

collection Lycée – voie générale et technologique  
série Accompagnement des programmes

# Langues anciennes

**classes de seconde, première et terminale**

Ministère de l'Éducation nationale  
Direction de l'Enseignement scolaire

Centre national de documentation pédagogique

Document réalisé par le groupe d'experts sur les programmes scolaires de lettres-langues anciennes  
sous la direction d'Anne Armand

**Coordination:** Aline Bibily pour la direction de l'Enseignement scolaire  
(bureau du contenu des enseignements)

**Suivi éditorial:** El Houssine Djennad et Nicolas Gouny

**Maquette de couverture:** Catherine Villoutreix

**Maquette:** Fabio Biglione

**Mise en pages:** Nicole Hugues et Roland Verdy

© CNDP, 2001

ISBN : 2-240-00733-8

ISSN : 1624-5393

# Sommaire

<b>Pratiques du texte en langues anciennes</b> .....	<b>5</b>
Lire en langues anciennes .....	5
Progression du collège au lycée .....	6
Lecture, groupement de textes et lecture suivie .....	7
Lecture cursive .....	7
Lecture en français .....	8
Commentaire .....	9
Version .....	12
<b>Apprentissages</b> .....	<b>15</b>
Mémoriser le lexique .....	15
Construire des repères historiques .....	29
Enseigner avec des grands commençants .....	31
Évaluer .....	33
<b>Séquences</b> .....	<b>37</b>
Séquence autour d'un groupement de textes : histoire et épopée .....	37
Séquence autour d'une lecture suivie : <i>Électre</i> de Sophocle .....	47
TPE : l'apport du latin dans la réflexion sur la notion de frontière .....	50
<b>Ressources multimédias et bibliographie</b> .....	<b>53</b>
Recherche d'informations sur Internet .....	53
Ressources bibliographiques .....	54



# P

## Pratiques du texte en langues anciennes : lecture, traduction, version, commentaire

### Lire en langues anciennes

Lorsqu'un élève lit un texte en français, le professeur le conduit d'une appréhension générale (situer l'extrait dans le groupement de textes, dans l'œuvre, dans la séquence, donner un titre, exprimer l'idée générale, dégager le plan, etc.) à une compréhension de détail. En langues anciennes, la démarche qui consiste à procéder par analyse grammaticale de la première phrase du texte puis traduction, et application de la même méthode sur chaque phrase du texte présuppose que la compréhension d'ensemble naît de la somme des compréhensions de détail, que le sens vient après l'analyse. Les nouvelles démarches de la lecture, en français comme en langues anciennes, engagent à procéder différemment.

- La lecture comprend, en cours de français comme en cours de langues anciennes, un ensemble d'opérations intellectuelles : définition des attentes, anticipation du sens, projection vers la suite du texte, retour vers le début et vers l'ensemble, vérifications constantes du sens en train de se construire aussi bien par les opérations d'analyse de détail que par des réflexions englobantes (ce que l'on comprend à tel instant du texte est-il en rapport avec le contexte de la scène, de l'œuvre, de l'époque, etc. ?). Le sens n'est pas la somme arithmétique d'un ensemble de micro-sens, le sens naît d'allers et retours constants entre globalité et détail, entre intuition et vérification, entre connaissances et hypothèses.

On a pris l'habitude, en cours de langues anciennes, de n'employer pratiquement qu'un seul verbe, « traduire », pour nommer des exercices en réalité différents tant dans les activités mises en œuvre que dans leurs finalités. Or lire un texte, c'est-à-dire l'*appréhender* dans sa globalité puis le *comprendre*, en tout ou en partie, n'est pas synonyme de le traduire ni d'en donner une version.

- « Appréhension », « compréhension », « traduction ». Travailler sur l'*appréhension* du sens, c'est prendre en compte les indices paratextuels, au sens le plus large, c'est-à-dire tout ce qui entoure l'extrait dans la page, mais également le contexte littéraire dans

lequel le texte apparaît (son inscription dans le groupement de textes) comme le contexte scolaire dans lequel il s'inscrit (le projet pédagogique annoncé en début de séquence). En langues anciennes comme en français, le professeur met l'élève en situation de lecteur actif avant même la première lecture de l'extrait. Cette phase doit cependant être rapide (une dizaine de minutes par exemple).

Développer la capacité de *compréhension* d'un texte, c'est entrer dans l'activité de lecture au moment où l'attention est centrée, cette fois, sur le texte lui-même. Ce que les premières impressions ont permis de formuler (la définition d'un horizon d'attente) s'organise maintenant autour des premiers éléments de sens. Un élève entrant en seconde aborde le texte latin ou grec avec un vocabulaire de base qui lui permet une première compréhension du sens : il peut s'agir aussi bien de la perception d'un terme répété, voire d'un champ lexical, qui informe sur le propos précis de l'extrait ou d'un de ses passages, il peut s'agir de la prise en compte d'indices d'organisation (temporels, logiques), de la prise en compte du système de temps, de l'énonciation, des reprises anaphoriques... Les entrées sont variées, et dépendent étroitement du contexte littéraire et scolaire (ce que l'on a lu et appris ensemble). Le professeur ne confond pas à cet instant les questions « qui a compris ? » et « qui peut traduire ? ». Savoir ce que l'élève a compris, même grossièrement, d'un texte, d'une phrase, d'une partie de phrase, présente un double intérêt : d'une part, il est plus efficace pédagogiquement de mettre l'élève en situation positive (« dites-moi ce que vous avez compris ») qu'en situation négative (« quels sont les mots qui vous manquent ? ») ; d'autre part, le travail de traduction ne peut pas commencer sans compréhension préalable. C'est parce qu'on lit un texte, qu'on en appréhende les contours, qu'on en comprend en totalité ou en partie le propos général, qu'on formule des hypothèses de sens et qu'on peut commencer à traduire.

*Comprendre*, et non se contenter d'*appréhender*, c'est vérifier que les hypothèses sont fondées. Les outils de vérification privilégiés sont bien évidem-

ment la grammaire et le lexique. Mais c'est précisément parce que l'activité de lecture se situe cette fois au cœur de la phrase, voire d'une proposition ou d'un groupe nominal, qu'est mise en évidence la nécessité d'aborder le texte avant la phrase, et la phrase avant le mot. Au contraire de la formule canonique « qui prend la première phrase et trouve le verbe ? », le travail d'appréhension et de compréhension, conduit très précisément par les questions du professeur, doit amener l'élève à :

- vérifier la construction d'une expression délicate plutôt que celle de tous les mots de la phrase ;
- saisir le sens précis d'un mot essentiel pour la compréhension du texte plutôt que le sens de tous les mots de la phrase ;
- comprendre le statut d'une subordonnée ou la structure complexe d'une phrase plutôt que de faire l'analyse logique de toutes les propositions du texte ;
- connaître le sens précis d'un passage limité, essentiel au sens et particulièrement difficile ; selon son projet de lecture, le professeur choisit alors :
  - soit de consacrer du temps à ce passage pour que les élèves en maîtrisent les différents aspects (lexicaux, syntaxiques, sémantiques...),
  - soit au contraire d'en donner lui-même la traduction pour que les élèves puissent en connaître le sens sans y passer de temps.

Ces opérations de recherche et d'analyse sont triées et ciblées par le professeur (ou par le manuel), et elles sont effectuées rapidement par les élèves.

Après ces vérifications et ces précisions, les élèves ont compris le thème du texte, ont saisi son sens global et en ont élucidé les points délicats. Ils sont aptes désormais à faire une *traduction* orale et rapide qui suit les mouvements du texte. Le professeur n'attend pas de cette traduction orale qu'elle soit aboutie comme l'est une traduction écrite.

Au terme de la séance ou de plusieurs séances, le professeur choisit de revenir sur des passages qui méritent un traitement particulier :

- ceux qui permettent de réaliser ou de stabiliser un ou des apprentissages grammaticaux précis choisis pour la séquence ;
- ceux qui permettent de repérer et d'interpréter un effet stylistique ;
- ceux qui permettent une réflexion intéressante sur la traduction (mise en place de réflexes de traduction en vue de l'exercice de version, voir ci-dessous, « La version »).

Pour maintenir un rythme satisfaisant de traduction, le professeur ne revient pas sur d'autres passages qui permettent simplement de progresser dans l'histoire, dans le portrait, dans l'argumentation, etc.

## Progression du collège au lycée

Les nouveaux programmes du collège ont fait le choix de proposer aux élèves, dès la classe de cinquième, de lire des textes latins ou grecs authentiques. L'intérêt est de confronter immédiatement les élèves aux schémas linguistiques des langues anciennes et non à des structures fabriquées à leur intention et calquées sur la langue française. Mais un élève qui débute l'apprentissage du latin ou du grec n'est pas en mesure de traduire, au sens propre du terme, c'est-à-dire de but en blanc, un texte authentique. Il a par contre été formé à différents exercices de découverte, de lecture et de traduction.

### Découverte du texte

L'élève a appris de la cinquième à la troisième à :

- formuler des hypothèses de lecture à partir des indices paratextuels : inscription du passage dans le groupement de textes en cours d'étude, dans le projet de lecture, dans le chapitre et la page du manuel ; informations à déduire du titre du passage, de l'introduction, de la signature du texte, de l'illustration quand elle existe ;
- préciser les hypothèses à partir d'indices textuels : repérage des indices d'organisation (mise en pages, liens logiques, indices de temps et d'énonciation, etc.) et du vocabulaire connu constituant un ou des champs lexicaux ; repérage du genre littéraire auquel le passage appartient ;
- construire peu à peu le sens du texte en répondant aux questions du professeur qui guide une découverte de plus en plus précise : repérage lexical ou syntaxique des structures internes de l'extrait (balancement, répétition, opposition, progression), découverte d'un champ lexical spécifique, traduction collective de phrases ou de parties de phrases essentielles à la compréhension du sens général du passage.

L'élève peut répondre à la question « de quoi parle le texte ? » et le résumer à grands traits.

### Traduction du texte

L'élève a appris de la cinquième à la troisième à :

- traduire à l'oral quelques lignes du texte, choisies par le professeur en fonction des connaissances et des compétences de la classe ; après cette traduction, lire en français l'ensemble du passage pour comprendre le sens de l'extrait traduit dans son contexte ;
- utiliser une traduction ;
- lire et étudier préalablement une traduction française avant d'étudier quelques passages du texte original latin ou grec pour pouvoir rendre compte de la traduction ;

- traduire le texte en ayant sous les yeux différentes formes d'aides ou de traductions (texte original marqué par des signes typographiques guidant la lecture; texte original accompagné d'un mot à mot global ou partiel; présentation juxtalinéaire du texte original et de la traduction française; mise en regard du texte original et d'une traduction savante;
- confronter diverses traductions;
- retrouver de mémoire pour la noter par écrit une traduction élaborée collectivement;
- rédiger une traduction personnelle d'un court extrait après les travaux collectifs de découverte et de lecture.

Ces deux derniers exercices, qui sont en eux-mêmes des exercices d'évaluation, ont été peu à peu complétés au fil des trois années par des travaux de traduction autonome qui préparent à l'exercice de la *version*: sur un court passage appartenant au même texte ou au même groupement de textes, l'élève réalise seul un exercice de traduction.

