al-Maqdissi sur

 **Courrier international** 07/02/2014

« Lors d'un conflit, quand on détruit le patrimoine culturel, on ne fait que jeter de l'huile sur le feu. » Laurie Rush, archéologue et anthropologue au sein de l'armée américaine, ne veut plus voir les militaires construire, par ignorance, des hélicoptères sur les vestiges de l'ancienne Babylone.

Elle a donc créé un jeu de cartes décoré de photos des sites archéologiques et des vestiges artistiques les plus précieux d'Irak. Chaque carte le rappelle : *ROE first!* (*Rules of engagement first*). Le jeu est devenu tellement populaire que les soldats en ont réclamé l'équivalent pour l'Afghanistan, indique le magazine américain Wired.

la colline artificielle (*tell*) qui accueillait ce sanctuaire indiquent même qu'un espace sacré existait sans doute là dès le II^e millénaire av. J.-C. [...]

Le sanctuaire d'époque romaine consistait en un temple placé au centre d'une immense cour de quatre hectares, entourée de portiques. L'architecture du temple présentait, au sein d'une enveloppe composée d'un péristyle de type tout à fait gréco-romain, une *cella* dont les aménagements répondaient, quant à eux, à des pratiques de culte manifestement sémitiques [= des populations du Moyen-Orient]. Ce temple hybride, qui associait les modèles architecturaux méditerranéens de l'époque romaine à des traits d'influences locales plus anciens, était l'un des plus beaux exemples du syncrétisme que l'on peut observer dans un grand nombre de monuments du Proche-Orient. En détruisant le bâtiment principal – la *cella* du temple, où se trouvaient à l'origine des statues des divinités –, l'E.I. a également entraîné la perte de nombreux blocs décorés, souvent exceptionnels, qui nous renseignaient sur la vie et la religion dans l'antique Palmyre (représentation des dieux, processions...).

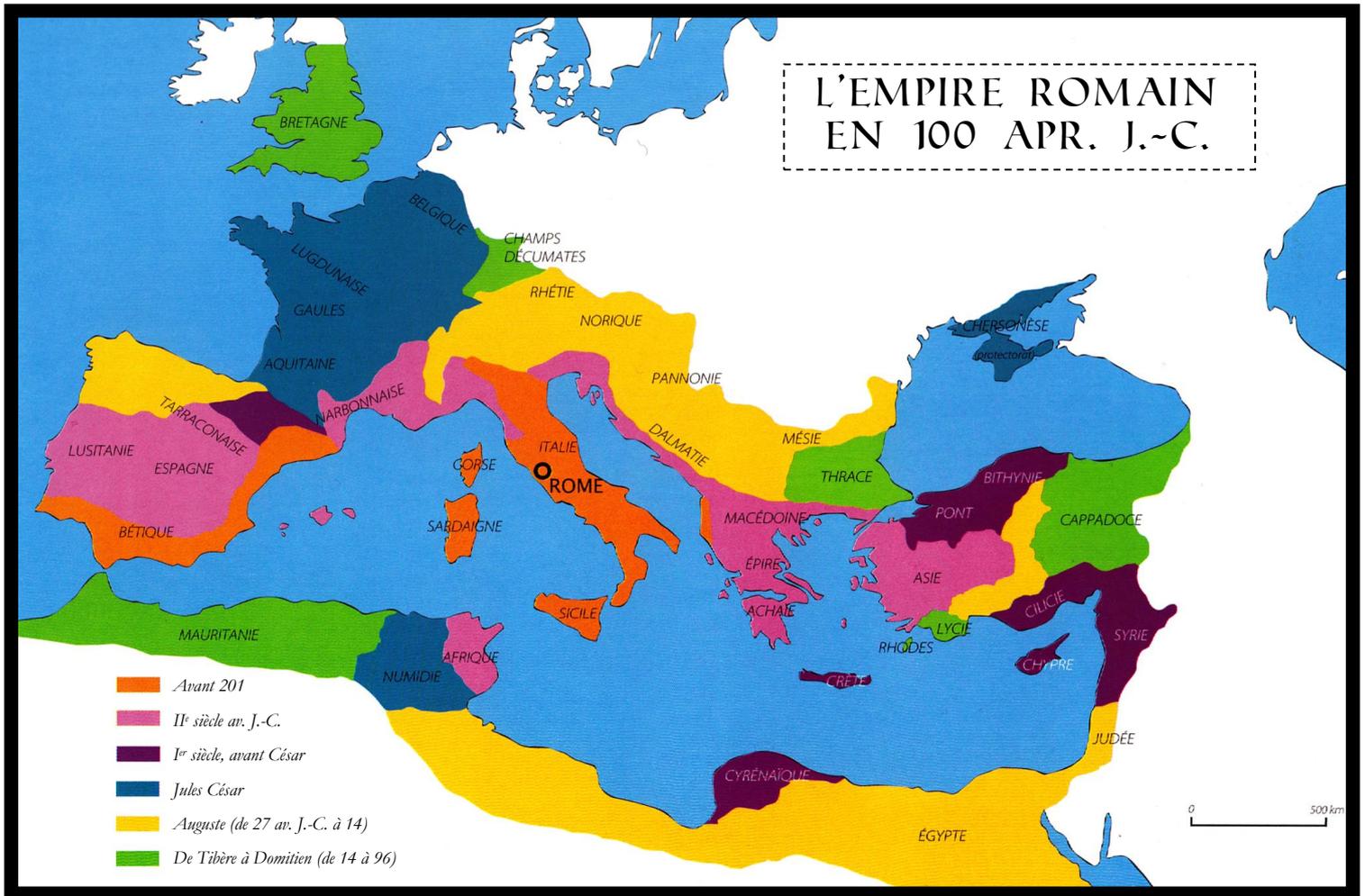
2015, UNE MORT ANNONCÉE ?

La chronologie des différents états du temple de Bel, et surtout les processus mis à l'œuvre dans les réaffectations qu'il a subies, trouvent de nombreux parallèles. Beaucoup d'édifices antiques ne sont parvenus jusqu'à nous qu'en raison de leurs réoccupations successives. Ces monuments doivent leur survie à ces transformations qui, en leur redonnant une fonction, les ont sauvés de l'abandon et du démantèlement. Cette pratique semble presque systématique lorsqu'il s'agit d'édifices religieux : l'aspect sacré du lieu, son *topos*, se perpétue souvent au fil des réoccupations. L'exemple de la mosquée des Omeyyades à Damas est ainsi emblématique et comparable à l'histoire du temple de Bel. Vaste sanctuaire romain consacré à Jupiter, ce monument fut transformé à l'époque byzantine en une église dédiée à Saint Jean-Baptiste, puis devint la mosquée principale du Califat omeyyade, au début du VIII^e s. [...]



Nos pensées, à nous archéologues de l'Ifpo, vont à tous les Palmyréniens, à tous les Syriens, qui depuis plus de quatre ans souffrent dans leur chair, dans leur âme et jusque dans leurs pierres.

¹ Propos de Michel Al-Maqdissi, ancien directeur du service des fouilles et études archéologiques à la direction générale des Antiquités et Musées de syriens (avril 2013).



Activité 1 : définir le champ des recherches.

- Place le nom des pays actuels suivants au bon endroit (sans cacher le nom de la province romaine) et traces-en les frontières actuelles (uniquement au sein des zones sous contrôle de Rome) :

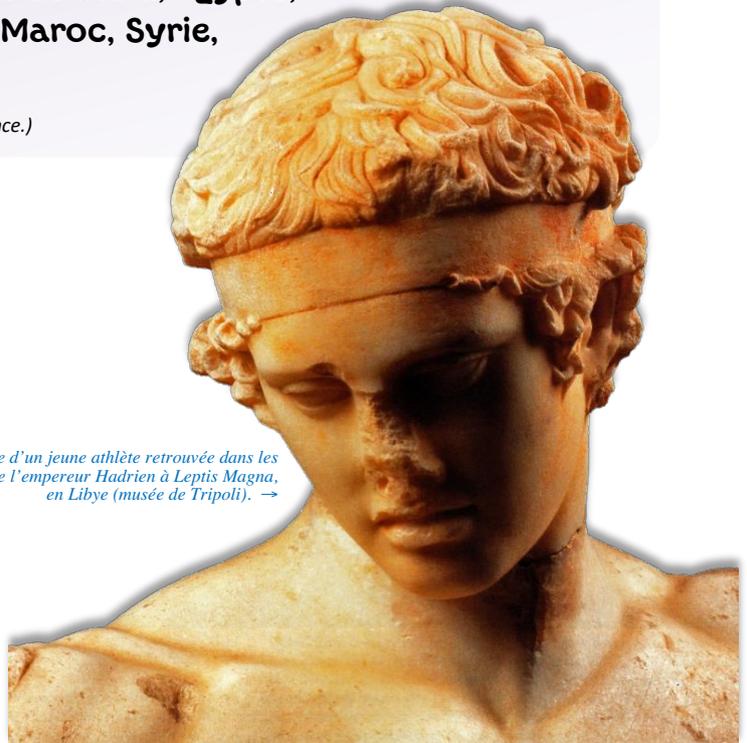
Algérie, Arabie Saoudite, Bande de Gaza, Égypte, Israël, Jordanie, Liban, Libye, Maroc, Syrie, Tunisie, Turquie

(Ce sont les pays que nous étudierons au cours de la séquence.)

Cartes mentionnées par l'article de *Courrier International* au verso. ↓



Statue d'un jeune athlète retrouvée dans les thermes de l'empereur Hadrien à Leptis Magna, en Libye (musée de Tripoli). →



30 Préparation d'exposés individuels

1. Choisis l'une des villes ci-dessous :

Baalbek (Liban)
Bulla Regia (Tunisie)
Bosra (Syrie)
Carthage (Tunisie)
Césarée (Algérie)
Césarée (Israël)
Cirta (Algérie)
Cuicul (Algérie)

Cyrène (Libye)
Dougga (Tunisie)
El Djem (Tunisie)
Éphèse (Turquie)
Hippone (Algérie)
Lambèse (Algérie)
Leptis Magna (Libye)
Oea (Libye)

Palmyre (Syrie)
Sabratha (Libye)
Sétif (Algérie)
Sufetula (Tunisie)
Thuburbo Majus (Tunisie)
Timgad (Algérie)
Volubilis (Maroc)

Pour l'exposé oral, accompagné d'un diaporama (illustrations et titres uniquement), tu devras :

2. Savoir placer ta ville sur la carte.
3. Donner son nom actuel si la ville existe toujours.
4. Préciser rapidement son histoire antique (liens avec Rome).
5. Présenter la structure de la cité antique (des cartes existent pour beaucoup de ces villes : quelles traces de la romanité existent ?).
6. Présenter en détail deux vestiges antiques différents (photographie, année de création et auteurs ou commanditaires, rôle antique, utilisation contemporaine le cas échéant) :
 - a. lieux de spectacles et de divertissement (*cirque, théâtre, amphithéâtre, thermes*),
 - b. autres espaces publics (*forum, basilique, magasin, latrines...*),
 - c. édifices religieux (*temple, autel, sanctuaire, nymphée...*),
 - d. constructions privées (*villa, domus*),
 - e. œuvres d'art (*peinture, sculpture, mosaïque, arc de triomphe...*).
7. En particulier, prépare une énigme pour tes camarades : choisis un autre élément découvert dans ta ville (bâtiment, objet, œuvre d'art) et décris-le aussi précisément que possible sans en montrer la photographie : il faut que tes camarades devinent de quoi il s'agit. *La photographie servira à vérifier leurs hypothèses.*



Critères d'évaluation pour le passage à l'oral du _____ :

Capacités évaluées :	NOTATION	
3.2 : je m'exprime dans une langue correcte (niveau de langue, syntaxe).	+ + - -	/ 1,5
3.3 : je m'exprime de manière claire, précise, compréhensible.	+ + - -	/ 1,5
3.4 : je sais présenter une recherche en cinq minutes environ d'après mes notes (respect du temps, comportement, lecture évitée).	+ + - -	/ 1
4.3 : je sais sélectionner et reformuler une information recherchée en conservant l'essentiel.	+ + - -	/ 6
Note :		/10

↑ Statue d'Amphitrite retrouvée dans les thermes de l'empereur Hadrien à Leptis Magna, en Libye (musée de Tripoli).