Au lycée, l'élève continue à mettre en œuvre les procédures de lecture pratiquées au collège et il travaille plus précisément les exercices suivants: lecture et traduction, lecture cursive, lecture en français, commentaire, version.

## Lecture, groupement de textes et lecture suivie

Lorsque le professeur élabore un groupement de textes ou délimite une lecture suivie, il choisit des textes pour leur intérêt en vue d'une thématique et/ou d'une problématique. Mais il doit également penser qu'en projetant l'étude d'un groupement de textes ou une lecture suivie, il organise aussi une situation scolaire de réinvestissement des connaissances de vocabulaire et de grammaire.

Au cours de la lecture, le professeur attire l'attention des élèves sur une ou deux constructions essentielles à la compréhension du texte: ce sera l'occasion ou bien de vérifier et de stabiliser des acquis du collège ou bien de réaliser de nouvelles acquisitions. Le professeur prend le temps d'expliquer le phénomène grammatical, de le faire mémoriser, et veille à réinvestir ces connaissances lors d'une séance ultérieure plus spécifiquement consacrée à la lecture de phrases latines ou grecques qui illustrent les différents emplois rencontrés dans le texte étudié.

D'un texte à l'autre du groupement, comme au fil de la lecture suivie, le professeur attire l'attention des élèves sur un lexique, des traits stylistiques, des types de phrases, de propositions subordonnées, de systèmes temporels et modaux, qu'il a sélectionnés comme objectifs d'apprentissage de sa séquence. L'élève les retrouve tout au long de la séquence; il a le sentiment réconfortant d'être en pays de connais-

sance et de pouvoir centrer son effort de mémorisation sur des acquisitions nettement délimitées.

- Le groupement de textes peut associer des extraits d'un auteur autour d'une problématique (des exordes dans des discours de Cicéron, la conduite de récits jouant le rôle de preuve dans ces mêmes discours, etc.) ou d'une thématique (la conjuration des Quatre Cents vue par Thucydide, par exemple); des extraits d'œuvres différentes autour d'une thématique (différents portraits de Socrate) ou d'une problématique (différents panégyriques, par exemple).

- La lecture suivie concerne, à défaut d'une œuvre intégrale, un long extrait de cette œuvre: un acte dans une pièce de théâtre, l'intégralité d'une narration dans une œuvre judiciaire, la totalité d'un épisode historique, etc. La lecture suivie fait alterner la traduction précise de certains extraits et la lecture cursive d'autres extraits (voir ci-dessous). Elle intègre nécessairement des lectures en français (voir ci-dessous) pour que les élèves prennent effectivement la dimension de l'œuvre (voir ci-dessous, la séquence «Électre»).

Pour le cas particulier du grec, les élèves ne disposant que d'une année d'apprentissage au collège au lieu de trois en latin, la lecture suivie n'est pas inscrite au programme de la classe de seconde; elle n'apparaît qu'en classe de première à propos de l'*Odyssée*. Le professeur peut choisir:

- un chant, que les élèves lisent intégralement en français selon différentes modalités (voir ci-dessous) et dont ils traduisent un nombre suffisant de passages pour que le chant existe comme unité de forme et de sens;

- un motif, un thème, une figure (la parole d'Ulysse; les dieux et les hommes; un homme et son destin; le merveilleux dans l'*Odyssée*, etc.) qui permettent néanmoins de prendre la dimension de l'œuvre. Le professeur fait alors lire en français de larges extraits de différents chants pour que chaque extrait prenne sens en lui-même et dans l'œuvre.

## Lecture cursive

En français, la lecture cursive est définie comme la forme la plus naturelle de la lecture. En langues anciennes, il n'est pas envisageable que les élèves atteignent un niveau de maîtrise qui leur permette de «lire naturellement» un texte latin ou grec. Mais la pratique constante d'une traduction détaillée de quelques lignes d'un texte ancien empêche trop souvent d'en pénétrer le sens et de le considérer dans sa dimension d'œuvre littéraire. C'est pourquoi le professeur fait alterner des moments où le texte est traduit de façon détaillée et d'autres où le texte est lu cursivement, avec ou sans traduction.

C'est dans cet exercice que les élèves poursuivent leurs pratiques de lecture avec traduction. Le professeur leur donne l'occasion de :

- lire dans le même regard le texte en langue originale et en traduction (en faisant repérer comment telle expression est traduite, en interrogeant sur les raisons d'un bouleversement entre le déroulement de la phrase latine ou grecque, et celui de la phrase française, en faisant surligner de part et d'autre les connecteurs, les conjonctions de subordination, etc.);
- lire et traduire en alternance au fil du déroulement du texte (un long extrait est présenté, dans sa continuité, tantôt en langue originale, tantôt en traduction);
- préparer la traduction d'un passage avec l'aide d'une édition bilingue française.

Dans tous ces cas, le professeur ne laisse pas s'attarder la classe sur le détail morphosyntaxique et lexical des textes ainsi lus. La finalité de ces exercices est de pouvoir progresser dans la lecture de l'extrait ou de l'œuvre.

Mais la lecture cursive peut aussi se pratiquer sans recours à une traduction. Le professeur peut résumer le sens du passage, attirer l'attention sur quelques points de lexique (par exemple la récurrence d'un terme ou une mise en réseau) ou de syntaxe (par exemple l'enchaînement de constructions consécutives qui portent le sens d'une accusation), demander aux élèves une recherche (par exemple, relever le sujet de tous les verbes du passage), donner la traduction d'une phrase essentielle et demander de retrouver la phrase latine, écouter une traduction lue à haute voix et suivre sur le texte original son déroulement, en un mot, trouver diverses occasions pour que le texte soit parcouru plusieurs fois, que son sens soit compris, sans que les élèves le traduisent. La lecture cursive a pour finalité que les élèves soient capables de résumer le sens du passage en se fondant sur quelques éléments textuels. En aucun cas ils ne doivent écrire une traduction du passage, et en aucun cas ils ne doivent ensuite être interrogés sur le détail de ce texte.

## Lecture en français

De la seconde à la terminale, le lycéen accroît son autonomie dans la découverte du texte (phase dans laquelle le professeur le guide de moins en moins, comme dans le cours de français). En particulier, il est de plus en plus apte à tirer parti de la réunion des textes dans un groupement ou de la lecture intégrale d'un long extrait : la perception de la logique narrative d'un récit, la compréhension du contexte dans lequel un discours a été prononcé, un raisonnement a été tenu, la prise en compte de la situation d'énonciation et du système des personnages dans une tragédie, le réinvestissement

d'une première étude de poème dans les études suivantes, etc., leissent de moins en moins démunis dans la découverte du texte.

C'est pourquoi le professeur multiplie les lectures à faire en français autour du passage retenu pour une étude : l'extrait latin ou grec a d'autant plus d'intérêt qu'il est considéré dans son contexte (co-texte). Faire connaître précisément ce qui précède un extrait, voire ce qui le suit, en le faisant lire en français ou proposer un long extrait en langue originale dont certaines parties sont traduites et d'autres sont à traduire, c'est mettre l'élève en position de lecteur qui attend quelque chose et s'attend à quelque chose dans le texte qu'il va lire.

Pour fixer l'attention des élèves pendant ces lectures à faire en français, le professeur peut demander aux élèves :

- de résumer ce qui précède le passage à étudier et de formuler des hypothèses sur la suite à étudier (qui va prendre la parole ? quel autre argument va être avancé ? quelle chute amusante peut être envisagée ?, etc.);
- de repérer, dans une présentation bilingue, la correspondance entre telle et telle expression (pour construire ou compléter un champ lexical, par exemple), telle ou telle construction (pour être sensible aux effets rhétoriques de répétition, d'accumulation, de gradation, par exemple);
- de définir eux-mêmes les limites du passage précédent pour donner sens et intérêt au passage à étudier dans le détail, et de justifier leur choix;
- d'intégrer dans le travail de commentaire le passage étudié et la suite lue en français;
- etc.

## Commentaire

### Préliminaires

Parmi toutes les nombreuses et solides raisons qui justifient que nous proposons à des élèves de sacrifier du temps de leur vie à l'apprentissage des langues anciennes, il en est une qui, d'un certain point de vue, prévaut : ces langues donnent accès à des œuvres majeures de notre civilisation, dont un grand nombre sont des chefs-d'œuvre.

Rappelons que les textes rescapés qui nous sont parvenus étaient sans doute les plus admirés (donc les plus recopiés) : une sélection s'est opérée dans laquelle le hasard ne jouait pas seul. Nous choisissons les plus significatifs de ces textes, et nous avons le sentiment que les extraits proposés à l'étude des élèves représentent une forme de quintessence littéraire dont l'importance historique a été décisive. Ces textes ont droit (et demandent) à être considérés comme des exemples de ce qui se fait de mieux dans l'agencement des mots et le manie-

ment du langage. Cela, d'autant plus qu'ils sont écrits en des langues dont les ressources expressives sont exceptionnelles, en tout cas très supérieures aux nôtres, de ce point de vue.

Et, puisqu'il est question de la langue, il se peut qu'on doive faire jouer un ressort délicat, mais qui opère sur un domaine capital, celui de l'affect. Il arrive que le latin (plus que le grec, semble-t-il) soit ressenti comme chose grise. S'il est possible d'agir sur les mécanismes qui font qu'on l'aime, la langue latine apparaîtra colorée et séduisante par sa propre nature.

*Eloquar an sileam?* (*Énéide*, III, 39.)

Témoin d'un prodige, Énée pose la question qui s'empare de l'esprit du professeur devant un très beau texte : dois-je parler ou me taire ? La tentation du silence naît de la crainte de ne pas être à la hauteur, de la peur d'abîmer le chef-d'œuvre. Mais, pour de nombreuses raisons, les unes évidentes, les autres plus profondes, le chef-d'œuvre appelle, réclame le commentaire. Comme l'écrit Lucien, devant la beauté, il faut « s'en pénétrer et l'exprimer par une parole reconnaissante ». Notre tradition culturelle vit non seulement sur la légitimité, mais sur la nécessité du commentaire, et c'est toute notre culture, tous nos savoirs répertoriés, toutes nos disciplines qui convergent dans cet exercice.

Faut-il rappeler d'un mot les voies d'accès et les étapes qui vont de la compréhension à l'interprétation, de l'interprétation à la dégustation ? Pour la première, lexicque et grammaire, mais aussi histoire et civilisation. Pour la deuxième et la troisième (qui constituent à proprement parler l'objet du commentaire), littérature, stylistique, rhétorique, esthétique, beaux-arts, philosophie... Chacun de ces termes communique avec son voisin et tous les autres. Chacun ouvre un domaine dans lequel le commentateur a le loisir de déambuler librement. Cela est fort important.

À une réserve près : le contresens. Le professeur de latin et de grec sait de science certaine que le contresens existe. Il l'a rencontré. Il sait qu'un texte donné, appartenant au corpus dont il a la charge, ne signifie pas n'importe quoi. Le discours critique du maître n'a pas le droit de s'aventurer dans le domaine du faux, de l'erroné, de l'inexact. Mais, de l'autre côté du contresens, l'espace est vaste et largement ouvert. Y circuler est la fonction et le bonheur du professeur.

On souligne aujourd'hui avec raison l'importance du plaisir dans l'expérience scolaire. Or, s'il en est un qui est dû à l'élève, c'est celui que procure la « saveur des lettres », récompense d'un effort qui n'est pas forcément ludique, mais dont la nature n'est pas non plus d'être pénible, ni ennuyeuse.

Surtout quand le plaisir de l'élève est la conséquence du plaisir du maître.

## De l'interprétation à la dégustation

1<sup>er</sup> exemple :

### Commentaire de l'ordre des mots

Un caractère essentiel de la langue latine, telle qu'elle a progressivement été travaillée par les prosateurs et surtout les poètes, est la souplesse et la liberté de répartition des mots dans la proposition et dans la phrase. Les variations du professeur de philosophie qui surprennent Monsieur Jourdain (« D'amour, belle marquise... ») sont effectivement possibles en latin. Ce caractère est sans doute source de difficultés pour l'élève. Mais c'est une marque de la langue littéraire (à table et dans la rue, les Latins s'exprimaient presque comme nous) et elle mérite d'être repérée et analysée avec attention. Maniée par de grands écrivains et de grands artistes, elle donne à voir. En voici deux exemples.

Corinne est amoureuse d'Ovide. Pour le lui montrer, « elle enlaça ses bras autour de mon cou ». Le poète peut écrire :

*Implicuitque suos circum mea colla*

**lacertos.** (*Amours*, II, 18.)

L'ordre des mots mime le geste. Le cou du poète est enserré entre *suos* et *lacertos*. Comment résister ? Et comment rendre cela en langue française ?

Prenons un autre exemple, emprunté à un éclairage plus grave, celui du monde des morts. Le chant d'Orphée a été plus fort que la mort, et le poète peut ramener à la vie celle qu'il aime. Mais on sait que l'amour va la lui faire perdre une seconde fois, puisque, obéissant à un mouvement irrésistible, Orphée se retourne. En s'éloignant, Eurydice a ces ultimes paroles :

*Iamque vale; feror ingenti circumdata*

**nocte**

*invalidas que tibi tendens, heu non tua,*

**palmas.** (*Géorgiques*, IV, 497-498.)

« Adieu ! Une immense nuit m'enveloppe et m'emporte, et je tends vers toi, moi qui ne suis plus tienne, hélas, mes paumes impuissantes. »

On voit deux effets de la disjonction (hyperbate) :

– V. 497 : Le mot qui signifie « entourée » est, de fait, pris entre le nom de la nuit et l'adjectif qui dit son immensité ;

– V. 498 : La figure dessine le geste émouvant. Le premier mot, *invalidas*, étant un adjectif, fait que l'on attend un nom à l'accusatif féminin pluriel. En retardant l'apparition de ce mot par l'insertion de l'exclamation *heu* et de l'apposition *non tua*, Virgile étire le vers et le geste. L'hyperbate trace une hyperbole pour l'œil : les paumes tendues sont à l'extrémité du vers comme des bras. Cela donne de ce geste éminemment virgilien une version spectaculaire et pathétique.

L'examen de telles figures est souvent très suggestif.

## 2<sup>e</sup> exemple : Commentaires croisés de la Bucolique I, v. 1-5

*Tityre, tu patulae recubans sub tegmine fagi,  
Silvestrem tenui musam meditaris avena;  
Nos patriae fines et dulcia linquimus arva,  
Nos patriam fugimus. Tu, Tityre, lentus in umbra  
Formosam resonare doces Amaryllida silvas.*

Tityre, toi, allongé à l'abri d'un large hêtre,  
tu médites un air silvestre sur ton mince pipeau ;  
moi, je quitte les doux champs, la terre de ma  
patrie,  
moi, je fuis ma patrie. Toi, Tityre, à l'ombre,  
nonchalant,  
tu enseignes aux bois à redire en écho qu'Amaryllis  
est belle. »

(Traduction originale.)

Nous choisissons délibérément un passage ultra-connu : il s'agit des premiers vers du premier poème du premier recueil du plus grand poète latin. Vers si célèbres qu'ils sont comme un mot de passe entre latinistes... au risque d'être victimes de leur célébrité : on ne les entend plus. Pour les entendre et les faire entendre aux élèves, voici quelques suggestions d'entrées. Il ne s'agit pas de « tout » dire sur ces vers, mais plutôt, sur un exemple ou un autre, de faire percevoir l'immense richesse des commentaires que les œuvres de l'Antiquité suscitent.

### a) Lexique

– *Tityrus, Meliboeus, Amaryllis* : noms propres grecs (acc. grec : *Amaryllida*), empruntés à Théocrite (cf. Histoire littéraire).

– *Musam, avena* : deux exemples d'emploi métonymique (*Musa*/chant ; *avena*/flûte).

– *Nos* : nous ou moi. Le latin « nounoie » aussi facilement que le français vouvoie (usage constant en poésie). Pour le commentaire, le traducteur doit hésiter entre deux interprétations : moi, Mélibée/nous tous, les expropriés. Virgile joue sur les deux sens.

– *Resonare* : le préverbe *re-* désigne l'effet d'écho.

– *Formosam* : ce mot est très important dans l'univers bucolique ; il désigne la beauté en relation avec la forme du corps (*forma* signifiant forme et beauté) à la différence du *pulcher*, qui renvoie à toutes les sortes de beautés. Il faut noter que, dans le reste de son œuvre, Virgile n'emploiera plus ce mot.

### b) Grammaire

La syntaxe est d'une grande simplicité (comme souvent dans la poésie latine). On peut signaler :

– l'expression du pronom personnel sujet : *tu* (insistance) ;

– la construction de l'expression *doces silvas resonare* ;

– la fonction de *formosam*, qui peut être soit épithète, soit attribut du COD :

« Tu fais redire aux bois

→ le nom de la belle Amaryllis

→ qu'Amaryllis est belle. »

Le latin exprime les deux choses. Le français doit choisir. On peut préférer la seconde, à cause de l'hyperbate, qui met l'accent sur *formosam*, et de l'ensemble de l'esthétique des *Bucoliques* : la poésie n'est pas vraiment une poésie amoureuse (je chante la femme aimée, qui est belle). Le sujet privilégié de la poésie est la beauté.

### c) Histoire

Cette poésie est inscrite dans un temps dramatique. Depuis l'assassinat de César (44 : Ides de mars), Rome vit de terribles guerres civiles (43 : guerre de Modène ; proscriptions ; assassinat de Cicéron ; 42 : guerre de Macédoine, bataille de Philippiques ; 41-40 : guerre de Pérouse). Pour caser ses soldats vétérans, Octave réquisitionne des terres en Gaule cisalpine dont les occupants sont tout bonnement expropriés. La Bucolique I se nourrit de cette situation dramatique : le départ de Mélibée, qui doit quitter pour toujours « sa douce patrie ».

Tityre, lui, demeure. Il va dire pourquoi : à Rome, « un dieu » lui a permis de rester. La tradition antique, unanime, a compris que Tityre désignait Virgile, à qui le jeune Octave aurait accordé un passe-droit.

Même si cette interprétation n'est pas absolument certaine (Tityre lui-même parle de sa barbe blanche (v. 28), alors que Virgile n'a que trente ans en 40 (mais ce jeu est très virgilien), il est impossible de n'en pas faire état, et de ne pas entendre des accents personnels dans cette évocation des malheurs présents.

### d) Civilisation

Il ne faudrait pas croire, d'après *Les Bucoliques*, que les bouviers du temps de Virgile passaient leur temps à chanter leurs amours. Ces poèmes sont à la fois réalistes et très idéalisés.

Mais il y a chez les Latins (en particulier à cette époque) et chez Virgile l'idée que la vie à la campagne est une vie de bonheur (cf. *Géorgiques*, II, 458 *sqq.*).

### e) Histoire littéraire

Le recueil comporte dix poèmes (nommés aussi églogues) qui varient entre 60 et 110 vers. La composition en est d'un extraordinaire raffinement, très chargée de sens. La Bucolique I doit donc être considérée dans l'ensemble que constituent *Les Bucoliques*.

D'autre part, Virgile innove en introduisant pour la première fois dans la littérature latine ce qui deviendra après lui le genre pastoral. Comme il le fera toujours, il invoque la caution d'un grand poète grec, ici Théocrite, originaire de Syracuse, auteur des *Idylles*, chef-d'œuvre de la poésie

alexandrine (280 av. J.-C.). Ces poèmes mettent surtout en scène des gens simples, des campagnards, ce qui est une nouveauté en poésie.

Virgile emprunte à la première Idylle le mot dont il fera son titre: *boukolika*, c'est-à-dire « les chants des bouviers ». Mais parmi ses « bouviers », quelques-uns seront d'authentiques paysans, d'autres des poètes, voire les grands de ce monde; d'autres, encore, des êtres totalement idéalisés (le Daphnis de la cinquième Bucolique).

#### f) Stylistique et rhétorique

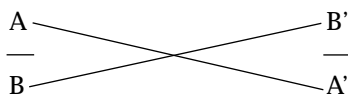
Ces cinq vers constituent une figure bien connue, un chiasme, que l'on peut schématiser ainsi sous trois formes :

A: Tityre, tu te reposes à l'aise et tu chantes (v. 1-2)

B: Moi (nous), je pars (v. 3)

B': je pars (v. 4a)

A': tu te reposes et tu chantes (v. 4b, 5)



L'articulation est vigoureusement marquée par les asyndètes et se condense dans le chiasme logique à l'intérieur du chiasme général :

*tu/nos* ——— / ——— *nos/tu*

En contrepoint, on entendra un chiasme « musical » :

premiers mots de A: *Tityre, tu*

premiers mots de A': *tu, Tityre.*

Le travail de *variatio* permet de dire la même chose (ou presque) de façon différente, en concentrant (B/B') ou en précisant (A/A').

Rappelons qu'il ne suffit pas de reconnaître une figure, ni de la nommer. Ce travail est le tremplin vers la nécessaire interprétation, dont le point de départ est l'interrogation : pourquoi cette figure (et pas une autre) ? Qu'apporte-t-elle ? Quel surcroît de sens ? Ici, les choses sont particulièrement claires et fortes.

Le chiasme a structurellement la vocation de marquer les contrastes et les oppositions. Or, ce que montre Virgile est la plus vigoureuse opposition qui soit, entre :

– pour le sens : celui qui reste/ celui qui part ;

– pour l'œil : celui qui est debout un instant immobile/ celui qui est durablement allongé ;

– pour l'oreille : celui qui parle/ celui qui joue de la flûte ;

– pour l'âme : celui qui est malheureux/ celui qui est heureux.

La figure rend visible le caractère diamétralement opposé de ces deux destins.

Tout cela semble si bien maîtrisé qu'on s'étonne presque de ne pas trouver une exacte symétrie dans la répartition des éléments. On notera que l'évocation du bonheur prend plus de place que celle du malheur, et que c'est celle-là qui enveloppe celle-ci.

#### g) Beaux-arts

Ces cinq vers font aussi un tableau. Ils ont été abondamment illustrés : voir dans le *Virgile* de J. Perret (Seuil, « Écrivains de toujours ») la reproduction délicieusement maladroite qui figure dans un des premiers manuscrits, le *Romanus* (v<sup>e</sup> siècle).