30 Préparation d'exposés individuels

1. Choisis l'une des villes ci-dessous :

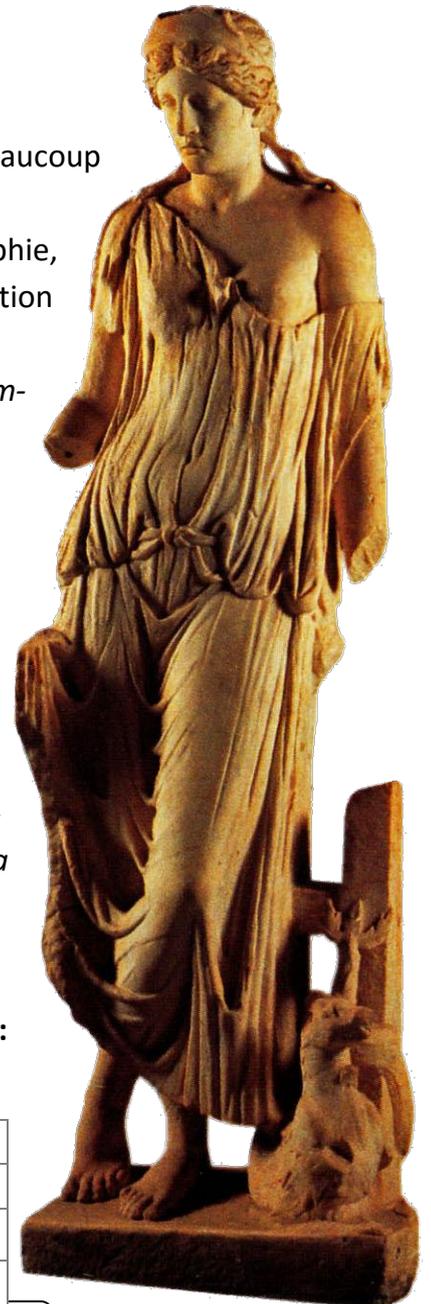
Baalbek (Liban)
Bulla Regia (Tunisie)
Bosra (Syrie)
Carthage (Tunisie)
Césarée (Algérie)
Césarée (Israël)
Cirta (Algérie)
Cuicul (Algérie)

Cyrène (Libye)
Dougga (Tunisie)
El Djem (Tunisie)
Éphèse (Turquie)
Hippone (Algérie)
Lambèse (Algérie)
Leptis Magna (Libye)
Oea (Libye)

Palmyre (Syrie)
Sabratha (Libye)
Sétif (Algérie)
Sufetula (Tunisie)
Thuburbo Majus (Tunisie)
Timgad (Algérie)
Volubilis (Maroc)

Pour l'exposé oral, accompagné d'un diaporama (illustrations et titres uniquement), tu devras :

2. Savoir placer ta ville sur la carte.
3. Donner son nom actuel si la ville existe toujours.
4. Préciser rapidement son histoire antique (liens avec Rome).
5. Présenter la structure de la cité antique (des cartes existent pour beaucoup de ces villes : quelles traces de la romanité existent ?).
6. Présenter en détail deux vestiges antiques différents (photographie, année de création et auteurs ou commanditaires, rôle antique, utilisation contemporaine le cas échéant) :
 - a. lieux de spectacles et de divertissement (*cirque, théâtre, amphithéâtre, thermes*),
 - b. autres espaces publics (*forum, basilique, magasin, latrines...*),
 - c. édifices religieux (*temple, autel, sanctuaire, nymphée...*),
 - d. constructions privées (*villa, domus*),
 - e. œuvres d'art (*peinture, sculpture, mosaïque, arc de triomphe...*).
7. En particulier, prépare une énigme pour tes camarades : choisis un autre élément découvert dans ta ville (bâtiment, objet, œuvre d'art) et décris-le aussi précisément que possible sans en montrer la photographie : il faut que tes camarades devinent de quoi il s'agit. *La photographie servira à vérifier leurs hypothèses.*



Critères d'évaluation pour le passage à l'oral du _____ :

Capacités évaluées :	NOTATION	
3.2 : je m'exprime dans une langue correcte (niveau de langue, syntaxe).	+ + - -	/ 1,5
3.3 : je m'exprime de manière claire, précise, compréhensible.	+ + - -	/ 1,5
3.4 : je sais présenter une recherche en cinq minutes environ d'après mes notes (respect du temps, comportement, lecture évitée).	+ + - -	/ 1
4.3 : je sais sélectionner et reformuler une information recherchée en conservant l'essentiel.	+ + - -	/ 6
Note :		/10

↑ Statue d'Amphitrite retrouvée dans les thermes de l'empereur Hadrien à Leptis Magna, en Libye (musée de Tripoli).

MARCHER SUR LES EAUX

« Les taureaux et les chameaux y surnagent ! » : que suis-je ?

Plusieurs auteurs romains se sont montrés intéressés par le lac Asphaltites de Syrie (aujourd'hui, au niveau d'Israël, de la Jordanie et de la Palestine) : le naturaliste Pline l'Ancien (I^{er} s. av. J.-C.), le philosophe Sénèque (I^{er}-II^e s. apr. J.-C.) et l'historien Tacite (I^{er}-II^e s. apr. J.-C.) lui ont consacré quelques lignes.



Quosdam lacus esse, qui nandi imperitos ferant, notum est : erat in Sicilia, est adhuc in Syria **stagnum**, in quo **natant** lateres et **mergi** projecta non possunt, licet **gravia** sint. Hujus rei palam causa est : quaecumque vis rem expende et contra **aquam** statue, dummodo utriusque par sit modus : si aqua **gravior** est, **leviorem** rem, quam ipsa est, fert, et tanto supra se extollet quanto erit **levior** ; **graviora** descendunt. At si aquae et ejus rei, quam contra pensabis, par pondus erit, nec pessum ibit nec extabit sed exaequabitur aquae et **natabit** quidem sed paene **mersa** ac nulla **eminens** parte.

Hoc est cur quaedam tigna supra aquam paene tota efferantur, quaedam ad medium **submissa** sint, quaedam ad aequilibrium aquae descendant. Namque cum utriusque pondus par est, neutra res alteri cedit, **graviora** descendunt, **leviora** gestantur. Grave autem et **leve** est non aestimatione nostra, sed comparatione ejus, quo vehi debet.



Itaque ubi aqua **gravior** est hominis corpore aut saxo, non sinit id, quo non vincitur, **mergi** : sic evenit, ut in quibusdam stagnis ne **lapides** quidem pessum eant.

Sénèque, *Questions naturelles*, III, XXV, 5-7

On sait que l'eau de certains lacs soutient ceux qui ne savent pas nager. Il y avait en Sicile, et il y a encore en Syrie un lac où les briques surnagent, et où les corps pesants ne peuvent s'enfoncer. La raison en est facile à concevoir. Prenez un corps quelconque, et comparez son poids avec celui de l'eau, pourvu que de part et d'autre le volume soit égal : si c'est l'eau qui est la plus pesante, elle supportera le corps plus léger qu'elle, et l'élèvera à une hauteur proportionnée à sa légèreté ; si l'objet, au contraire, est plus pesant, il descendra ; si l'eau et le corps comparé sont de poids égaux, le corps ne s'élèvera ni ne s'abaissera, mais restera au niveau de l'eau, flottant à la vérité, mais presque enfoncé, et ne dépassant pas la surface du liquide.

Voilà pourquoi on voit flotter des poutres, les unes presque entièrement élevées sur l'eau, les autres à moitié submergées, d'autres en équilibre avec l'eau. En effet, quand le corps est égal en pesanteur à l'eau, ni l'un ni l'autre ne cède : quand il est plus pesant, il s'enfonce ; quand il est plus léger, il surnage. La pesanteur et la légèreté du corps ne sont point susceptibles d'être déterminées par nos mesures ; elles sont seulement relatives à la légèreté ou à la pesanteur du liquide qui doit le porter.

Si donc l'eau est plus pesante qu'un homme ou qu'une pierre, elle s'opposera à la submersion du solide plus léger qu'elle, et incapable de vaincre sa résistance : c'est ainsi que dans certains lacs les pierres mêmes ne peuvent aller à fond.

ILLUD SCRIPTUM LEGE. (Lis le texte latin ci-dessus.)

- Résume la théorie évoquée et fais trois schémas (avec titres) pour illustrer les trois cas de figures proposés.
- Retrouve la traduction des mots en gras en latin en t'aidant d'une réflexion étymologique : reproduis et complète le tableau ci-dessous en plaçant dans la colonne de gauche les mots en gras du texte.

mot latin	mot français issu de ce terme	traduction dans le texte
<i>stagnum</i>

- Deux adjectifs sont fortement répétés dans le texte (ils sont encadrés) ; tu viens de comprendre que l'un signifie « lourd » et l'autre « léger », mais tous ne sont pas traduits ainsi ! Compare plus précisément les traductions et précise quelle différence sépare « *graviora* » de « *gravia* », ou « *leviora* » de « *levia* ».
- Pourquoi, d'après toi, trois auteurs romains se sont-ils intéressés à ce lac ?
- Sauras-tu retrouver le nom actuel de ce « lac » ? et celui du scientifique grec de Sicile qui a théorisé le principe physique décrit par Sénèque ?

Scénario : Emmanuel Deslouis Illustrations : Loïc Derrien pour SVJ

ARCHIMEDE LE SAVANT JOUEUR

Passionné de colles scientifiques, le savant grec a fait de grandes découvertes... Dont celle de la célèbre roue qui porte son nom.

Vers 257 avant J.-C. À l'approche de la côte égyptienne.

Enfin ! Alexandrie !

Après deux semaines de traversée en Méditerranée, Archimède, brillant mathématicien né en Sicile, arrive à Alexandrie, en Égypte. Cette ville grecque n'a pas un siècle, mais elle attire déjà tous les grands esprits.

Quelle chance de pouvoir venir étudier les mathématiques ici ! Dans ma bonne ville de Syracuse, il n'y a pas un enseignement aussi poussé.

À peine amarré au quai... Tous les ouvrages trouvés à bord de votre vaisseau seront emportés par les officiers du roi et vous serez rendus après examen !

Ils vont prendre tous mes traités de géométrie... Comment les dissimuler ?

Trop tard pour les cacher ! Les rouleaux sont confiés à la Grande Bibliothèque d'Alexandrie, rattachée au Musée*, où Archimède est hébergé durant son séjour. Il ne récupérera que des copies.

Comment s'est passée ton arrivée à Alexandrie ?

Cet endroit est magnifique. J'ai juste été surpris qu'on prenne mes rouleaux...

Dans l'enceinte du Musée. Face à Zénodotus, directeur de la Bibliothèque.

C'est la règle ici. Ordre du roi Ptolémée ! Selon lui, c'est la meilleure façon de réunir un grand nombre d'ouvrages du monde entier.

*Un centre de recherche où l'on étudie toutes les sciences.

Archimède, je te présente deux brillants pensionnaires du Musée, qui partagent tes passions : Conon de Samos et Eratosthène de Cyrène.

Meslaura, voici Archimède, un brillant géomètre au service du roi Hiéron II de Syracuse. Il est ici en voyage d'étude.

Entouré des plus grands savants et de tous les ouvrages scientifiques de l'époque, Archimède étudie à fond les mathématiques. Il observe aussi les inventions de Ctesibios d'Alexandrie : catapultes, horloges à eau ou à musique... Il saura s'en souvenir plus tard.

Mais son esprit grand ouvert est déjà obsédé par un problème de géométrie corse : la quadrature du cercle. En clair, comment construire, à la règle et au compas, un carré qui a la même surface qu'un cercle donné. Le but : trouver précisément la surface d'un cercle.

On sait calculer exactement la surface d'un carré. Mais avec le cercle, c'est une autre histoire...

Après quelque temps, Archimède regagne Syracuse sans avoir résolu le problème de la quadrature du cercle...

Archimède, tu as fréquenté les plus grands savants et engrangé bien des savoirs. Fais-en bon usage pour la grandeur de Syracuse. Car tu le sais, l'époque est agitée : les puissances de Rome et de Carthage se font la guerre.

Il est accueilli par son roi, Hiéron II.

Oui, mais jusqu'à quand ? Notre petit royaume ne contrôle qu'une partie de la Sicile. Et si les Romains et les Carthaginois devenaient plus gourmands ?

Mais nous restons alliés de Rome, n'est-ce pas ?

Hiéron est d'autant plus méfiant qu'à l'époque, les alliances changent très souvent. Pour protéger sa cité natale, Archimède organise le renforcement de la forteresse qui protège Syracuse et fait creuser de gigantesques fossés.

Le savant met sa science au service de son royaume. Mais il trouve aussi le temps d'envoyer des problèmes mathématiques à ses amis d'Alexandrie, dont Eratosthène, devenu directeur de la Grande Bibliothèque.