Pour une image du genre pastoral directement née des *Bucoliques*, on n'oubliera pas, bien sûr, *Les Bergers d'Arcadie* de Poussin.

#### h) Musique

La flûte (de Pan, dieu d'Arcadie et maître du monde bucolique) est idéalement l'instrument de l'univers pastoral. Parmi les très nombreuses partitions qui l'illustrent, on peut distinguer le chef-d'œuvre de Schubert : *Le Pâtre sur la montagne*.

#### i) Écriture et réécriture

La traduction donnée ci-dessus vise à l'exactitude. Bien entendu, il en existe mille et une versions en langue française. Les comparer peut être un exercice stimulant. À titre d'exemples, voici trois tentatives, celle de Paul Valéry, en alexandrins blancs (un vers français pour un vers latin) ; celle de Marcel Pagnol, en alexandrins rimés ; celle de Marcel Desportes, en vers de seize pieds.

« Ô Tityre, tandis qu'à l'aise sous le hêtre,  
Tu cherches sur ta flûte un petit air champêtre,  
Nous, nous abandonnons le doux terroir natal,  
Nous fuyons la patrie, et toi, tranquille à  
l'ombre,

Tu fais chanter au bois le nom d'Amaryllis. »

P. Valéry, *Œuvres complètes*,  
Gallimard, Pléiade, I, p. 225.

« Tityre, sous ce hêtre aux très larges rameaux,  
Étudiant les airs des frères chalumeaux  
Tu cultives en paix la Muse forestière...  
Mais moi, je vais franchir la borne et la frontière,  
Car du toit de son père on a chassé le fils...  
Nous quittons nos guérets, et la douce Patrie...  
Toi, Tityre, alanguï dans une ombre fleurie  
Tu fais redire aux bois le nom d'Amaryllis... »

M. Pagnol, *Bucoliques*, Grasset, p. 23.

« Tityre, Ô toi si bien couché sous l'ample dais  
de ce fayard,  
De forêts tu vas tapotant sur ta mince aveine un  
refrain ;

Nous allons, nous, abandonnant la patrie et nos  
chers sillons ;

En exil, nous, quand nous fuyons, toi, Tityre, en  
paix sous l'ombrage,

À chanter belle Amaryllis tu vas enseignant les  
forêts. »

M. Desportes, « Amour et dualité dans  
*Les Bucoliques* de Virgile », G. Stroppini,  
Klincksieck, p. 29.

## j) Élargissements

Si impliqué qu'il soit dans un lieu et dans un temps précis, un grand texte possède le pouvoir de « décoller ». Quelques suggestions (ici, les inflexions données au commentaire sont particulièrement libres) :

– Mélébée qui, à un niveau possible de son incertaine existence, n'était peut-être qu'un voisin de Virgile, devient une figure de tous les exilés qui vivent l'instant déchirant du départ.

– Le bonheur de Tityre représente l'un des sommets du bonheur humain : non pas de la propriété conservée, mais de la possibilité qu'elle donne de se consacrer à la poésie. La prééminence des Muses est une des idées les plus fortes du recueil : les poèmes célèbrent la poésie, idéal qui court dans toute notre tradition.

– Tableau de référence, ces cinq vers mettent sous les yeux la brutale juxtaposition du bonheur (le plus grand) et du malheur (un des plus grands). Comment nier la permanence, et même l'actualité, de cette situation, du choc qui l'accompagne, et pas seulement dans les âmes sensibles ?

La poésie est somme de tout cela : une forme, une figure, un bonheur et une souffrance, une musique.

*N.B. – Certaines œuvres, certains auteurs sont choisis en raison de l'accessibilité de leur langue. Mais toutes et tous confrontent les élèves à des figures majeures, à des questions essentielles, à des modalités riches et variées d'expression de la pensée humaine. Le latiniste averti peut préférer Tacite à Cornelius Nepos, mais le professeur prend en compte les capacités de lecture d'un élève de seconde, puis de première, puis de terminale : il choisit donc un texte en fonction de ses élèves, mais il tend toujours à faire aimer ce texte pour les qualités qu'il fait découvrir lors du commentaire. Et le professeur n'estime pas que seuls les auteurs du programme de terminale méritent un commentaire. Lorsque les élèves lisent une œuvre d'un auteur plus accessible qu'un autre (par exemple le Banquet de Xénophon plutôt que celui de Platon), il fait cependant sentir qu'ils lisent une œuvre littéraire.*

## Version

La version est aujourd'hui, à l'écrit, l'exercice phare de l'enseignement des langues anciennes : pratiqué avec méthode et exigence, il permet de développer la précision et la finesse dans le maniement de la langue et contribue à l'acquisition de la rigueur intellectuelle.

En effet, traduire c'est faire passer le plus fidèlement possible un texte d'une langue dans une autre, en l'occurrence ici du latin en français ou du grec au français, en étant capable à la fois d'être fidèle à la lettre du texte d'origine tout en apportant toutes les modifications de syntaxe et de formulation

qu'imposent les différences qui existent entre les deux langues. Il n'est pas question qu'une version donne la fâcheuse impression d'être rédigée en « franlatin » ou en « frangrec » jargonnant, mais l'objectif est d'écrire un texte en français d'aujourd'hui. Exercice qui permet non seulement une évaluation globale de la connaissance du latin ou du grec, mais surtout exercice formateur puisqu'il conduit à travailler les deux langues et à progresser ainsi dans leur maîtrise.

## Technique de la version

Pour initier les élèves à la traduction, il convient de les habituer à s'interroger d'abord sur le genre littéraire auquel appartient le texte à traduire. En effet des extraits d'un discours de Cicéron ou de Démosthène, d'une comédie de Plaute ou d'Aristophane, d'une lettre de Pline le Jeune ou d'une œuvre de Xénophon, de Thucydide ou des *Annales* de Tacite (pour se limiter à ceux-là) présentent des différences importantes dans leur syntaxe, leur lexique, leur registre de langue que la traduction doit respecter. Il ne faut, par exemple, pas hésiter pour traduire Plaute ou Aristophane à utiliser parfois un registre familier voire trivial, faute de quoi on perdrait ce qui fait la truculence de certaines scènes...

Ainsi, en pratiquant l'exercice de traduction, les élèves deviennent plus sensibles à la diversité des textes, des styles ; ils prennent davantage conscience que les Anciens sont des hommes de chair qui vivent dans leur quotidien des expériences proches des nôtres et qui, comme nous, sont capables d'humour, de familiarité, de violence... voire de grossièreté. Loin d'affadir le texte latin ou grec, la traduction doit au contraire être la plus fidèle possible à sa tonalité.

Passer d'une langue à l'autre, en respectant les spécificités de chacune des deux, suppose qu'au moment où on commence à écrire la traduction française, on pense en français. Les élèves ne doivent pas acquérir l'habitude fâcheuse de commencer par écrire un galimatias informe baptisé « mot à mot », censé être le décalque fidèle du texte ; mais ce premier essai est souvent bourré de tellement de fautes de français qu'il ne veut rien dire. Si un mot à mot provisoire et *strictement oral* peut parfois aider à débrouiller une expression ou un court passage un peu obscurs du texte latin ou grec, il faut sans attendre, transposer dans un français intelligible ce que l'on a cru comprendre, en passant éventuellement par le stade intermédiaire de la paraphrase.

Dès le début les élèves doivent s'habituer à ne jamais écrire une phrase qui soit incorrecte en français. Aussi est-il préférable de les habituer à traduire *d'abord sans écrire* l'ensemble du texte proposé (court ou long) dans une lecture cursive, *en limitant le recours au dictionnaire au strict nécessaire*, pour

leur permettre d'en découvrir le sens général et de pouvoir saisir de quoi ou de qui il s'agit, dans quelles circonstances.

Ensuite, quand ils ont dégagé ce sens global, ils peuvent reprendre le texte au début, *avec précision*, et *écrire directement la traduction dans un français déjà élaboré*, phrase par phrase. Ils doivent éviter d'écrire des phrases qui n'ont pas de sens et de se laisser arrêter par une difficulté qu'ils n'arrivent pas à résoudre ; dans ce cas, il faut dans un premier temps passer outre : la difficulté sera parfois, et même souvent, résolue grâce au contexte, à ce qui suit.

## Transposition de certaines spécificités des langues grecque et latine

On s'attache à souligner les spécificités respectives du latin et du français qui impliquent des transpositions. En voici quelques exemples :

– Le latin emploie facilement le passif alors que la langue française a plutôt tendance à privilégier l'actif : dans quel cas est-il préférable de garder le passif ? dans quel cas vaut-il mieux transposer à l'actif et quels sont les procédés stylistiques qui le permettent ?

– Quelles sont les différentes façons de rendre en français la concession ? la conséquence ?

– Comment utiliser le procédé de la nominalisation, fréquente en français, alors que le latin privilégie la verbalisation ?

– Quelle solution adopter (article défini, article indéfini, possessif ?) face à l'absence d'article en latin ?

– Comment choisir entre les différentes traductions possibles de *cum* et le subjonctif ?

– Quelle est la meilleure manière de rendre en français le discours indirect et plus particulièrement le discours indirect libre (cf. le programme de terminale, *sunt qui dicant...*) ?

Par ailleurs, le latin est une langue globalisante qui privilégie la subordination alors que le français est une langue plutôt analytique qui privilégie la coordination, voire la parataxe. Il est donc souhaitable de faire travailler les procédés qui permettent, tout en respectant le sens, la tonalité, le rythme du texte latin, de transposer une longue phrase latine où s'imbriquent et se succèdent force subordonnées, en une phrase conforme à l'esprit de la langue française.

Cette démarche de réflexion sur les spécificités de la langue française est transposable au grec. La structure de la langue grecque étant souvent plus proche du français que la langue latine, on portera surtout l'effort sur la précision avec laquelle on peut rendre les différentes expressions comportant la particule *ὅτι*, sur la traduction du participe, si fréquent en grec et qu'on est souvent amené à transposer en français car il fait partie des hellénismes intraduisibles tels quels.

## Pratique de la version aux différents niveaux

En seconde, tous les élèves pratiquent l'exercice de la version tantôt en classe (sur une heure), tantôt à la maison. Exercice d'autant plus nécessaire que l'enseignement des langues anciennes reste aujourd'hui le seul qui entraîne les élèves à la version, exercice essentiel pour tous les futurs linguistes.

En première, les spécialistes de première L doivent faire régulièrement des versions à la maison (au moins une par mois). Pour les élèves des autres séries, ils feront des versions généralement en classe, dans l'horaire du cours.

En terminale, les élèves feront environ une version par mois. Même ceux qui ne passent pas l'écrit doivent pratiquer l'exercice de la version avec dictionnaire.

## Progression

En seconde, on peut commencer par travailler des textes courts ou même faire des exercices ciblant des difficultés de traduction récurrentes, de façon à créer des réflexes de traduction. On initie les élèves à la pratique du dictionnaire, en les faisant, par exemple, travailler sur un article du Gaffiot, en leur proposant des versions tantôt avec, tantôt sans dictionnaire (dans ce cas on ne donne qu'un très petit nombre de mots, essentiels, qui peuvent manquer aux élèves), ces deux modalités de l'exercice de la version développant des qualités différentes.