Sacré Archimède ! Il me demande de calculer le nombre de bœufs d'un troupeau imaginaire, en posant plus de huit inconnues... C'est impossible !

Au même moment, à Syracuse...

Pauvre Eratosthène ! Je lui ai envoyé un problème dont je ne connais pas la réponse. Bah, cet exercice lui « musclera » l'esprit !

Mes calculs sont formels : une sphère inscrite dans un cylindre occupe les deux tiers de son volume. Ce résultat m'a demandé des années de réflexion, je veux qu'on sculpte cette figure sur ma tombe.

Si Archimède fait travailler les neurones de ses semblables, il se lance des défis tout aussi corsés.

Il découvre aussi une méthode pour calculer ce nombre aux propriétés étonnantes que, bien plus tard, on appellera pi.

Pourquoi de telles recherches ? Parce qu'elles sont toutes dirigées vers un même but : résoudre la question de la quadrature du cercle. Mais Archimède s'acharne... pour rien ! En effet, nous savons aujourd'hui que ce problème est insoluble.

C'est compris, maître.

À l'occasion d'une représentation théâtrale, le roi Hiéron sort Archimède de ses calculs.

Tu aimes les défis, Archimède ?

Oui, mon roi. Pourquoi m'avez-vous convié à cette représentation ?

J'ai commandé une couronne en or à mon orfèvre. Mais j'ai un doute : est-elle vraiment en or massif ?

Je vais trouver un moyen de la vérifier.

Mais oui, c'est évident... Un corps qu'on plonge dans l'eau subit une force opposée à son poids. Et l'intensité de cette force est égale au poids du volume d'eau déplacé.

Des jours, des semaines passent. Et un matin, en entrant dans son bain rempli à ras bord...

Comment savoir si l'orfèvre n'a utilisé que de l'or pour fondre la couronne de Hiéron ? Oh, ce bassin déborde !

Euréka !

Hiéron, je peux désormais répondre à votre question sur la couronne. Grâce à cette baignoire d'eau et à cette balance...

À l'occasion d'une représentation théâtrale, le roi Hiéron sort Archimède de ses calculs.

Tu aimes les défis, Archimède ?

Oui, mon roi. Pourquoi m'avez-vous convié à cette représentation ?

J'ai commandé une couronne en or à mon orfèvre. Mais j'ai un doute : est-elle vraiment en or massif ?

Je vais trouver un moyen de la vérifier.

Mais oui, c'est évident... Un corps qu'on plonge dans l'eau subit une force opposée à son poids. Et l'intensité de cette force est égale au poids du volume d'eau déplacé.

Des jours, des semaines passent. Et un matin, en entrant dans son bain rempli à ras bord...

Comment savoir si l'orfèvre n'a utilisé que de l'or pour fondre la couronne de Hiéron ? Oh, ce bassin déborde !

Euréka !

Hiéron, je peux désormais répondre à votre question sur la couronne. Grâce à cette baignoire d'eau et à cette balance...

Ca y est. J'obtiens un équilibre. Voici donc la quantité d'or qu'il faudrait pour faire votre couronne uniquement avec de l'or massif.

Jusqu'à là, je te suis.

À présent, je plonge le tout dans ma baignoire d'eau. Et que passe-t-il ?

D'abord, je mets votre couronne sur un plateau de cette balance. Et j'ajoute des pièces d'or sur l'autre.

Exactement ! Cela signifie qu'il n'y a pas le même volume d'or d'un côté et de l'autre.

Ces deux objets ont le même poids, ils subissent donc la même force vers le bas.

Oui, mais encore ?

L'équilibre est rompu !

Ah, le gremlin d'orfèvre ! Mais comment arrives-tu à cette conclusion ?

Elle n'est donc pas faite avec la même quantité d'or. L'orfèvre a dû mélanger de l'or et un autre métal plus léger.

J'ai découvert que lorsqu'on plonge un corps dans un liquide, il subit une force verticale, du bas vers le haut. Une poussée qui dépend du volume de l'objet.

Ainsi, si l'or et la couronne avaient le même volume, ils subiraient dans l'eau la même poussée vers le haut. Or, il y a un déséquilibre : la poussée est plus grande sur la couronne. Son volume est donc plus important que celui des pièces d'or !

En 215 avant J.-C., Syracuse est la cible de l'armée romaine. D'ailleurs, Rome est devenue ennemie. Archimède se souvient alors des catapultes de Ctésibios. Il va en faire construire pour défendre la ville.

Envoyez !

Grâce aux fortifications, à la pugnacité des Syracusains et aux armes d'Archimède, Syracuse résiste. Rome entame un long blocus de la cité...

Jusqu'à cette nuit de l'an 212 avant J.-C. où les Romains attaquent.

Tout à ses savants calculs, Archimède est si absorbé qu'il ne voit pas venir l'ennemi...

Les Grecs ont bu et festoyé pendant trois jours en l'honneur de la déesse Artémis. Ils sont trop fatigués pour pouvoir se battre !

Qu'est-ce que...

Chez le consul Marcellus, chef des Romains.

Idiot, tu as tué un véritable génie ! Nous n'allons pas pouvoir profiter de sa science et des armes qu'il aurait pu nous fournir...

Tant mieux ! Ça fait trop longtemps qu'ils nous résistent.

Les Romains eux-mêmes étaient conscients de l'importance des travaux d'Archimède. Des découvertes qui, vingt-trois siècles plus tard, nous sont toujours utiles pour résoudre des problèmes de géométrie ou pour concevoir des sous-marins.

ILLAS IMAGINES PERSPICUE. (Observe la bande dessinée ci-dessus.)

6. a) Quelle est la « nationalité » de la ville sicilienne dont Archimède est originaire ? Elle est _____.
- b) Quelle ville du monde grec attire de nombreux savants ? Ils vont à _____.
- Grâce à quelle institution ? Les savants s'y rendent pour sa _____.
- c) Quels propos d'Archimède, signifiant « j'ai trouvé », sont restés célèbres en grec ? Il s'agit d'_____.
- d) Dans quelles circonstances a-t-il compris ce qui serait appelé plus tard la « poussée d'Archimède » ? Il s'est rendu compte de son existence dans son _____.
- e) Au cours de quelle guerre ses machines ont-elles repoussé les Romains ? C'est la _____ guerre _____.
7. Pour quelle raison les Romains souhaitaient-ils qu'Archimède ne soit pas tué ?

30 Question de « plus » (mais pas encore de « moins »)

Pour former un comparatif, il faut _____.

exemples :

(positif)	comparatif
Règle générale : radical + ior, ior, ius (gén. ioris)	
- clarus, a, um (célèbre) :	- _____
- fortis, is, e (courageux) :	- _____
- ingens, entis (immense) :	- _____
- pulcher, chra, chrum (beau) :	- _____

exercice :

Forme les comparatifs des adjectifs suivants :

- altis (datif fém. plur.) : altus, a, um (haut)
- dulcia (voc. neutre plur.) : dulcis, is, e (doux)
- laeta (nom. fém. sing.) : laetus, a, um (joyeux)
- cupidi (gén. masc. sing.) : cupidus, a, um (désireux)
- faciles (acc. fém. plur.) : facilis, is, e (facile)
- pulchra (nom. neutre plur.) : pulcher, chra, chrum
- vetus (acc. neutre sing.) : vetus, eris (vieux)
- audaci (dat. masc. sing.) : audax, acis (audacieux)

- Le comparatif se décline en suivant :
- la même déclinaison que l'adjectif
 - le modèle bonus, a, um (_____ et _____ décl.)
 - le modèle fortis, is, e (_____ déclinaison)

DES ÉLITES ISSUES DE LA « DIVERSITÉ »

Un détail accentué

Le général *Lucius Septimius Severus* fut désigné empereur par ses propres troupes du Danube (en Pannonie, au niveau de la Hongrie) au cours de la crise politique qui a suivi le meurtre de *Commode* par la garde prétorienne (soldats d'élite originaires d'Italie et sous les ordres directs de l'empereur). Deux historiens latins évoquent brièvement une des relations entre cet empereur *Septime-Sévère* et ses origines, qui n'étaient pas romaines.



Imperii Romani administrationem Septimius Severus accepit, oriundus ex Africa, provincia Tripolitana, oppido Lepti. Solus omni memoria et ante et postea ex Africa imperator fuit. Hic primum fisci aduocatus, mox militaris tribunus, per multa deinde et uaria officia atque honores usque ad administrationem totius rei publicae uenit. [...] Parcus admodum fuit, natura saeuus; bella multa et feliciter gessit. [...] Parthos uicit et Arabas interiores et Adiabenos. Arabas eo usque superauit, ut etiam prouinciam ibi faceret: idcirco Parthicus, Arabicus, Adiabenicus dictus est.

Eutrope (IV^e siècle), *Abrégé de l'Histoire romaine*, VIII, 18

Cum soror sua Leptitana ad eum uenisset uix Latine loquens ac de illa multum imperator erubesceret, dato filio eius lato clauo atque ipsi multis muneribus redire mulierem in patriam praecepit, et quidem cum filio, qui breui uita defunctus est. [...]

Cibi parcissimus, leguminis patrii auidus, uini aliquando cupidus, carnis frequenter ignarus. Ipse decorus, ingens, promissa barba, cano capite et crispo, uultu reuerendus, canorus uoce, sed Afrum quiddam usque ad senectutem sonans.

Histoire Auguste (IV^e siècle), « Vie de Septime Sévère », XV et XIX

Le gouvernement de l'empire, c'est Septime Sévère, qui le reçut, un homme d'origine africaine, né à Leptis, dans la province de Tripoli. Lui seul, de mémoire d'homme, fut un empereur d'origine africaine. D'abord avocat du fisc puis tribun militaire, c'est en passant par beaucoup de grades et d'honneurs divers qu'il s'éleva jusqu'à la direction de l'État tout entier. [...] Sévère était naturellement avare et cruel; il fit beaucoup de guerres et avec succès. [...] Il vainquit les Parthes ainsi que l'Arabie intérieure et les Adiabéniens; il défit si complètement les Arabes, qu'il fit de leur région une province romaine: aussi fut-il surnommé « Parthique », « Arabe » et « Adiabénique ».

Comme sa sœur était venue de Leptis à Rome pour le voir, elle qui parlait à peine latin, et que cela faisait rougir l'empereur, son frère, il exigea d'elle, après l'avoir comblée de présents et avoir donné au fils de sa sœur le laticlave [honneur de sénateur], qu'elle retournât dans sa patrie avec son enfant, lequel mourut bientôt après. [...]

Il vivait avec une extrême sobriété, aimait surtout les légumes de son pays, buvait quelquefois du vin avec plaisir, mangeait rarement de la viande. Il était beau de sa personne, et d'une haute taille; il avait la barbe longue, la chevelure blanche et crépue, la figure imposante, la voix sonore, mais jusque dans sa vieillesse il conserva quelque chose de l'accent africain.

ILLUD SCRIPTUM LEGE. (Lis le texte latin ci-dessus.)

- Quelles particularités les deux auteurs notent-ils concernant les origines de Septime-Sévère ?
 - Comment l'empereur lui-même vit-il ces particularités ?
 - Comment certains Romains la perçoivent-ils, d'après la formulation de la dernière phrase du second texte ?
 - D'après toi, si tu te fondes sur les propos d'Eutrope, comment la proclamation de Septime-Sévère comme empereur a-t-elle dû être perçue par les sénateurs romains ?
- Surligne les verbes au passé simple dans la traduction, et retrouve-les dans le texte latin. (§ 1-2)
- Associe chacune des formes surlignées au bon verbe et aux bons temps primitifs (entoure la forme précise qui t'a aidé à répondre) :

a) La forme « _____ » correspond à :

- uinco, is, ere, uici, uictum
- uincio, is, ire, uinxi, uinctum
- uiuo, is, ere, uixi, uictum

b) La forme « _____ » correspond à :

- accipio, is, ire, iui, itum
- accipo, is, ere, cipi, ciptum
- accipio, is, ere, cepi, ceptum

d) La forme « _____ » correspond à :

- fulcio, is, ire, fulsi, fultum
- fugio, is, ere, fugi, -
- sum, es, esse, fui, -

e) La forme « _____ » correspond à :

- gero, is, ere, gessi, gestum
- gestio, is, ire, iui, -
- gesto, as, are, aui, atum



- c) La forme « _____ » correspond à :
- supero, as, are, aui, atum*
 - superauo, as, are, aui, atum*
 - superio, is, ere, ui, itum*

- f) La forme « _____ » correspond à :
- praecipio, is, ire, iui, itum*
 - praecipio, is, ere, cipi, ciptum*
 - praecipio, is, ere, cepi, ceptum*

- g) La forme « _____ » correspond à :
- dico, is, ere, dixi, dictum*
 - dicto, as, are, aui, atum*
 - dedicato, as, are, aui, atum*

- h) La forme « _____ » correspond à :
- defugio, is, ere, fugi, fuctum*
 - *defungo, is, ere, funxi, functum*
 - defugo, as, are, aui, atum*

4. **Bilan :** Comment le parfait se forme-t-il à l'actif ? au passif ? Quel point commun le passé simple français a-t-il avec ce temps ?

2. MEMENTO

1 ^{er} groupe	2 ^e groupe
<i>supero, as, are, avi, atum</i> : vaincre	<i>deleo, es, ere, evi, etum</i> : détruire

etc.

parfait actif	1 ^{ère} p. sing.	<i>superav-i</i>	
	2 ^e p. sing.	<i>superav-isti</i>	
	3 ^e p. sing.		
	1 ^{ère} p. plur.	<i>superav-imus</i>	
	2 ^e p. plur.	<i>superav-istis</i>	
	3 ^e p. plur.	<i>superav-erunt</i>	
parfait passif	3 ^e p. sing.		
	3 ^e p. plur.		

Il en est exactement de même pour les verbes comme :

- *dico, is, ere, dixi, dictum* : dire
- *audio, is, ire, iui, itum* : arriver
- *accipio, is, ere, cepi, ceptum* : recevoir

REMARQUE :

Contrairement au présent, à l'imparfait et au futur, le parfait se conjugue à partir d'**un _____ dif- férent**. Il n'existe aucune règle pour obtenir la formation de ces radicaux (il faut donc les chercher dans un dictionnaire ou les connaître). Toutefois, il existe une formation fréquente (et même systématique pour le premier groupe) : en *-u/v-*

- ↳ *amo, as, are* (_____ groupe) donne _____ au parfait et _____ au supin
- ↳ *dormio, is, ire* (_____ groupe) donne _____ au parfait et _____ au supin
- ↳ *deleo, es, ere* (_____ groupe) donne _____ au parfait et _____ au supin

3. MEMORIUM EXERCE

1
EXERCITATIO

Fais un tableau à trois colonnes (présent, parfait, imparfait), et classes-y les verbes ci-dessous.



2
EXERCITATIO

Reaie les verbes qui ne sont pas au parfait dans chacune des listes ci-dessous.

liste n°1 :

erravit – erraverunt – errabat – errat

liste n°2 :

erant – fui – sunt – fuerunt

liste n°3 :

possuit – poterat – possum – possuerant

3

EXERCITATIO

Relie les formes verbales à leur traduction. (Il s'agit bien d'un exercice de conjugaison, et non de vocabulaire !)

duximus •
adjuvit •
aperuistis •
lectum est •
coluisti •
tradidi •
traditos sunt •
petiverunt •

• ils furent rapportés / ont été rapportés
 • tu fondas / as fondé
 • vous ouvrites / avez ouvert
 • nous conduisîmes / avons conduit
 • il fut lu / a été lu
 • ils demandèrent / ont demandé
 • il aida / a aidé
 • je rapportai / ai rapporté

4

EXERCITATIO

Construis le parfait des verbes suivants à la personne indiquée, et reporte les lettres situées au-dessus des numéros dans la ligne du bas pour former une phrase.

jubere (3^e sg.) _ 21 _ _ _ 8 _ _

habere (3^e sg.) _ _ _ _ 11 _ _ _

cenare (1^e pl.) _ _ _ _ 24 _ _ 2 _ _ _

tenere (1^e pl.) _ _ _ _ 10 _ _ _

ridere (3^e pl.) _ _ _ 14 _ _ 23 _ _ _

prohibere (3^e pl.) _ _ _ _ 13 _ _ _

capere (2^e pl.) _ _ _ 1 _ 19 15 _ _ _

promittere (2^e pl.) _ _ _ _ 18 _ _ _ 4 _ _

errare (2^e sg.) _ _ _ 25 _ _ 5 _ _ _

comperire (2^e sg.) _ _ _ _ 3 17 _ _ _

venire (1^e sg.) _ _ _ 16 _ _ _

currere (1^e sg.) _ _ _ 22 9 _ _ 6 _ _

jubeo, es, ere, jussi, jussum : ordonner
 cenare, as, are : dîner
 rideo, es, ere, risi, risum : rire
 capio, is, ere, cepi, captum : prendre
 erro, as, are : se tromper
 venio, is, ire, veni, ventum : venir
 habeo, es, ere, ui, itum : avoir
 teneo, es, ere, ui, tentum : tenir
 prohibeo, es, ere, ui, itum : interdire
 promitto, is, ere, misi, missum : promettre
 comperio, is, ire, peri, pertum : découvrir
 curro, is, ere, cucurri, cursum : courir

Phrase :

1	2	3	4	5	6

D							
7	8	9	10	11	12	13	14

15	16	17	18	19	20	21	22	23			

24	25	26	27

5

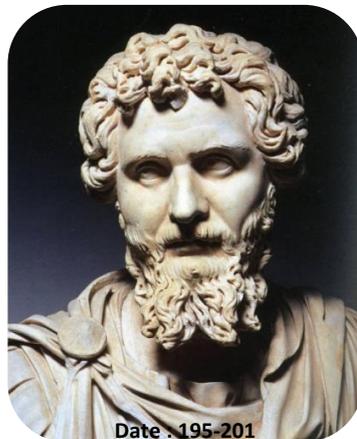
EXERCITATIO

a) Mets les phrases suivantes à la voix passive, en introduisant le complément d'agent par *ab* + ablatif s'il s'agit d'un être humain, par l'ablatif seul s'il s'agit d'un animal ou d'un objet. b) Traduis tes phrases.

- Dominus amicis epistulas scripsit.* (*scribo, is, ere, scripsi, scriptum*)
- Servi matronam audiverunt.* (*audio, is, ire, iui, itum*)
- Marcus et Quintus servum emerunt.* (*emo, is, ere, emi, emptum* : acheter)
- Amicos puellae advocaverunt.* (*advoco, as, are, avi, atum*)

4. Attention à la mèche : des portraits politiques au poil

Ces trois portraits de l'empereur Septime-Sévère ont été retrouvés dans la villa de Chiragan (près de Toulouse).



Pour comparaison :
 portrait de Marc-Aurèle



« À partir de 195-196, Septime Sévère fait référence à une filiation fictive, qui en faisait le frère de Commode et le fils de Marc Aurèle. Ses portraits reprennent des caractéristiques de ceux de la dynastie précédente. [...] Il cherche ainsi à se légitimer en reprenant l'iconographie de ses prédécesseurs.

Sur le troisième buste, les quatre mèches verticales retombant sur le front [tout comme la barbe bifide] rappellent le dieu alexandrin Sarapis et l'on a vu en ce signe l'assimilation de l'empereur à cette divinité ou, au moins, un hommage particulier rendu à ce dieu. L'empereur Septime Sévère porte la même couronne que celle qui se trouve sur le portrait d'Auguste. » Aurélie Rodès, *Les portraits du musée des antiques de Toulouse* (2009).

Lectionis III memoranda verba. (Mots à retenir de la séance 3.)

mot latin	traduction du mot latin	mots français qu'il a donnés
<i>vinco, is, ere, vici, victum</i>		→
<i>(bellum)</i> <i>gero, is, ere, gessi, gestum</i>	faire (la guerre)	→
<i>accipio, is, ire, ivi, itum</i>		→
<i>supero, as, are, avi, atum</i>		→
<i>dico, is, ere, dixi, dictum</i>		→

Lectionis III memoranda verba. (Mots à retenir de la séance 3.)

mot latin	traduction du mot latin	mots français qu'il a donnés
<i>vinco, is, ere, vici, victum</i>		→
<i>(bellum)</i> <i>gero, is, ere, gessi, gestum</i>	faire (la guerre)	→
<i>accipio, is, ire, ivi, itum</i>		→
<i>supero, as, are, avi, atum</i>		→
<i>dico, is, ere, dixi, dictum</i>		→

Lectionis III memoranda verba. (Mots à retenir de la séance 3.)

mot latin	traduction du mot latin	mots français qu'il a donnés
<i>vinco, is, ere, vici, victum</i>		→
<i>(bellum)</i> <i>gero, is, ere, gessi, gestum</i>	faire (la guerre)	→
<i>accipio, is, ire, ivi, itum</i>		→
<i>supero, as, are, avi, atum</i>		→
<i>dico, is, ere, dixi, dictum</i>		→

Lectionis III memoranda verba. (Mots à retenir de la séance 3.)

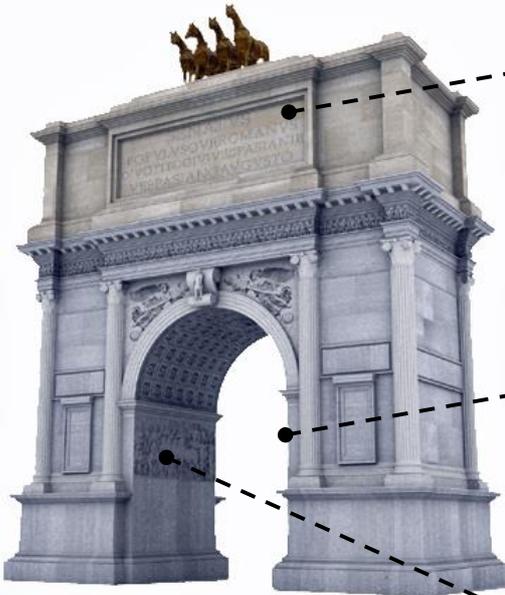
mot latin	traduction du mot latin	mots français qu'il a donnés
<i>vinco, is, ere, vici, victum</i>		→
<i>(bellum)</i> <i>gero, is, ere, gessi, gestum</i>	faire (la guerre)	→
<i>accipio, is, ire, ivi, itum</i>		→
<i>supero, as, are, avi, atum</i>		→
<i>dico, is, ere, dixi, dictum</i>		→

Lectionis III memoranda verba. (Mots à retenir de la séance 3.)

mot latin	traduction du mot latin	mots français qu'il a donnés
<i>vinco, is, ere, vici, victum</i>		→
<i>(bellum)</i> <i>gero, is, ere, gessi, gestum</i>	faire (la guerre)	→
<i>accipio, is, ire, ivi, itum</i>		→
<i>supero, as, are, avi, atum</i>		→
<i>dico, is, ere, dixi, dictum</i>		→

10 où Cupidon cède son arme à Mars

À Rome, à l'extrémité du forum, se dresse un arc de triomphe célébrant la victoire d'un futur empereur sur la population de Judée (en 70 apr. J.-C.). En effet, les juifs se sont soulevés contre la domination romaine¹ à partir de 66, obligeant Néron à envoyer le général Vespasien, qui se fait rapidement seconder par son fils Titus (il n'a que trente ans au moment où son père, nommé empereur, le laisse terminer seul cette guerre par le siège de Jérusalem).



↑ Reconstitution des bas-reliefs intérieurs.

ILLAS IMAGINES PERSPICE.

1. L'inscription :

- Recopie le texte en restituant les espaces entre les mots. Ajoute à la fin de cette phrase « (*hoc monumentum fecit*) », sous-entendu.
 - À quel cas le dédicant (*celui qui dédie le monument*) doit-il être ? De qui s'agit-il donc ?
 - À quel cas doit être le dédicataire (*le destinataire de la dédicace*) ? De qui s'agit-il donc ?
 - Quels mots des deux dernières lignes ne sont pas au cas que tu as indiqué à la question précédente ? À quel cas sont-ils donc ?
 - Traduis cette dédicace.
- Pour quelle raison, d'après toi, les lettres de la dédicace sont-elles perforées de deux à quatre trous ?
 - Quel mot de cette dédicace nous permet de savoir que le monument a été élevé après la mort de Titus ?
 - Que représentent les deux bas-reliefs qui ornent les deux piliers sous la voûte ?
- Bilan :
 - À qui s'adresse cet arc de triomphe ?
 - Quel « message » adresse-t-il à chacune de ces personnes ?