On peut imaginer pour l'année de seconde la progression suivante :

– mise en français d'un texte traduit en classe ;

– traduction d'un texte qui fait suite à un texte déjà traduit en classe ;

– traduction d'un passage en latin ou en grec inclus dans une page dont le début et la fin sont donnés en français ;

– traduction d'un texte extrait de l'œuvre étudiée en classe ;

– texte à traduire proposé avec des notes explicatives ou des questions attirant l'attention sur des points délicats ou importants pour la compréhension du texte pour aboutir, *in fine*, à une version choisie pour elle-même.

En première, puis en terminale, on choisira des textes progressivement plus longs ou plus difficiles et l'on aboutira en terminale à la traduction d'un texte latin ou grec, sans appareil critique.



## Mémoriser le lexique

Le développement qui suit vaut autant pour le latin que pour le grec, dans ses principes didactiques (apprentissage du vocabulaire dans un contexte de lecture ; mémorisation selon la fréquence dans la langue et la récurrence dans le groupement de textes ou l'œuvre retenue ; mémorisation selon le champ lexical, le champ sémantique, les principes de préfixation et de suffixation, l'étymologie et la fortune dans le lexique français) comme dans ses principes pédagogiques (nécessité pour le professeur d'exiger ce travail de mémorisation, organisation de cet apprentissage, modalités envisagées).

Lire dans une langue étrangère suppose la connaissance du lexique. Les élèves ont appris, pendant leurs trois premières années de latin, un peu moins de mille mots, et un peu plus de trois cents mots pendant leur première année de grec. À l'entrée en seconde, il est essentiel de convaincre les élèves que ce vocabulaire doit être définitivement mémorisé, pour qu'ils puissent lire les nouveaux textes qu'on leur propose et qu'ils progressent dans leur maîtrise de la langue latine et grecque.

### Liaison troisième / seconde

#### Mémorisation du vocabulaire rencontré dans les textes étudiés

##### *Latin*

Le lexique à mémoriser au collège a été choisi en fonction de deux critères : d'une part, en raison de la fréquence des termes retenus dans la langue latine, d'autre part en fonction des œuvres et des thèmes inscrits au programme des trois années.

Ainsi, les élèves ont appris des mots de vocabulaire latin se rapportant en cinquième à trois rubriques (Mythe et histoire, Histoire naturelle et récits merveilleux sur les animaux, Vie quotidienne). La mémorisation du lexique a été organisée autour des rubriques suivantes :

- l'espace, le temps, les déplacements ;
- la parenté et les âges de la vie ;
- héros et héroïnes : généalogie et qualités ;
- le pouvoir royal et républicain ;
- la religion ;
- la guerre, la délimitation des territoires et les rapports entre les peuples.

En classe de quatrième, le vocabulaire retenu se rapporte à trois nouvelles rubriques (Rome, la vie de la cité ; Rome et son empire pendant la République ; Rome et la Grèce). La mémorisation du lexique a été organisée autour des rubriques suivantes :

- les catégories sociales ;
- les relations sociales et individuelles ;
- les sentiments ;
- les loisirs, spectacles et sports ;
- les travaux ;
- les provinces : géographie et mœurs.

En classe de troisième, le vocabulaire retenu se rapporte à trois nouvelles rubriques (Points de vue sur la République et la guerre civile : acteurs et historiens ; Auguste et le Principat ; L'Empire romain à son apogée : Trajan et Hadrien). La mémorisation du lexique a été organisée autour des rubriques suivantes :

- les valeurs sociales : *dignitas* et *auctoritas* ;
- les activités de l'esprit ;
- les débats politiques et la justice ;
- les moyens et la manière de persuader ;
- l'art et la culture.

La teneur argumentative des passages étudiés a permis une acquisition plus large d'un vocabulaire abstrait et celle des mots-outils propres à souligner les articulations de la démonstration.

##### *Grec*

Les thèmes au programme de la classe de troisième sont les suivants, à propos de la cité athénienne au v<sup>e</sup> siècle : L'espace ; La cité, mythe et histoire ; Les institutions ; Quelques aspects remarquables de la vie quotidienne. La mémorisation du lexique a été organisée autour des rubriques suivantes :

- les éléments du paysage grec ;
- la vie quotidienne ;
- les classes et groupes sociaux ;

- les grandes institutions politiques et juridiques, la parole publique ;
- la religion (grands cultes) ;
- jeux, théâtre et sport.

La mémorisation des 366 noms, 163 adjectifs et 246 verbes latins ou des 104 noms, 35 adjectifs et 104 verbes grecs n'a donc pas été faite de façon mécanique au collège. Les élèves ont appris ces mots dans un contexte de lecture (le vocabulaire du combat, par exemple), à propos d'un aspect de la civilisation (le nom des membres de la famille, par exemple), ou encore dans un travail d'association logique (le pouvoir royal et républicain, par exemple). En classe de seconde, le professeur prend soin de vérifier avec les élèves si un mot rencontré dans un texte est nouveau ou non ; s'il ne l'est pas, il fait retrouver autant que possible le contexte dans lequel ce terme a pu être rencontré, fixe la mémoire sur l'étymologie et la fortune de ce terme en français quand c'est possible, et associe à ce terme les mots qui lui sont liés parmi ceux de la liste du vocabulaire appris en collège.

Pour aider les élèves dans ce travail de révision, le professeur peut, par exemple, faire surligner dans la liste ci-dessous donnée en annexe le terme sur lequel on s'interroge, demander aux élèves de rechercher sous sa conduite les termes qui forment avec lui un champ lexical, ou encore ceux qui sont en rapport de synonymie ou d'antonymie (on lit ainsi très régulièrement cette liste de vocabulaire), et les surligner à leur tour.

Par la suite, le professeur s'abstient de donner une nouvelle fois la traduction d'un terme déjà surligné, et organise régulièrement et systématiquement des moments d'apprentissage et d'évaluation de ce vocabulaire.

C'est donc à dessein que les listes données ci-dessous ne présentent que les termes originaux sans leur traduction, et classés par ordre alphabétique. Les élèves sont ainsi appelés à organiser de façon personnelle, sous la conduite du professeur, la révision systématique du vocabulaire qu'ils ont appris au collège.

### Mémorisation spécifique des mots-outils

Dans la présentation du lexique appris au collège sont indiqués en premier les mots-outils, c'est-à-dire les adverbes et particules, les négations, les conjonctions de coordination et de subordination, les prépositions, les pronoms-adjectifs.

Cet ensemble de 127 mots-outils latins et de 60 mots-outils grecs mérite de la part du professeur une attention toute particulière : la lecture des élèves sera systématiquement ralentie par la méconnaissance de ces mots qui ne réclament pourtant pas un effort particulier de mémorisation. Le professeur veille

donc à ne rappeler leur sens que lors de leur première rencontre dans un texte, fait prendre en notes leur traduction, prévoit une évaluation systématique (interrogation orale ou écrite dans un délai court) et s'abstient ensuite d'indiquer à nouveau leur sens. Pour aider les élèves à mesurer l'effort de mémorisation qui leur est demandé en seconde, le professeur peut, par exemple, donner la liste de ces 127 mots-outils latins ou de ces 60 mots-outils grecs, que les élèves surlignent de deux façons différentes :

- lorsqu'ils demandent le sens d'un de ces mots-outils pour la première fois de l'année lors d'une lecture de texte : les élèves savent que ces mots ainsi surlignés doivent être désormais connus ;
- lors de moments spécifiques d'apprentissage du vocabulaire en classe : le professeur fait surligner les mots choisis pour un contrôle de connaissance du lexique ; les élèves au fil des cours mesurent l'effort précis qui leur est demandé et voient concrètement comment leurs connaissances s'enrichissent.

C'est au professeur d'imposer ce travail systématique de mémoire qui, seul, peut garantir un certain rythme de lecture des textes. En effet, lorsqu'un professeur de seconde va envisager de faire lire à ses élèves une page d'un des auteurs ou d'une des œuvres au programme, il va prévoir de faire apprendre à cette occasion (ou par avance, pour faciliter la lecture du texte) le vocabulaire spécifique de ce passage ; mais s'il doit redonner pour la énième fois le sens des mots-outils présents dans l'extrait, et qui le seront de la même façon dans tous les textes proposés, l'heure de cours se passera bien plus à noter du vocabulaire qu'à réfléchir sur le texte.

## Poursuite des apprentissages au lycée

La mémorisation du lexique se poursuit au lycée. Sans cet effort régulier, il est vain de penser conserver de l'intérêt à l'enseignement des langues anciennes : la méconnaissance d'un vocabulaire courant interdit toute appréhension globale d'un texte et la prise en compte d'un extrait suffisamment long pour proposer un quelconque intérêt et mériter un commentaire, comme elle rend impossible un travail effectif de version (on hésite à donner à traduire un texte un tant soit peu exigeant à un élève qui chercherait dans un dictionnaire le sens de tous les mots). La mémorisation du vocabulaire fait donc partie intégrante de l'apprentissage de la langue.

À l'occasion de la lecture des textes, le professeur indique les termes nouveaux que les élèves doivent retenir, en veillant à :

- vérifier que les élèves vont effectivement rencontrer dans les lectures qui vont suivre, dans le groupement de textes ou dans l'œuvre étudiée, le mot à

retenir ; la meilleure façon de convaincre un élève de l'utilité de connaître le lexique est qu'il vérifie par lui-même cette utilité ; un élève se décourage d'autant plus vite d'apprendre du vocabulaire qu'il a le sentiment d'un travail sans fin et sans réinvestissement ;

- être exigeant et ne pas donner la traduction d'un mot dont on a, lors de lectures précédentes, dit qu'il était à mémoriser ;
- organiser en classe des moments spécifiques d'apprentissage du vocabulaire et des exercices d'évaluation systématique ;
- demander aux élèves un effort acceptable de mémorisation : d'un cours à l'autre, un élève peut retenir trois à cinq mots nouveaux, à condition que le cours suivant s'ouvre sur une récitation de ces mots à retenir ; une dizaine de mots par semaine, sur une trentaine de semaines, représente la totalité des trois cents mots nouveaux à mémoriser chaque année ;
- maintenir cet effort de mémorisation tout au long de l'année de seconde pour que les élèves trouvent naturel de le poursuivre jusqu'à la fin de leur cursus. Parce que les élèves progressent au fil des années dans leur perception de la langue latine et grecque comme de la langue française, le professeur fait appel non seulement à la mémoire mécanique mais aussi à l'observation et au raisonnement. Ainsi, le document d'accompagnement du programme de troisième soulignait déjà :

« Les textes proposés à la lecture, croisant des thèmes précédemment rencontrés, permettent la reconnaissance de termes déjà connus tout en faisant souvent appréhender la variété des acceptions attachées à certains mots (*signum* : enseigne ou statue) ou en mettant un accent nouveau sur leur sens figuré (*caput* : tête ou origine).

À l'étude des champs lexicaux s'ajoute donc peu à peu celle des champs sémantiques ; l'élève redécouvre, dans une acception nouvelle, un mot qu'il avait jusque-là rencontré dans un ou plusieurs sens différents ; il réfléchit aux liens qui unissent ces divers sens, et, avec l'aide du professeur, récapitule la chaîne qui va du sens premier aux sens dérivés.