Lexique :

senatus, us, m.
populus, i, m.
Romanus, a, um
divus, a, um (qualifie un empereur divinisé)
Titus, i, m.
Vespasianus, i, m.
filius, i, m.
Augustus, a, um

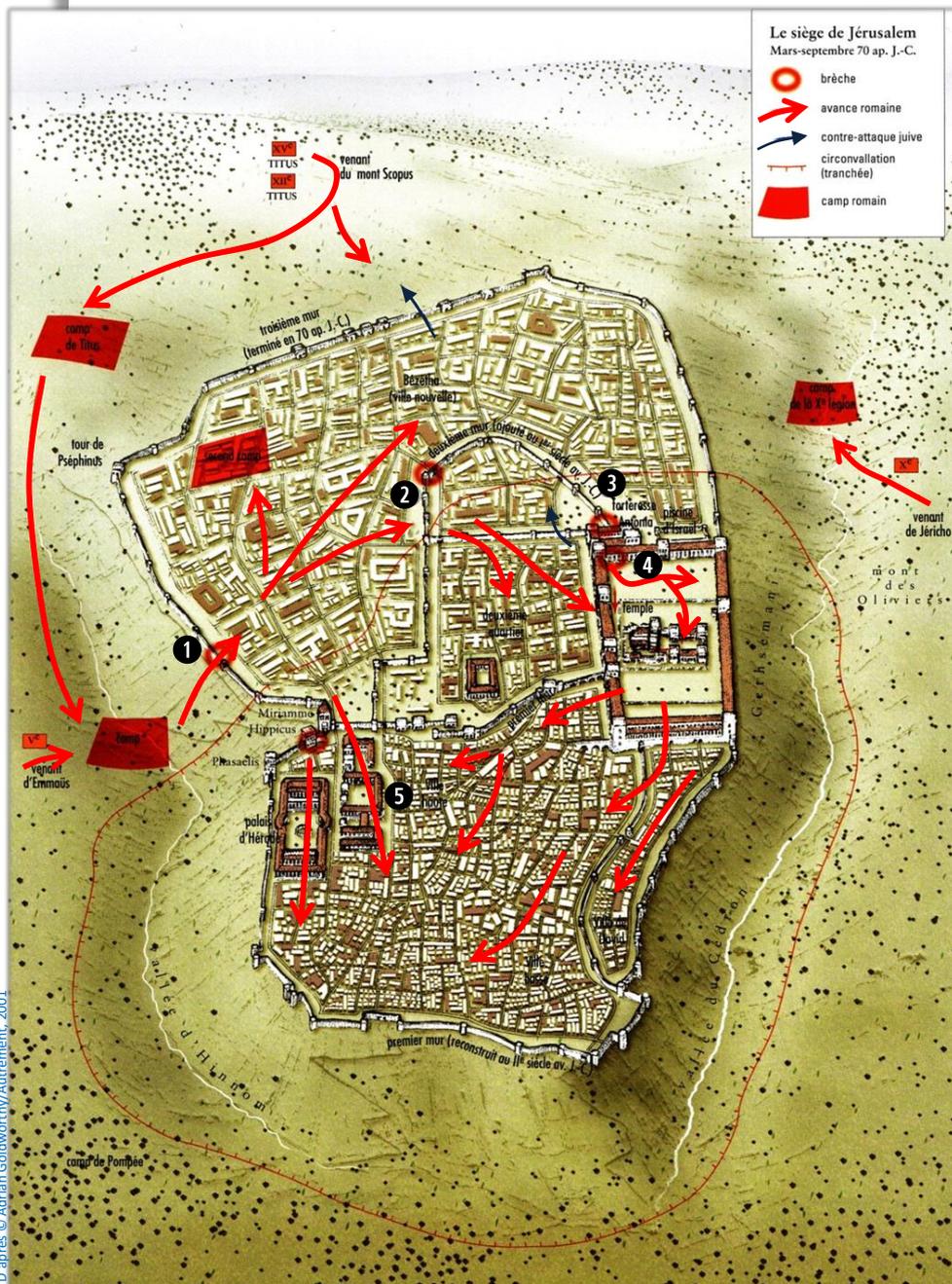
¹ La Judée est sous domination romaine depuis 63 av. J.-C. (victoire de Pompée) ; elle devient une province à part entière sous Auguste.

20 Tant de victoires : un talent d'Achille ?

DOC. 1 : INITIATION À LA STRATÉGIE MILITAIRE

Les moyens qui assurèrent au peuple romain la soumission de l'univers ne sont autres évidemment que la pratique des armes, la science des campements, l'habitude de la guerre. Sans cela, en effet, comment le petit nombre des Romains aurait-il pu tenir contre la multitude des Gaulois ? Comment la petitesse de leur taille aurait-elle défié les formes gigantesques du Germain ? Les Espagnols nous étaient certainement supérieurs et en nombre et en force physique ; nous avons toujours été au-dessous des Africains sous le rapport de la ruse et des richesses ; les Grecs nous ont surpassés en sagesse et en talents ; ceci n'a jamais fait l'ombre d'un doute. Mais devant tous ces obstacles, il a suffi de faire un choix éclairé des recrues ; de leur enseigner, pour ainsi dire, la jurisprudence des armes ; de les fortifier par des exercices quotidiens ; de les initier, sur le terrain de manœuvre à toutes les éventualités présumables des combats et des batailles ; d'infliger à la paresse de sévères châtiments. Car le savoir militaire allimente l'audace du soldat ; nul n'appréhende d'exécuter ce qu'il est sûr de connaître à fond. Dans les hasards de la guerre, une poignée d'hommes exercés tient la victoire en mains ; une masse ignorante et maladroite risque toujours d'être taillée en pièces.

Végèce (fin du IV^e siècle et début du V^e),
Traité de l'art militaire, I, 1



← DOC. 2 : LE SIÈGE DE JÉRUSALEM EN 70 APR. J.-C.

Divisés en différentes factions qui se battaient souvent entre elles, les rebelles de Jérusalem ne furent jamais unis derrière un seul chef. La ville était partagée entre trois chefs dont les partisans ne cessèrent de s'affronter qu'avec l'arrivée de l'armée de Titus aux portes de la ville. Il y eut beaucoup de combats en dehors des fortifications, ce qui était caractéristique des sièges de l'époque. Les rebelles défendirent le terrain devant les murs ; la manière active dont les Juifs défendirent Jérusalem, avec des sorties continuelles pour attaquer les camps et les travaux du siège, surprit les Romains.

❶ Les Romains partent à l'assaut du troisième mur, dans lequel ils ouvrent une brèche au bout de quinze jours, malgré une farouche résistance. Les rebelles juifs abandonnent cette partie de la ville, que les Romains occupent sans avoir eu à combattre.

❷ Les Romains rasant tout un quartier pour édifier leur camp derrière le troisième mur. Les assiégés font de fréquentes sorties, suivies de violents combats. Les Romains ouvrent une brèche dans le deuxième mur, mais, d'abord victorieuse, leur attaque est repoussée. Le mur tombe finalement quatre jours plus tard.

❸ Titus ordonne la construction de quatre rampes. Achevées en dix-sept jours, elles sont immédiatement détruites par les rebelles. Titus ordonne alors la construction d'une circonvallation. Deux nouvelles rampes sont construites contre la forteresse Antonia. En tentant de la miner, les assiégés provoquent l'effondrement de leurs fortifications.

❹ Les Romains peuvent désormais attaquer le temple. Plusieurs assauts échouent durant des semaines de violents combats. Les Romains finissent par pénétrer dans le temple, qu'ils incendient. Cette défaite décourage les assiégés.

❺ Du temple, les Romains lancent une attaque contre la vieille ville. Après dix-huit jours de préparatifs, ils prennent d'assaut l'ancien palais d'Hérode. Les rebelles ne résistent guère, et le siège se termine.

! DOC. 3 : LA BATAILLE DE MAGNÉSIE DU SIPYLE EN 489 AV. J.-C.



1 ARMÉE SÉLEUCIDE.

Composée d'une phalange de 16 000 hommes peu entraînés issus de différents peuples de l'empire, de 22 éléphants et d'une infanterie. Les ailes comptaient 6 000 cataphractaires (cavaliers lourdement protégés, tout comme leurs chevaux) et cavaliers auxiliaires, des archers à cheval et des troupes légères. Soit un total d'environ 60 000 hommes.

2 ARMÉE ROMAINE.

Composée de deux légions (de 5 000 hommes chacune) et d'auxiliaires latins (10 000 hommes). À droite, les troupes d'Eumène II (roi de Pergame, allié des Romains), avec 3 000 peltastes (infanterie légère) et 3 000 cavaliers.

3 CAVALERIE SÉLEUCIDE.

Dirigée par Antiochos III (roi de l'empire séleucide syro-iranien, en quête de nouveaux territoires comme les Romains), elle charge l'aile gauche romaine qui se replie jusqu'à son camp.

4 AILE DROITE ROMAINE.

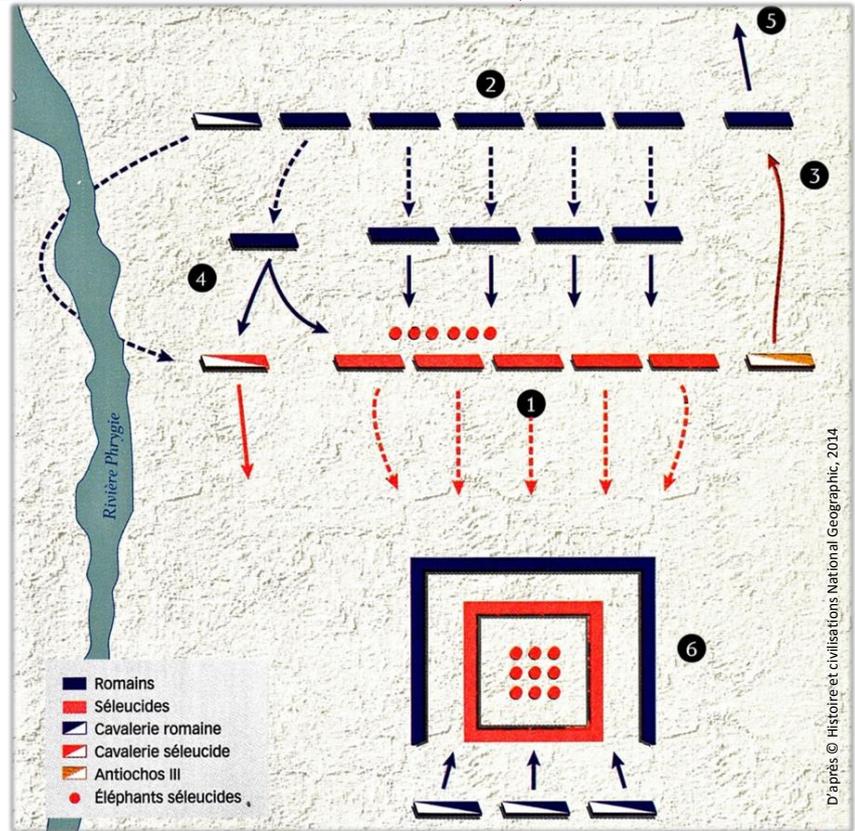
Sur l'ordre d'Eumène II, elle rompt le flanc gauche des Séleucides et harcèle la phalange par un déluge de projectiles, si bien que celle-ci se replie et forme un carré défensif impénétrable, éléphants au centre. Les légions participent à l'attaque.

5 ANTIOCHOS III.

Antiochos III ne profite pas de l'avantage obtenu sur l'aile gauche romaine et, au lieu d'exécuter une manœuvre pour encercler une partie de l'armée de Scipion l'Asiatique, il poursuit les fuyards et tente d'envahir le campement romain, bien défendu par les forces auxiliaires thraces et macédoniennes, encore fraîches.

6 ARMÉE SÉLEUCIDE.

Eumène II dirige ses projectiles contre les éléphants, qui sèment alors la panique parmi les rangs ennemis. Désorganisée, l'armée séleucide encerclée finit par se faire massacrer. Occupé à attaquer le campement romain, Antiochos III ne vient pas en aide à son infanterie. Conscient du désastre, il abandonne le champ de bataille.



D'après © Histoire et civilisations National Geographic, 2014

ILLA SCRIPTA LEGE IMAGINESQUE PERSPICUE.

- Question préalable : d'après les documents 2 et 3, qui a la supériorité au début de chacune des batailles (Jérusalem et Magnésie) ? Justifie ta réponse.
- À partir de ces trois documents, explique ce qui fait la force de l'armée romaine.

30 Fidélité, quand tu nous tiens...

EXERCICE 1 → fides, ei, f.

Ce mot est formé sur le radical *fid-* qui exprime la notion de confiance. La *fides*, au sens militaire, désigne « la parole donnée », « la droiture », « le respect du *foedus* » (le mot *foedus*, *eris*, *n.*, qui a la même origine, désigne « le traité », « l'alliance »). Elle est un des fondements de la morale romaine. L'adjectif formé sur ce nom est *fidelis*, e qui signifie « en qui on peut avoir confiance », « loyal ».

→ Retrouve, dans ce carré de lettres, les 14 mots issus de *fides* et réfléchis à leur sens ainsi qu'à leur lien avec cette racine latine. Tous les mots sont écrits de gauche à droite ou de haut en bas.

EXERCICE 2 → Cherche le sens des mots en gras et leur étymologie.

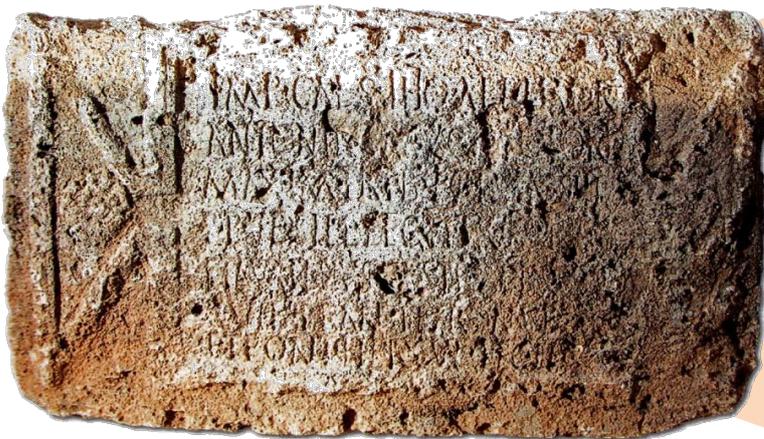
- Qu'est-ce que la **poliorcétique** ?
- Qu'est-ce qu'une cour **martiale** ?



Une définition armée de la Paix ?

10 Escapade érythréenne près de l'Arabie heureuse

L'inscription latine ci-dessous, particulièrement usée, a été découverte dans la maçonnerie d'une tombe d'un ancien cimetière islamique sur l'archipel des îles Farasan, au sud de la mer Rouge, au niveau de la frontière actuelle entre l'Arabie Saoudite et le Yémen. En effet, cette zone maritime n'était pas étrangère aux Romains, puisque leurs navires du commerce parcouraient cette mer pour relier l'Arabie heureuse (au sud), l'Afrique orientale et l'Inde.



IMP·CAES·TITO AEL·HADR
ANTONIN· AVG P·IOPONT
MAXIM·TKI B·POT·VI·COS·III
P·P·VEXILL·LEG·ITR·FORT·S
ETAVXILEIVSCASTRENS·ES
QSVB PRAEF·FERRESANI PORTVS
ET PONT·HERCVL·FEC·EID·)

↑ Plaque épigraphe (L 74 cm, l 42 cm, h 8 à 14 cm). L'inscription est dans un cartouche rectangulaire en saillie pourvu latéralement de queues d'aronde ornées de rosettes.

ILLAS IMAGINES PERSPICE.

La première partie de l'inscription : la titulature impériale du dédicataire

1. Retrouve les abréviations du texte associées aux mots et expressions suivants, habituellement précisés parmi les titres d'un empereur :

- Augustus, i, m. (vénérable) →
- Caesar, aris, m. →
- consul, is, m. →
- imperator, oris, m. (chef des armées) →
- pater, tris, m. patriae →
- pontifex, icis, m. maximus (pontife suprême, chef de la religion) →
- tribunicia potestas, atis, f. (puissance des tribuns de la plèbe) →

2. Restitue le début du texte, jusqu'à P·P· (= réécris les mots latins entiers). Pour mettre ces termes aux bons cas, observe le seul mot de la ligne 1 qui n'est pas abrégé : _____.

3. Pour dater cette inscription, il suffit de savoir en quelle année l'empereur, _____, a reçu les deux titres que sont la puissance tribunitienne (reçue pour la première fois en février 138, puis renouvelée chaque année le 10 décembre à partir de 138) et le consulat (accordé d'abord en 138, puis renouvelé en 139, 140 et 145).

→ Au cours de quelle période précise cette dédicace a-t-elle été gravée ?

La seconde partie de l'inscription : l'objet de la dédicace

vexill(atio) Leg(ionis) II Tr(ajanae) Fortis
et auxil(ia) ejus castrensesq(ue)
sub praef(ecto) Ferresani portus
et Pont(i ?) Hercul(is) fec(erunt) et d[ed]icaverunt]

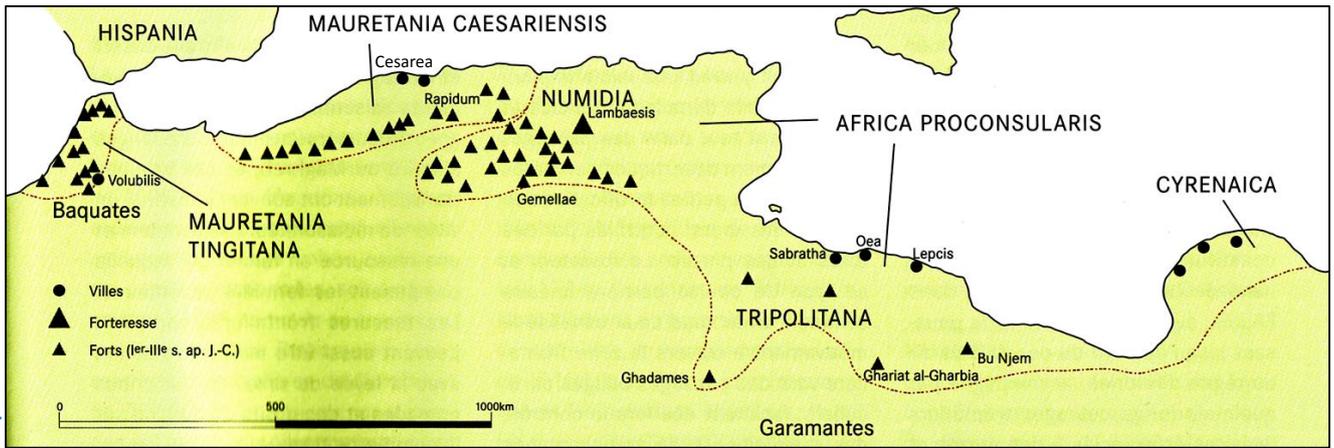
4. a) Comme souvent, les verbes « fecerunt et dedicaverunt » sont restés sans COD. Quel COD peut-on raisonnablement restituer (en français) ? (→ Pour quelle raison a-t-on gravé cette inscription ?)
b) Qui est à l'origine de cette construction ? (Les GN à repérer sont au _____.)
5. Le lieu où cette inscription a été gravée appartient-il à l'Empire romain, d'après la carte du début de la séquence ? Quel devait donc être le rôle du détachement romain basé à Farasan ?

LEXIQUE :

vexillatio, onis, f. : détachement (de vexillaires – des vétérans en mission) • legio, onis, f. • Trajanus, a, um • fortis, e • auxilia, orum, n. pl. : les troupes auxiliaires (composées de soldats non citoyens : pérégrins et barbares) • ejus : gén. d'is, ea, id : ce, cette ; celui-ci, celle-ci • castrensis, is, m. : personnel du camp (?) • praefectus, i, m. : préfet (gouverneur, administrateur) • Ferresanus, i, m. : Farasan • portus, us, m. : port • pontus, i, m. : la mer • Hercules, is, m. • facio, is, ere, feci, factum • dedico, as, are, avi, atum : dédier consacrer

20 Une frontière polymorphe

↑ Doc. 1 : CARTE DES FRONTIÈRES AFRICAINES MENTIONNANT LES PRINCIPAUX SITES ROMAINS



Nous savons aujourd'hui que les relations entre les peuples nomades et sédentaires en Afrique ont souvent eu tendance à être naturellement symbiotiques plutôt que conflictuelles, et que les ouvrages frontaliers romains paraissent mieux adaptés à la surveillance des mouvements de transhumances des pasteurs (entre le désert et les régions fertiles) qu'à la prévention des migrations à travers la frontière. Les mesures frontalières

romaines peuvent aussi être mises en relation avec la levée de taxes sur les tribus nomades et des droits de douane sur le commerce transsaharien.

Mais [...] nous avons des preuves de la création d'ouvrages frontaliers linéaires dans certains secteurs. L'idée d'un désert considéré comme une frontière « ouverte » est quelque chose d'inapproprié à partir du moment où le contrôle des ressources capitales en eau élimine dans les faits la possibilité d'un passage ouvert à grande échelle ailleurs. En outre, la frontière africaine n'est pas située dans sa totalité aux marches du désert.



↑ Doc. 2

Les campagnes contre les Parthes [Moyen-Orient] ont souvent exigé une large implication de troupes supplémentaires en provenance de l'Europe. Les effets sur les troupes d'origines différentes sont souvent visibles sur les nombreuses pierres tombales des soldats « européens » transférés en Orient.

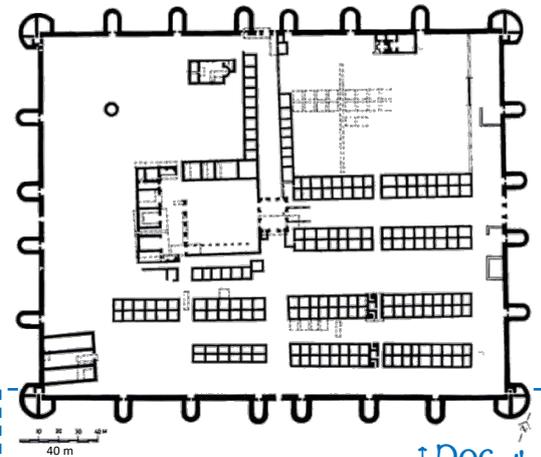
Nous avons ici un **légionnaire de 26 ans**, appartenant à la legio I Adiutrix, stationnée normalement sur le Danube [vers la Hongrie actuelle], mais mort sur les bords de l'Euphrate [Syrie actuelle].



↑ Doc. 3

L'approvisionnement des garnisons stationnées en deçà et au-delà de l'Euphrate [fleuve d'Irak et de Syrie] était une entreprise logistique majeure. Une route desservait le grand port de Séleucie de Piérie, en Syrie, et le fleuve Oronte voisin.

Une **inscription de 75 de notre ère**, au nom de l'empereur Vespasien, rapporte comment une section de l'Oronte, entravée par des rapides, fut améliorée sur « trois miles, avec des ponts, par les soldats de quatre légions, la III Gallica, la IV Scythica, la VI Ferrata, la XVI Flavia, ainsi que par des soldats de vingt cohortes auxiliaires... ».



↑ Doc. 4

C'est sous le règne de Dioclétien (284-305) qu'il faut situer la fondation de la **forteresse d'El-Lejjun** [nord Jordanie]. Son occupation cessera en 551. Elle couvre 4,7 ha* et est protégée par un mur large de 2,40 m rythmé de tours en saillie. Les bâtiments de l'état-major, les « *Principia* », occupaient le centre du fort, mesurant 63x52 m et étaient constitués de 4 éléments : une entrée monumentale, une cour extérieure, une cour intérieure et le bloc des bâtiments officiels contenant l'« *aedes* », sanctuaire de la légion. La moitié orientale du camp était dévolue au casernement. La fortification s'inscrit dans la tradition romaine tardive qui développe une stratégie défensive concentrée sur des points puissamment défendus. Près de la porte nord se trouve une petite église.

*Pour comparaison, le fort de Bu Njem, en Libye, s'étend sur 1,28 ha et peut loger 480 légionnaires et 60 à 120 cavaliers.

Pars II : Illa scripta imaginesque perspicæ.

6. Qu'est-ce que le « limes » (la frontière de l'Empire) ?
 - a) De quoi le Limes se compose-t-il en Africa ?
 - b) Combien de forteresses comptes-tu dans cette zone ? Pourquoi, d'après toi ?
 - c) Quelle zone de l'Empire romain a nécessité une présence militaire plus forte ? Pourquoi ?
 - d) De quelle manière les Romains ont-ils réussi à être toujours présents en nombre suffisant dans ces zones ? (L'une des raisons est expliquée dans l'un des documents ; tu peux lui ajouter d'autres hypothèses.)
 - e) Quelles sont les missions des soldats engagés au niveau de ces zones frontalières ?
 - f) D'après toi, comment Rome réussit-elle à se faire respecter dans les zones à faible présence militaire ?