Un astérisque signale dans la liste du vocabulaire retenu pour la classe de troisième les mots qui appellent plus particulièrement cette démarche. »

Le professeur de lycée peut demander à ses élèves de continuer à signaler d'un astérisque les mots qui ne sont pas nouveaux mais dont ils découvrent une acception nouvelle.

Comme il l'a fait en classe de français et de latin au collège, l'élève étudie aussi le rôle de la préfixation et de la suffixation. Le document d'accompagnement du programme de troisième proposait à ce titre des activités qui valent pour les classes de lycée :

« Tantôt l'élève répertorie les effets d'un préfixe (par exemple *per* : *peroratio*, *perspicio*... ou *con* :

*colloquium*, *compono*...), tantôt il observe les variations de sens d'un même radical en fonction du préfixe qui lui est adjoint : il s'approprie ainsi la famille de verbes fréquemment employés en composition : *cedo*, *facio*, *fero*, *specio*, *gradior*. Il affine sa connaissance des mots en apprenant la nuance de sens qui sépare un verbe simple de sa forme suffixée (par exemple, *clamito*, fréquentatif de *clamo*). À tout moment il tire parti de ces travaux pour mieux maîtriser, grâce à l'étymologie, le sens des préfixes et suffixes français. »

Dans cet esprit, le professeur organise des moments spécifiques de mémorisation du vocabulaire : à l'occasion de la rencontre, dans un texte, d'un composé de *fero* par exemple, le professeur prend quelques minutes pour faire composer une fiche récapitulative concernant ce verbe et ses composés. En grec, la même attention portée à la préfixation permet de mémoriser le sens des composés de βάλλω, βάλνω, ἔχρωμαι, φέρω, etc., à partir des préfixes δια-, κατά-, ἀνά-, ἐν-, etc. Mais le professeur n'oublie pas qu'il est plus facile de retenir le sens de *infero* pour l'avoir rencontré dans un texte que de le retenir à propos d'une liste de vocabulaire élaborée sans contexte. C'est pourquoi ces moments de réflexion sur le fonctionnement du lexique privilégient davantage la compréhension du système de préfixation, par exemple, et la mémorisation du sens des préfixes, plutôt que la mémorisation du sens des différents verbes composés. C'est plutôt à l'occasion d'une lecture postérieure que la rencontre d'un de ces composés permettra de revenir sur la fiche élaborée et de fixer le sens de ce composé, inscrit naturellement dans un contexte de lectures donc de mémorisation.

L'élève de lycée est en outre encore plus apte que l'élève de collège à utiliser les ressources de l'étymologie pour mémoriser le lexique latin et grec. Par exemple, il tire profit de pouvoir associer les termes *gens*, *nascor*, *cognatus*, et de les référer à la racine indo-européenne \*gn/gen. Ainsi, le professeur l'habitue à trois types de démarches :

- à l'occasion de la rencontre d'un mot nouveau, l'insérer dans une famille (*natus* remonte à \**gnatus cognatus* en passant par la racine \**ge/on* – \**gn* au degré zéro ; on trouve ainsi *nascor*, *natura*, *gens*, *genus*, *gigno*, *genui*, *genitor*...);

- à l'occasion de la rencontre d'un terme ayant une grande occurrence dans la langue, décliner l'éventail de ses sens (champ sémantique) ;

- à l'intérieur du système, établir – en partie – une liste des dérivés d'une racine (\**werg* > τὸ ἔργον, to work...).

Enfin, pour compléter le travail de réflexion sur le lexique, le professeur propose à l'élève de lycée des exercices fondés sur l'homonymie. Il lui fait découvrir qu'à partir d'une même graphie, on peut remonter à des mots différents, et que seul le contexte de lecture

permet de valider un choix. Ainsi, *parere* peut être rapporté aux verbes *paro, pareo, pario* (le sens possible est donc « procurer », « obéir », « mettre au monde »), comme *victus* peut être une forme de *vinco* ou de *vivo*, et *vincis* venir de *vinco* ou de *vincio*.

Pour pratiquer l'exercice de la version de façon autonome, l'élève doit être sensibilisé à cette réflexion particulière sur le vocabulaire : en passant de la consultation d'un lexique, qui ne propose souvent qu'un seul

sens par mot, à celle d'un dictionnaire, il se trouve confronté au choix du sens le plus pertinent en fonction du contexte de lecture (choix entre des formes homonymes, choix dans un champ sémantique).

Afin que ces deux dernières pratiques (sensibilisation aux homonymies, réflexion à partir de l'étymologie) ne soient pas considérées comme un appareil récréatif dans la mémorisation du lexique, elles donnent lieu, elles aussi, à des évaluations.

## Annexe

### Rappel du vocabulaire latin appris au collège

<b>Prépositions (23)</b>		
<i>Cinquième (5)</i>	<i>Quatrième (9)</i>	<i>Troisième (9)</i>
ab	ad	adversus
cum	ante	causa
de	apud	contra
ex	circum	gratia
in	inter	ob
	per	obviam
	post	propter
	pro	sub
	sine	supe
<b>Adverbes et particules (54)</b>		
<i>Cinquième (6)</i>	<i>Quatrième (22)</i>	<i>Troisième (26)</i>
deinde	diu	adeo
jam	denique	certe
nunc	etiam	ceterum
saepe	magis	diligenter
semper	modo	(e)quidem
tum	multum	frustra
	mox	immo
	-ne	inde
	nimis	interea
	nonne	libenter
	num	paene
	primum	potius
	qua	procul
	quo	profecto
	satis	retro
	simul	rursus
	tam	sane
	tantum	scilicet
	tot	statim
	tunc	tandem
	ubi	undique
	unde	usque
		utinam
		utrum...an
		vehementer
		vix

	<b>Négations (4)</b>	
<i>Cinquième</i>	<i>Quatrième</i>	<i>Troisième</i>
non	nec/neque	numquam

<b>Conjonctions de coordination et de subordination (23)</b>		
<i>Cinquième (8)</i>	<i>Quatrième (12)</i>	<i>Troisième (3)</i>
atque	at	ergo
aut	autem	quemadmodum
enim	dum	quomodo
et	igitur	
itaque	ne	
-que	postquam	
sed	quoniam	
tamen	sicut	
	ut	
	vel	
	velut	
	vero	

<b>Pronoms-adjectifs (27)</b>		
<i>Cinquième (13)</i>	<i>Quatrième (6)</i>	<i>Troisième (8)</i>
ego	alius	aliquis
hic	alter	nemo
ille	idem	nihil
is	ipse	nullus
meus	quid?	uterque
nos	quis?	quidam
noster		quisquam
qui		quisque
suus		
tu		
tuus		
vester		
vos		

<b>Noms (366)</b>		
<i>Cinquième (111)</i>	<i>Quatrième (150)</i>	<i>Troisième (105)</i>
acies	amicitia	actio
adulescens	amicus	admiratio
ætas	amor	adventus
ager	arbor	aedilis
agmen	ars	ambitio
animus	audacia	ambitus
annus	aurum	anima
aqua	auxilium	arbitrium
ara	avaritia	argumentum
arma	beneficium	artifex
augur	benevolentia	artificium
auspicium	caput	auctor
avis	carmen	auctoritas
avus	casus	auris
bellum	cena	boni
cædes	certamen	brevitas
cælum	circus	ensor
campus	clamor	clementia
castra	cliens	colloquium
centurio	comes	color
civis	comitium	concilium

civitas	convivium	concordia
clades	copia	consuetudo
conjux	cupiditas	contio
consilium	cura	copia*
consul	currus	crimen
corpus	cursus	culpa
dea	desiderium	cultus
decus	dextera	cupido
deus	diligentia	decus*
dies	discipulus	dignitas
domus	divitiae	disciplina
dux	dolor	discordia
equus	dominus	discrimen
fama	donum	eloquentia
familia	eques	epistula
fides	exercitus	error
filia	fabula	exemplum
filius	factum	exercitatio
fines	fas	exordium
flumen	nefas	exsilium
forum	fatum	facinus
frater	flamma	facultas
fuga	fortuna	flagitium
gens	fuga	foedus
gloria	furor	forma
hiems	gaudium	fraus
homo	genus	ingenium*
hortus	gratia	initium
hostis	gravitas	insidiae
ignis	habitus	judex
imago	honor	judicium
imperator	hospes	justitia
ingenium	humanitas	lex
iter	imperium	liber
juvenis	impetus	libertas
laus	industria	libido
legatus	inimicus	licentia
legio	injuria	limen
lex	inopia	limes
liberi	invidia	lingua
locus	ira	littera(e)
mare	jus	magistratus
mater	justitia	mediocritas
miles	labor	memoria
mœnia	lacrima	minae
mors	laetitia	modus*
mulier	libertus	mollestia
navis	litus	multitudo
nomen	lucus	narratio
nox	ludus	opinio
numen	lumen	oratio
oppidum	lux	orator
pars	magister	partes
pater	Majores	peroratio
patria	manus	persona
pax	mens	pietas
penates	metus	poena
pes	mons	praesidium

piscis  
populus  
præda  
preces  
prœlium  
puella  
puer  
pugna  
respublica  
rex  
sacerdos  
senatus  
senex  
servus  
signum  
silva  
socius  
soror  
spatium  
templum  
tempus  
terra  
unda  
urbs  
uxor  
ver  
via  
victoria  
vir  
virtus  
vita  
vitium

mores  
mors  
mos  
munus  
natio  
natura  
negotium  
nemus  
nobilitas  
numerus  
oculus  
odium  
officium  
onus  
opera  
ops  
orbis  
ordo  
os  
otium  
parens  
patronus  
paupertas  
pectus  
pecunia  
periculum  
plebs  
poeta  
potestas  
praemium  
princeps  
provincia  
prudentia  
pudor  
quies  
Quirites  
regio  
ripa  
saevitia  
salus  
sanguis  
sapientia  
scelus  
sermo  
sol  
solitudo  
sollicitudo  
somnus  
spatium  
spectaculum  
spes  
studium  
superbia  
telum  
theatrum  
triumphus  
turba  
umbra

praetor  
pretium  
principium  
prudentia  
pulchritudo  
quaestio  
quaestor  
ratio\*  
recitatio  
reus  
sententia  
sermo  
signum\*  
simulacrum  
species  
stirps  
studium\*  
temperantia  
testis  
tribunus  
venia  
veritas  
veteres  
virtus\*  
vis\*  
voluntas

usus  
utilitas  
vates  
verbum  
vestis  
vicinus  
vinum  
vis  
voluptas  
vox  
vulgus  
vulnus  
vultus

---

<i>Cinquième (20)</i>	<b>Adjectifs (163)</b> <i>Quatrième (88)</i>	<i>Troisième (55)</i>
augustus	aequalis	acer
bonus	alienus	acerbus
clarus	altus	acutus
dignus	audax	aequus
divus	avarus	amplus
felix	avidus	antiquus
fortis	barbarus	aptus
magnus	beatus	asper
malus	benignus	blandus
meus	brevis	callidus
multi	carus	candidus
omnis	celer	celeber
optimus	certus	civilis
pauci	ceteri	consciis
(im)pius	crudelis	copiosus
pulcher	decem	creber
sacer	difficilis	disertus
sanctus	diversus	dubius
secundus	dives	eruditus
tuus	dulcis	humilis
	duo	ignarus
	durus	immanis
	egregius	ingeniosus
	facilis	insignis
	falsus	integer
	fessus	lenis
	fidelis	liberalis
	gratus	maestus
	gravis	mollis
	honestus	memor
	humanus	mirus
	impar	necessarius
	impiger	nescius
	improbis	notus
	imus	peritus
	ingens	placidus
	iratus	popularis
	jucundus	potens
	laetus	prudens
	lentus	publicus
	levis	rectus
	liber	rudis

longus  
 medius  
 mille  
 miser  
 nobilis  
 noster  
 novem  
 novus  
 octo  
 otiosus  
 par  
 patricius  
 pauper  
 perfidus  
 piger  
 plenus  
 plerique  
 primus  
 probus  
 propinquus  
 propior  
 proximus  
 quatuor  
 quinque  
 saevus  
 secundus  
 securus  
 septem  
 sex  
 solus  
 summus  
 superbus  
 superus  
 suus  
 tertius  
 totus  
 tres  
 tristis  
 turpis  
 tutus  
 unus  
 validus  
 vastus  
 velox  
 vester  
 vetus

sapiens  
 (dis)similis  
 sollers  
 sollicitus  
 suavis  
 supplex  
 tacitus  
 tener  
 tenuis  
 uber  
 urbanus  
 utilis  
 varius

---

	<b>Verbes (246)</b>	
<i>Cinquième (45)</i>	<i>Quatrième (103)</i>	<i>Troisième (98)</i>
abeo	absum	accedo
adeo	accipio	addo
ago	adsum	adhibeo
amo	amitto	admoneo
audio	aspicio	agnosco
capio	audeo	aggredior
cedo	cado	agito
certo	cano	animadverto

cogito  
colo  
condo  
credo  
curo  
dico  
do  
eo  
facio  
fugio  
gero  
habeo  
inquit  
jubeo  
laudo  
lego  
metuo  
mitto  
moveo  
oro  
pervenio  
peto  
pono  
possum  
pugno  
puto  
rapio  
rogo  
servo  
sum  
teneo  
venio  
video  
vinco  
vivo  
voco  
volo

careo  
caveo  
claudio  
cognosco  
cogo  
conficio  
contemno  
cupio  
curro  
debeo  
delecto  
desidero  
desum  
diligio  
disco  
doceo  
doleo  
duco  
ecerno  
egeo  
emo  
eripio  
excipio  
existimo  
faveo  
fero  
fingo  
fio  
fleo  
frango  
gaudeo  
impero  
incipio  
invideo  
jaceo  
judico  
jungo  
juvo  
laboro  
licet  
ludo  
maneo  
moneo  
narro  
nego  
nescio  
nolo  
nosco  
occido  
occupo  
odi  
oportet  
opto  
ostendo  
parco  
pareo  
paro  
pello

aperio  
arbitror  
augeo  
castigo  
censeo\*  
clamo  
compono  
confero  
confirmo  
confiteor  
conor  
conspicio  
consuesco  
contendo  
corrumpo  
deceat  
decipio  
defendo  
desino  
disputo  
dissero  
dubito  
exerceo  
exspecto  
fallo  
flecto  
fluo  
fundo  
hortor  
ignoro  
incedo  
incendo  
ingredior  
intellego  
interrogo  
invenio  
irascor  
juro  
lenio  
libet  
loquor  
memoro  
miror  
miseret  
moveo\*  
nascor  
necesse est  
neglego  
nitor  
noceo  
nuntio  
observo  
offendo  
orior  
orno  
paenitet  
pudet  
patior

perdo  
permitto  
pervenio  
placeo  
praebeo  
praesto  
prohibeo  
prosum  
quaero  
quiesco  
recipio  
reddo  
redeo  
refero  
relinquo  
respondeo  
rumpo  
scio  
scribo  
sentio  
soleo  
specto  
spero  
statuo  
umo  
taceo  
tango  
tego  
terreo  
timeo  
tollo  
traho  
trado  
valeo  
veho  
verto  
veto

perspicio  
pertineo  
peto\*  
pingo  
placo  
posco  
praecipio  
praetereo  
precor  
probo  
proficiscor  
propono  
queror  
rego  
reprehendo  
(con)sequor  
servio  
solvo  
studeo  
(per)suadeo  
suscipio  
tribuo  
tueor  
urgeo  
utor  
vereor  
versor  
vindico  
vito  
vitupero  
volvo

## Rappel du vocabulaire grec appris en troisième

NOMS	ADJECTIFS	VERBES	MOTS-OUTILS
1 αγορά	1 αγαθός	1 ἀγγέλω	<b>ARTICLES ET PRONOMS-ADJECTIFS DEMONSTRATIFS</b>
2 ἀγών, ἀγώνος	2 αἴτιος	2 ἄγω	1 ἐκεῖνος, ἡ, ο
3 αἰτία	3 αἰσχρός	3 ἀδικέω-ῶ	2 ὁ, ἡ, τό
4 ἀλήθεια	4 ἀναγκαῖος	4 αἰρέω-ῶ	3 οὗτος, αὐτή, τοῦτο
5 ἀνάγκη	5 ἄξιος	5 ἀκούω	<b>PRONOMS PERSONNELS</b>
6 ἀνήρ, ἀνδρός	6 ἀρχαῖος	6 ἀμαρτάνω	1 αὐτός, ἡ, ὁ (ετ αὐτόν)
7 ἄνθρωπος	7 δεινός	7 ἀναγκάζω	2 ἐγώ ετ ἐγωγε
8 ἀπολογία	8 δικάσιος	8 ἀξιόω-ῶ	3 σύ
9 ἀρετή	9 δυνατός	9 ἀπειμι I	<b>PRONOMS-ADJECTIFS PRONOMS-ADJECTIFS INDEFINIS</b>
10 ἀρχή	10 ἐλεύθερος	10 ἀποθνήσκω	1 ἄλλος, ἡ, ο
11 βίος	11 ἐναντίος	11 ἄρχω	2 ἕκαστος, ἡ, ο
12 βουλή	12 ἕτερος	12 ἀφαιρέω-ῶ	3 πᾶς, πᾶσα, πᾶν
13 γῆ	13 ἐχθρός	13 ἀφικνέομαι-οῦμαι	4 τις, τις, τι
14 γνώμη	14 ἴδιος	14 βαίνω	<b>PRONOMS-ADJECTIFS INTERROGATIFS</b>
15 γυνή, γυναικός	15 ἱερός	15 βασιλεύω	1 τίς, τίς, τί
16 δημοκρατία	16 ἴσος	16 βλάπτω	<b>RELATIFS</b>
17 δῆμος	17 καθαρός	17 βλέπω	1 ὅς, ἥ, ὅ
18 δικαστήριον	18 κοῖνος	18 βοηθέω-ῶ	<b>MOTS INVARIABLES</b>
19 δικαστής	19 κακός	19 βουλεύω	<b>PREPOSITIONS</b>
20 δίκη	20 καλός	20 βούλομαι	1 ἀμφί
21 δόξα	21 μεγάλου, -λης, -λο	21 γίγνομαι	2 ἀνά
22 δοῦλος	22 μικρός (σμικρός)	22 γινώσκω	3 ἀντί
23 δῶρον	23 μόνος	23 γράφω	4 ἀπό
24 εἰρήνη	24 νέος	24 δεῖ	5 δια
25 ἐκκλησία	25 ξένος	25 δέχομαι	6 εἰς
26 ἐλευθερία	26 οἰκεῖος	26 δηῶν ἐστί (ἔτι)	7 ἐκ ου ἐξ
27 ἐπιθυμία	27 ὀλιγός	27 δηλώω-ῶ	8 ἐν
28 ἐπιστήμη	28 ὁμοιος	28 διαλέγω	9 ἐπί
29 ἔργον	29 ὀρθός	29 διαφέρω	10 κατά
30 ἐταῖρος	30 παλαιός	30 διαφθείρω	11 μετά
31 ἡγεμονία	31 πλούσιος	31 διδάσκω	12 παρά
32 ἥλιος	32 πολλοῦ, -λης, -λοῦ	32 δικάζω	13 περί
33 ἡμέρα	33 πονηρός	33 δοκέω-ῶ	14 πρό
34 θάλαττα	34 σοφός	34 δράω-ῶ	15 πρός
35 θάνατος	35 φίλος	35 εἶω-ῶ	16 σὺν ου ξύν
36 θεά		36 ἐγχειρέω-ῶ	17 ὑπέρ
37 θεός		37 ἐθέλω ου θέλω	18 ὑπό
38 ιδιότης		38 εἶμι	<b>COORDINATIONS ET PARTICULES</b>
39 ἵππος		39 ἐλπίζω	1 ἀλλά
40 καιρός		40 ἔξεστι	2 γάρ
41 κατηγορία		41 ἐπαινέω-ῶ	3 δέ
42 κατήγορος		42 ἐπιβουλεύω	4 ἢ
43 κίνδυνος		43 ἐπιθυμέω-ῶ	5 καί
44 κόρη ου κόρυα		44 ἐράω-ῶ	6 μέν
45 κόσμος		45 ἐργάζομαι	7 οὖν
46 λόγος		46 ἔρχομαι	<b>CONJONCTIONS DE SUBORDINATION</b>
47 μανία		47 ἐρωτάω-ῶ	1 εἰ
48 μαχή		48 εὐδοκιμέω-ῶ	