30 où l'on conçoit bien que toute fin est liminaire

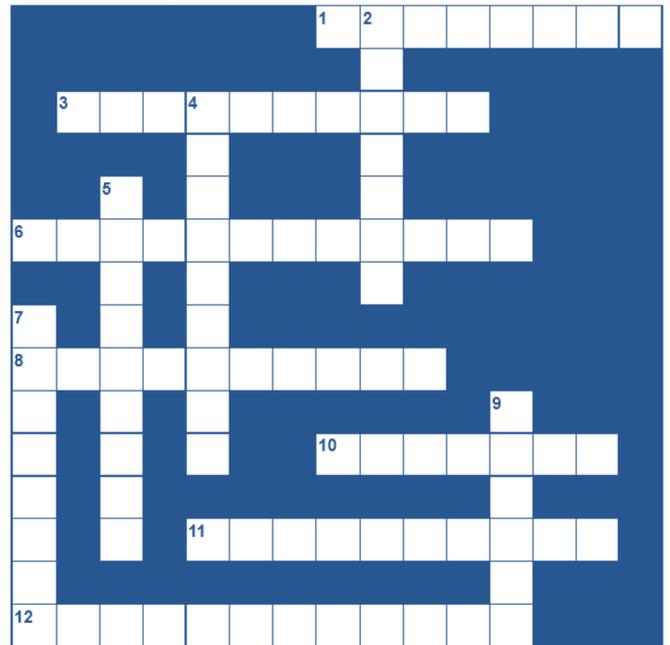
EXERCICE D'ÉTYMOLOGIE : autour de *limes*, *itis*, *m.* et *limen*, *inis*, *n.*

« Limes », qui désignait à l'origine un chemin bordant un domaine, séparant deux champs, a pris sous l'Empire le sens de « frontière fortifiée ». Le mur d'Hadrien, au nord de la Bretagne (Angleterre actuelle), en est l'exemple le mieux conservé : complété par une série de forts plus ou moins grands, il servait à protéger les territoires pacifiés du sud de l'île.

Le mot « limen », peut-être issu de la même racine et proche par le sens, désigne le seuil, la « frontière » que l'on franchit lorsqu'on passe une porte.

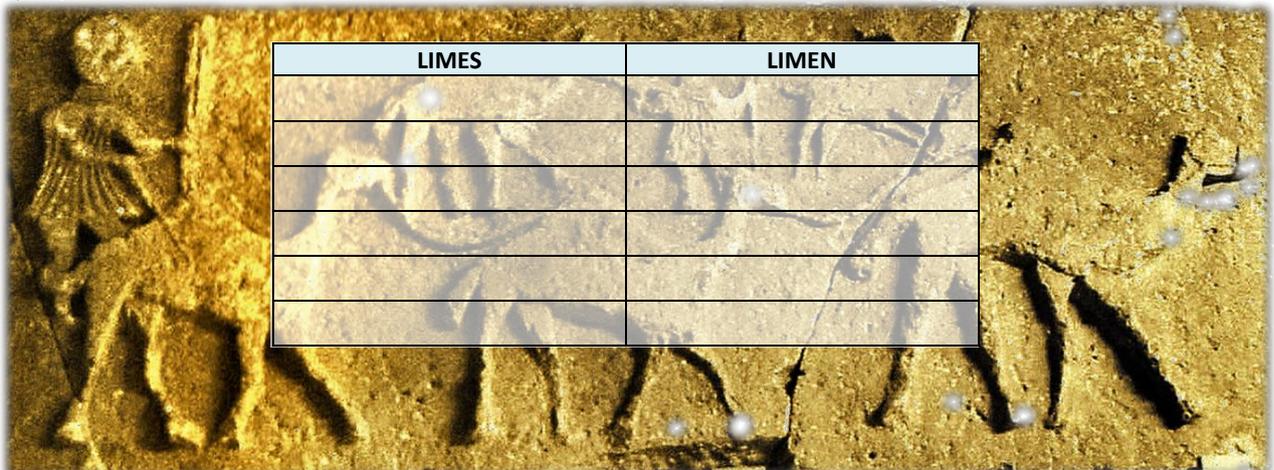
➔ a) Complète cette grille de mots croisés à partir des phrases ci-dessous. Tous les mots français demandés proviennent des deux termes latins *limes* et *limen*. Les adjectifs seront à écrire au masculin singulier.

- 1• Il faudra *** les déchets produits par cet animal. (préfixe « hors de »).
- 2• Le *** d'une porte permet de porter le mur situé au-dessus de cette ouverture.
- 3• Certaines publicités, ***, visent à faire passer un message à un téléspectateur sans qu'il s'en rende compte. (préfixe « sous »)
- 4• Alexandra a reçu un procès-verbal pour excès de vitesse, car elle n'avait pas vu le panneau ***.
- 5• Pour *** la surface du terrain à bâtir, le géomètre a placé six bornes. (préfixe « à partir de »)
- 6• Une remarque *** sert à introduire ce qui constitue la partie la plus importante d'un propos. (préfixe « avant »)
- 7• Elle a un budget *** : elle peut dépenser autant qu'elle veut ! (préfixe négatif)
- 8• La France compte six pays *** : la Belgique, le Luxembourg, l'Allemagne, la Suisse, l'Italie et l'Espagne.
- 9• As-tu fait attention à la date *** de consommation de ce produit ? Il serait dangereux de la dépasser !
- 10• Cet opéra était extraordinaire, absolument *** ! (préfixe « sous »)
- 11• La *** de la vitesse en France devrait évoluer à la baisse prochainement.
- 12• C'est une épreuve *** : si vous échouez, ce sera définitivement terminé pour vous ! (préfixe « hors de »)



➔ b) Répartis les mots trouvés dans le tableau ci-dessous, en fonction de leur racine d'origine.

Caravane de chameaux sur les routes du désert, représentée dans une tombe romaine sur le site libyen de Ghirza, aux portes du désert. ↓



Lectionis V memoranda verba.

mot latin (à retrouver)	traduction du mot latin	mots français qu'il a donnés
	vénéérable	→
<i>imperator, oris, m.</i>		→
<i>pater, tris, m. patriae</i>		→
		→ clause potestative (dépendante de la volonté d'un des deux signataires d'un contrat) ; un potentat
	suprême, très grand	→

Lectionis V memoranda verba.

mot latin (à retrouver)	traduction du mot latin	mots français qu'il a donnés
	vénéérable	→
<i>imperator, oris, m.</i>		→
<i>pater, tris, m. patriae</i>		→
		→ clause potestative (dépendante de la volonté d'un des deux signataires d'un contrat) ; un potentat
	suprême, très grand	→

Lectionis V memoranda verba.

mot latin (à retrouver)	traduction du mot latin	mots français qu'il a donnés
	vénéérable	→
<i>imperator, oris, m.</i>		→
<i>pater, tris, m. patriae</i>		→
		→ clause potestative (dépendante de la volonté d'un des deux signataires d'un contrat) ; un potentat
	suprême, très grand	→

Lectionis V memoranda verba.

mot latin (à retrouver)	traduction du mot latin	mots français qu'il a donnés
	vénéérable	→
<i>imperator, oris, m.</i>		→
<i>pater, tris, m. patriae</i>		→
		→ clause potestative (dépendante de la volonté d'un des deux signataires d'un contrat) ; un potentat
	suprême, très grand	→

Conjuguer « soumettre » et « intégrer »

10 Des perles de pluie dans un pays où il ne pleut pas...

Timgad, surnommée « la Pompéi d'Afrique », est remarquable tant par ses vestiges que par la qualité des installations qu'elle comporte, toutes d'époque romaine. Cet exemple nous permettra de répondre à la problématique suivante : quelles stratégies Rome a-t-elle mises en œuvre pour coloniser durablement le bassin méditerranéen ?



À partir des extraits du DVD, réponds aux questions suivantes (prise de note rapide) :

1. En quelle année cette ville a-t-elle été fondée ? par qui ?
2. Quelles sont les particularités du plan de Timgad ? À quoi a-t-on longtemps pensé qu'elles étaient dues ? Qu'en est-il vraiment ?



3. De même, qu'a de particulier l'emplacement choisi pour fonder cette ville ? Quelle en est la cause probable ?
4. Que devient la zone de Timgad suite à l'installation romaine ? Quels changements se sont produits suite aux aménagements romains ?
5. Quels aménagements liés à l'eau les ingénieurs romains ont-ils tout particulièrement soignés ? Pourquoi ?



6. Bilan :

a) Quels sont les différents objectifs que la construction de villes comme Timgad devait jouer pour les Romains ? Est-ce une réussite ?

.....

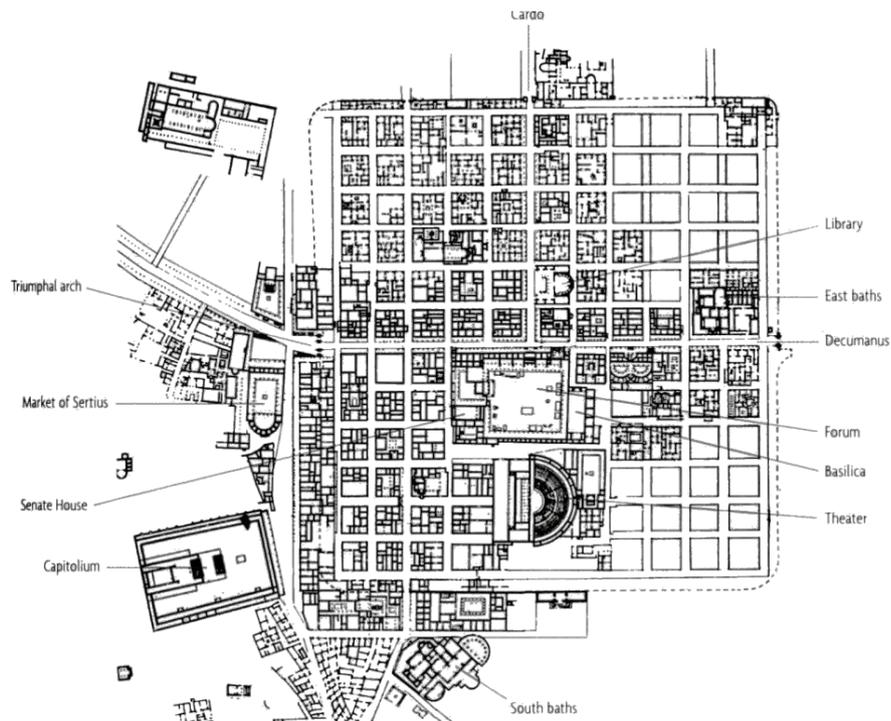
.....

.....

b) « Ce n'est pas l'Afrique qui est devenue romaine, mais Rome qui est devenue africaine » : Que signifie cette citation ? Est-elle totalement juste ?

.....

.....



↑ Hadrien, qui a succédé à notre empereur, n'hésite pas à représenter la province d'Afrique sur le revers de ses monnaies. (Aureus frappé à Rome en 134 / 138 représentant l'Afrique étendue, portant sur la tête une dépouille d'éléphant et posant la main sur la tête d'un lion).

20 Faire d'un corps un pont

Plusieurs auteurs, grecs et latins, rapportent l'existence d'une tombe du géant Antée au nord du Maroc actuel. Né de Gaïa (la Terre), et de Poséïdon, il était extrêmement puissant car il récupérait ses forces au contact de la terre. Ce roi provoquait en combat singulier les étrangers qui traversaient son territoire, puis couvrait de leur tête le toit du temple de son père. Qui des deux provoqua l'autre, nul ne sait... mais Héraclès et le géant se livrèrent combat.



TEXTE 1 (LATIN) : HERCULE CONTRE ANTÉE

Hercule, mourant, s'adresse à Junon en lui rappelant les exploits qu'il a accomplis pour susciter sa pitié.

*Ergo ego foedantem peregrino templa cruore
Busirin domui ? Saevoque alimenta parentis
Antaeo eripui ? Nec me pastoris Hiberi
forma triplex, nec forma triplex tua, Cerbere, movit ?*

Ovide, *Métamorphoses*, IX, 182-185

En fait, n'est-ce pas moi qui ai maîtrisé Busiris profanant les temples du sang des étrangers ? _____

Moi que le berger d'Hibérie au triple corps, et ta triple gueule, Cerbère, n'ont jamais effrayé ? _____

TEXTE 2 (GREC) : LE GÉNÉRAL SERTORIUS ET LA TOMBE D'ANTÉE À TINGIS (ACTUELLE TANGER)

Sertorius défait Paccianus, le tua, et, ayant forcé son armée de se joindre à la sienne, il prit d'assaut la ville de Tingis, où Ascalis s'était réfugié avec ses frères. C'est là, disent les Africains, qu'Antée est enterré [Ἐνταῦθα τὸν Ἀνταῖον οἱ Λίβυες ἱστοροῦσι κεῖσθαι.]. Sertorius, qui n'ajoutait pas foi à ce que les Barbares disaient de la grandeur énorme de ce géant, fit ouvrir son tombeau, où il trouva, dit-on, un corps de soixante coudées [≈ 30 m]. Étonné d'une taille si monstrueuse, il immola des victimes, fit recouvrir avec soin le tombeau, augmenta ainsi le respect et la vénération qu'on portait à ce géant dans toute la région, et accrédita les bruits qui couraient sur son compte.

Les habitants de Tingis prétendent qu'après la mort d'Antée, sa veuve Tingès, ayant eu commerce avec Hercule, en conçut un fils, nommé Sophax, qui régna sur le pays, et bâtit une ville qu'il appela Tingis, du nom de sa mère. [...] Sertorius, devenu maître de tout le pays, traita avec douceur ceux qui, recourant à lui avec confiance, se remirent à sa discrétion ; se contentant de recevoir ce qu'ils lui offrirent d'eux-mêmes, il leur rendit leurs villes et leurs biens, et les laissa se gouverner par leurs propres lois.



↑ Auguste Couder, *La Terre, ou Le Combat d'Héraclès et Antée* (1819), Paris, musée du Louvre.

Plutarque (I^{er}-II^e s. apr. J.-C.), *Les vies parallèles*, « Vie de Sertorius », IX

ILLA SCRIPTA IMAGINEMQUE PERSPICERE.

- Hercule a rencontré Antée entre deux de ses douze travaux : lesquels ?
 - Le premier est celui qu'il évoque au v. 3 : « pastor Hiberis forma triplex ». Il s'agit de _____.
 - Le second est celui qui le conduit auprès des filles d'Atlas, gardiennes d'un verger très spécial protégé par un « draco ». Il s'agit des _____.
- Quelle était l'unique manière dont Hercule pouvait abattre l'invaincu Antée ? Traduis la phrase d'Ovide qui te donnera un indice ; aide-toi de la peinture du musée du Louvre pour bien comprendre Ovide et répondre à la question.
- a) Pourquoi Sertorius s'intéresse-t-il au prétendu tombeau d'Antée ? Explique ses gestes.
b) Quels éléments de la suite du texte nous confirment que ce général est un fin stratège ?
- La phrase grecque conservée dans le texte dit précisément : « Les Africains racontent qu'Antée repose là-même ». En latin, cela donnerait : « *Ibidem Antaeum Libyes memorant jacere.* »
 - ↳ Quelle structure particulière la phrase a-t-elle en latin ?

VOCABULAIRE

saevus, a, um : cruel •
alimentum, i, n. : aliments (sens de base) •
parens, entis, m. • Antaeus, i, m. • eripio, is, ere, ere, ripui, reptum : arracher, retirer • Libyes, um, m. pl. : Libyens •
memoro, as, are : rapporter, rappeler • ibidem : là-même • jaceo, es, ere : gésir, reposer

Isis et Mithra, compagnons d'Orphée ?

10 Isis, une génisse faite louve

Les divinités égyptiennes entrent peu à peu à Rome sous l'Empire : dès le I^{er} siècle apr. J.-C., la séduction qu'elles exercent sur les Romains est indéniable. Aussi l'empereur Hadrien leur accorde-t-il une place dans sa riche villa de Tivoli. Les écrivains eux-mêmes leur accordent une place, comme Ovide dans ses *Amours*, une série de poèmes traditionnellement appelés « érotiques » car ils traitent d'Éros, l'amour en grec.



TEXTE 1 : Prière à Isis

L'imprudente Corinne, en cherchant à se débarrasser du fardeau qu'elle porte en son sein, a mis ses jours en péril. Sans doute elle méritait ma colère, pour s'être, à mon insu, exposée à un si grand danger ; mais la colère tombe devant la crainte. Pourtant c'est par moi qu'elle était devenue féconde, ou du moins je le crois ; car j'ai souvent tenu pour certain ce qui n'était que possible.

- 1 *Isi, Paraetonium genialiaque arva Canopi*
quae colis et Memphin palmiferamque Pharon,
- 3 *quaque celer Nilus lato delapsus in alveo*
per septem portus in maris exit aquas,
- 5 *per tua sinistra precor, per Anubidis ora verendi*
(sic tua sacra pius semper Osiris amet,
- 7 *pigraque labatur circa donaria serpens,*
et comes in pompa corniger Apis eat) :
- 9 *huc adhibe vultus, et in una parce duobus !*
nam vitam dominae tu dabis, illa mihi.
- 11 *Saepe tibi sedit certis operata diebus.*

Ovide (43 av. J.-C. – 17 apr. J.-C.), *Amours*, II, 13

Isis, toi qui habites Parétonium et les champs fertiles de Canope, et Memphis et Pharos planté de palmiers, et les plaines où le Nil, abandonnant son vaste lit, va, par sept embouchures, porter à la mer ses eaux rapides ;



TEXTE 2 : Adresse au gardien d'une amante

Ô toi, Bagoas, à qui est confié le soin de garder ta maîtresse, écoute. Je n'ai que quelques mots à te dire ; mais ils sont importants. Hier je l'ai vue se promenant sous le portique des filles de Danaos [devant le temple d'Apollon Palatin] ; aussitôt, épris de ses charmes, je lui adressai par écrit ma prière ; sa main tremblante me répondit le mot « impossible » ; pourquoi, « impossible » ? lui demandai-je ; elle me répondit que ta surveillance était trop rigide.

Si tu fais bien, gardien sévère, cesse, crois-moi, de mériter la haine ; se faire craindre, c'est faire désirer sa perte. Son mari lui-même est un insensé ; car pourquoi se tourmenter à défendre un bien qui, pour rester intact, n'a pas besoin de surveillant ? Laissons-le se livrer en furieux aux transports de son amour ; laissons-le croire à la pureté d'une femme qui plaît à tout le monde ; pour toi, accorde-lui en secret quelques heures de liberté ; ce que tu lui en donneras te sera bien rendu par elle. [...]

Va-t-elle voir une amie malade, qui ne l'est pas ? Figure-toi qu'elle l'est en effet. Te fait-elle attendre ? Tu peux, pour ne pas te fatiguer, appuyer ta tête sur tes genoux, et ronfler à ton aise. Ne t'informe jamais de ce qui peut se passer au temple d'Isis, ne t'inquiète pas de ce qui peut se faire dans l'enceinte des théâtres.

Ovide (43 av. J.-C. – 17 apr. J.-C.), *Amours*, II, 2

ILLA SCRIPTA LEGE.

1. Traduis les vers 5 à 8 ou 9 à 11 à l'aide du vocabulaire ci-contre.

VOCABULAIRE - VERS 5 À 8 :

per, prép. + Acc. : à travers, par • *tuus, a, um* : ton • *sistrum, i, n.* : sistre* • *precor, aris, atus sum* : prier, supplier • *per* + Acc. : à travers, par • *Anubis, idis, m.* • *os, oris, n.* : le visage, la bouche • *verendus, a, um* : respectable, vénérable • *sic* : ainsi • *sacrum, i, n.* : la cérémonie, le sacrifice • *pius, a, um* : pieux • *semper* : toujours • *amo, as, are* : aimer • *piger, gra, grum* : paresseux, indolent • *labor, eris, i, lapsus sum* : tomber, se glisser • *circa* + Acc. : autour de • *donarium, i, n.* : offrande • *serpens, entis, m. et f.* : le serpent • *comes, itis, m.* : compagnon • *in* + Acc. / Abl. : dans, sur • *pompa, ae, f.* : la procession, le cortège • *corniger, era, erum* : cornu • *eo, is, ire, ivi, itum* : aller

VOCABULAIRE - VERS 9 À 11 :

huc, adv. : ici • *adhibeo, es, ere, ui, itum* : approcher, présenter • *vultus, us, m.* : le regard, le visage • *in* + acc./abl. : dans, sur • *unus, a, um* : un seul • *parco, is, ere, peperci, parsum* (+ datif !) : épargner • *duo, ae, o* : deux • *nam* : en effet, car • *vita, ae, f.* : vie • *domina, ae, f.* : la maîtresse • *do, das, dare, dedi, datum* : donner • *ille, illa, illud* : celui-ci, celle-ci • *mihi* : datif d'ego : je • *saepe*, adv. : souvent • *tibi* : datif de tu • *sedeo, es, ere, sedi, sessum* : être assis, demeurer • *certus, a, um* : certain, sûr • *operor, aris, ari, atus sum* : s'occuper à (ou de) + dat. • *dies, ei, m. et f.* : jour

2. Pour quelle raison et dans quel but, dans le texte 1, Ovide s'adresse-t-il à Isis ? De quelles « victimes » parle-t-il ?
3. Que semble-t-il insinuer, dans le texte 2, à propos de ce qui se déroule dans les sanctuaires isiaques ?

20 Les cultes à mystères



Déesse grecque portant le bonnet phrygien (Christie's, Londres). →

Ces cultes se caractérisaient principalement par une composante mystérieuse dérivant d'une pratique religieuse fondamentale, l'initiation, qui s'inspirait probablement des rituels célébrés dans le sanctuaire d'Éleusis [près d'Athènes] en l'honneur de Déméter et de Coré. Les adorateurs de ces divinités grecques devaient en effet être initiés à des secrets qui ne pouvaient être révélés qu'aux fidèles ayant fait l'expérience de cette transe initiatique. Rien de ce qui se passait pendant la cérémonie ne pouvait être divulgué. Transmettre le secret était synonyme de sacrilège. [...]

Ces cultes orientaux à mystères furent intégrés aux rituels de l'Empire, et certaines cérémonies, comme celles qui étaient consacrées à Cybèle et à Isis, devinrent le pilier de la religion officielle romaine. Le rite d'initiation conserva l'empreinte de confidentialité et de sectarisme, un signe identitaire qui créait une barrière entre les nouveaux cultes et les pratiques religieuses associées aux dieux traditionnels du panthéon romain. L'opacité des rites à mystères était en effet en contraste total avec le culte pratiqué sur la place publique par les adeptes des dieux romains.

Outre cet aspect sectaire, les dieux orientaux présentaient une autre caractéristique de taille qui les distinguait des divinités adorées à Rome. Les mythes d'Orient intégraient en effet les notions de mort et de résurrection, associées au cycle naturel des saisons et aux activités agricoles. Ces événements de la vie mythique des dieux constituaient un aspect fondamental du culte. Pour leurs fidèles, le bien le plus précieux que les divinités orientales avaient à offrir — sans doute en raison de leur relation particulière avec la mort — était la salvation. Celle-ci était double, puisque les initiés vivaient une existence terrestre plus riche et plus heureuse tout en bénéficiant, après la mort, de l'éternelle compagnie de leur divinité protectrice.

© Histoire & civilisations National Geographic, t. 14, 2014

LA SANGLANTE INITIATION DES FIDÈLES DE CYBÈLE

Les prêtres de la déesse Cybèle, les galli, suivaient l'exemple d'Attis en s'émasculant volontairement au cours d'une extase provoquée par une musique de transe, la consommation de substances hallucinogènes et l'autoflagellation. Au terme de cette extase, le nouveau serviteur de la divinité était revêtu d'atours féminins pour marquer la perte de sa masculinité. Sous le règne d'Antonin le Pieux, les Romains introduisirent la charge d'archigallo, le grand-prêtre des galli, qui n'était pas tenu de renoncer à sa virilité. Cette prêtrise permettait aux citoyens romains, en particulier à l'aristocratie, d'entrer dans la confrérie et de participer directement aux pratiques rituelles. C'est également sous Antonin le Pieux qu'apparut le rituel du taurobole (sacrifice du taureau), qui consistait à mettre à mort l'animal avant d'offrir ses testicules à la déesse et de baptiser le fidèle cybélien avec le sang recueilli.



← Statue d'un mithrém sous des thermes d'Ostie.

ILLA SCRIPTA LEGE.

4. Qu'est-ce qu'un culte à mystères ? Pourquoi séduit-il ?
5. Quelles divinités orientales associées à de tels cultes sont honorées à Rome ?
6. D'après tes connaissances, quelle autre religion apporte à la même époque des idées comparables ?