49 μήτηρ, μητρός	49 εύρίσκω	2 ἐπεὶ
50 μοῖρα	50 ἔχω	3 ἵνα
51 μῦθος	51 ζητέω-ῶ	4 ὅτε
52 νῆσος	52 ἤκω	5 ὅτι
53 νίκη	53 θαυμάζω	6 ὡς
54 νόμος	54 θεάομαι-ῶμαι	7 ὥσπερ
55 ὁδός	55 θεραπεύω	8 ὥστε
56 οἰκία	56 θηράω-ῶ	<b>ADVERBES</b>
57 ὀλιγαρχία	57 καλέω-ῶ	<b>D'INTERROGATION</b>
58 ὄνομα, -ματος	58 κατηγορέω-ῶ	1 πῶς ;
59 ὀπλίτης	59 κελεύω	<b>DE NEGATION</b>
60 ὄπλον	60 κινδυνεύω	1 οὐ , οὐκ, οὐχί
61 ὄρκος	61 κινέω-ῶ	2 μή
62 οὐρανός	62 κρίνω	<b>DE TEMPS</b>
63 παιδεία	63 κτείνω	1 ἀεὶ σου αἰεὶ
64 παῖς, παιδός	64 καλύω	2 ἔπειτα
65 παρθένος	65 λαμβάνω	3 ἔτι
66 πατήρ, πατρός	66 λέγω	4 νῦν σου νυνί
67 πατήρ, πατρίδος	67 λείπω	5 πάλαι
68 πλεονεξία	68 λογίζομαι	6 πρῶτον σου πρῶτα
69 πλοῦτος	69 μαυθάνω	7 τότε
70 ποιητής	70 μαρτυρέω-ῶ	<b>DE LIEU-TEMPS</b>
71 πόλεμος	71 μάχομαι	1 ἐνθάδε
72 πόλις (πόλις)	72 μιμνήσκομαι (-σκω)	<b>DE MANIERE</b>
73 πολιτεία	73 μισέω-ῶ	1 εὖ
74 πολίτης	74 μέλλω	2 ἴσως
75 πόνος	75 μένω	3 οὕτως ΟΥ οὕτως
76 ποταμός	76 νικάω-ῶ	<b>DE QUANTITE</b>
77 πράγμα, -ματος	77 νομίζω	1 μόνον
78 πρόγονος	78 οἰκέω-ῶ	
79 σημεῖον	79 οἶομαι ου οἶμαι	
80 σοφία	80 ὁμολογέω-ῶ	
81 στρατηγός	81 ὀράω-ῶ	
82 στρατιώτης	82 ὀφείλω	
83 σῶμα, -ματος	83 παιδεύω	
84 σωτηρία	84 παρασκευάζω	
85 τεκμήριον	85 πάρεμι	
86 τιμή	86 παρέχω	
87 τόπος	87 πάσχω	
88 τρόπος	88 παύω	
89 τύραννος	89 πείθω	
90 τύχη	90 πέμπω	
91 ὑβρις	91 περάω-ῶ	
92 ὑπνος	92 πίπτω	
93 φθόνος	93 πιστεύω	
94 φιλοσοφία	94 ποιέω-ῶ	
95 φόβος	95 πολεμέω-ῶ	
96 φυγή	96 πολιτεύομαι	
97 φυλακή	97 πορεύομαι (πορεύω)	
98 φύσις	98 πράττω	
99 φωνή	99 προσβάλλω	
100 φῶς, φωτός	100 προσήκω	
101 χεῖρ, χειρός	101 πυνθάνομαι	
102 χρήμα, -ματος	102 σκοπέω-ῶ	
103 χρόνος	103 συμβαίνω	
104 χώρα	104 συμβουλεύω	

105 ψῆφος  
106 ψυχή  
107 ὄρα

105 συμφέρω  
106 σύννεμι  
107 σφίζω  
108 τελευτάω-ῶ  
109 τιμάω-ῶ  
110 τολμάω-ῶ  
111 τρέπω  
112 τρέφω  
113 τυγχάνω  
114 ὑβπίζω  
115 φαίνω  
116 φέρω  
117 φεύγω  
118 φημί  
119 φιλέω-ῶ  
120 φοβέω-ῶ (έομαι-οθμαι)  
121 φυλάττω  
122 χαίρω  
123 χράομαι-ῶμαι  
124 χρή ετ χρεών  
125 ψεύδομαι (ψεύδω)  
126 ὀφελέω-ῶ

**328 mots**

## Construire des repères historiques

Les élèves entrant en classe de seconde ont rencontré pendant leurs trois années de collège un ensemble important de repères historiques : noms d'hommes politiques et d'auteurs, œuvres littéraires et artistiques, périodisations larges comme dates d'événements précis, etc. En début d'année de seconde, le professeur prend le temps de mobiliser l'ensemble de ces souvenirs pour les organiser au sein d'un schéma chronologique.

Il s'agit en effet de se fonder *d'abord* sur les connaissances, plus ou moins précises, des élèves pour leur permettre *ensuite* de situer les nouveaux repères historiques que le programme de seconde puis de première leur donnera l'occasion de rencontrer.

Ainsi, plutôt que de distribuer aux élèves en début d'année un tableau chronologique des principales dates de l'histoire romaine, le professeur leur fait peu à peu construire un tableau personnel en fonction de leurs acquis antérieurs et des lectures de l'année en cours.

### Exemple de démarche

On situe l'une par rapport à l'autre les grandes périodes du programme de collège : la fondation de Rome (classe de cinquième), la République (classe de quatrième), la fin de la République, les Guerres civiles, Auguste et le Principat, Trajan et Hadrien à l'apogée de l'Empire (classe de troisième). L'objectif est double :

D'une part, réactualiser les souvenirs du cours de latin et du cours d'histoire afin que les élèves :

- prennent conscience des écarts temporels (il y a huit siècles entre la fondation de Rome et l'Empire) ;
- en mesurent l'ampleur par rapport à l'histoire de France (par exemple, quels points communs y a-t-il dans notre pays entre le  $XIV^e$  siècle et le  $XX^e$  siècle ?) ;
- prennent l'habitude de référer telle ou telle vision du monde romain à une période déterminée (la conquête de la Gaule est une étape de l'expansion romaine, après la conquête de l'Italie et de la Grèce et avant celle de l'Égypte, de la Germanie, les chrétiens dévorés par les lions n'ont rien à voir avec la République, les Romains n'ont pas inventé pour les martyrs chrétiens la mise à mort dans l'arène, etc.).

D'autre part, aider le travail de mémorisation par la mise en réseau des différents indices historiques. Par exemple :

– À propos du nom de Cicéron : de quelle œuvre se souvient-on ? À quel(s) événement(s) faisait-elle référence ? Comment situer Cicéron par rapport à César et à Auguste ? par rapport à Phèdre et à Virgile ? Les sites romains dont on a gardé le souvenir (monuments du Forum, villas, théâtres gallo-romain, etc.) sont-ils contemporains de Cicéron ?

– À propos des productions littéraires : comment situer les uns par rapport aux autres les auteurs rencontrés dans les lectures faites au collège ? Moins qu'en les situant par leurs dates de naissance et de mort, est-on capable d'associer Cicéron, César et la période des crises de la République, Virgile, Horace, Tite-Live, Ovide et l'époque d'Auguste, Phèdre, Pline le Jeune, Sénèque et certains empereurs du  $I^er$  siècle après J.-C. (alors qu'on a rencontré tel de ces auteurs en cinquième, tel autre en quatrième, tel autre en troisième, dans un ordre chronologique ou non).

Au terme de ce travail de mobilisation des souvenirs et des représentations, qui peuvent donc différer d'un groupe d'élèves à l'autre, chacun est en mesure de renseigner un tableau chronologique, nécessairement incomplet et qui sera complété au fur et à mesure des lectures de l'année. Ce tableau peut être organisé en cinq grandes périodes (début de la littérature/République/Principat/début de l'Empire/fin de l'Empire), peut mentionner dans un code typographique donné les repères historiques recueillis pendant les années de collège (événements historiques, repères littéraires), et pourra accueillir dans un autre code typographique les nouveaux repères rencontrés pendant les années de lycée. Il est souhaitable que l'élève conserve ce tableau d'une année sur l'autre.

On ne perd pas de vue, dans la construction d'un tableau de jalons historiques que, comme dans la construction des notions d'histoire littéraire en français, la finalité du travail est la perception de l'inscription des œuvres littéraires dans leur contexte de production et non l'acquisition d'un pur savoir historique.

### Exemple de tableau

(Qui prend appui sur des exemples de manuels de collège pour intituler les lectures faites.)

Repères historiques	Lectures collège	Seconde/première	Terminale (*)
<i>Fondation de Rome</i>	Textes : Récits légendaires	Nouvelles lectures	
<i>Conquête de l'Italie</i> <i>Conquête de la Grèce</i>	<b>Plaute (254/184)</b> Texte : <i>Miles Gloriosus</i>	Nouvelles lectures <b>Térence (190/159)</b>	
<i>Conjuration de Catilina</i> (- 63)	<b>Cicéron (106/43)</b> Texte : sur l'éducation Texte : <i>Catilina</i>	Nouvelles lectures	Nouvelles lectures
<i>Conquête de la Gaule</i> (- 58/- 52)	<b>César (100/44)</b> Texte : les druides gaulois	Nouvelles lectures	Nouvelles lectures
<i>Triumvirat</i>	Texte : le siège de Marseille  <b>Salluste (86/35)</b> Texte : <i>Catilina</i>	Nouvelles lectures <b>Lucrèce (98/55)</b>	Nouvelles lectures  Nouvelles lectures
<i>Actium</i> (- 31)	<b>Virgile (70/19)</b> Texte : jeux nautiques ( <i>Énéide</i> V) <b>Horace (65/8)</b>	Nouvelles lectures	Nouvelles lectures
<i>Principat d'Auguste</i> (-27/+14)	Le rat des villes et le rat des champs <b>Tite-live (59/17)</b> Texte : Fable des membres et de l'estomac (-490) Texte : <i>Le professeur de</i> <i>Faléries</i> (-390)  <b>Ovide (43/17)</b> Texte : Jeux du Cirque ( <i>Amores</i> ) <b>Phèdre (-10/+ 54)</b> Textes : Fables   <b>Tacite (55/120)</b> Texte : discours de Claude  <b>Pline le Jeune (61/114)</b>	Nouvelles lectures  <b>Tibulle (50/19)</b>  Nouvelles lectures  <b>Sénèque (-2/+ 65)</b> <b>Pétrone (?/66)</b> <b>Pline l'Ancien (23/79)</b> <b>Lucain (39/65)</b> <b>Martial (40/104)</b>  <b>Juvénal (60/130)</b>	Nouvelles lectures  Nouvelles lectures Nouvelles lectures <b>Propertius (47/15)</b>  Nouvelles lectures  Nouvelles lectures
<i>Trajan (98/117)</i>	Textes : Lettres, <i>Le fantôme, Le dauphin</i>	Nouvelles lectures	Nouvelles lectures
<i>Hadrien (117/138)</i>	<b>Suétone (fin I<sup>er</sup>/II<sup>e</sup> s.)</b> Texte : Vie d'Auguste <b>Aulu-Gelle (II<sup>e</sup> s.)</b> Texte : <i>Le Lion</i> <i>d'Androclès</i>  <b>Apulée (125/180)</b> Texte : Histoire de Psychée ( <i>Métamorphoses</i> )	Autres extraits  <b>Saint-Augustin (354/430)</b>	Nouvelles lectures  <b>Marc-Aurèle (121/180)</b>  Nouvelles lectures

## Commentaires du tableau

**a) Colonne « Repères historiques » :** Figurent sur ce tableau les repères que l'élève a dû rencontrer pendant ses années de collège. Cette colonne est à renseigner au fur et à mesure des lectures réalisées au lycée. Un repère historique jugé important par les spécialistes d'histoire romaine mais qui ne serait pas mis en relation avec une lecture risquerait de ne pas être mémorisé.

**b) Colonne « Lectures collège » :** Ce tableau est imaginé en fonction des lectures possibles inscrites au programme des trois années de collège. L'élève note non seulement le nom de l'auteur mais, surtout, le titre de l'extrait ou le nom de l'œuvre ou le thème du groupement de textes, autrement dit ce qui permet à sa mémoire de fixer concrètement le souvenir de la lecture.

**c) Colonne « Lectures seconde/première » :**

– « Nouvelles lectures » : l'élève note le titre de l'œuvre, de l'extrait, du groupement de textes, autrement dit le nouveau contexte littéraire dans lequel il rencontre à nouveau un auteur déjà lu au collège ;

– en gras apparaissent les noms des auteurs nouveaux inscrits au programme de seconde et de première.

L'élève note surtout le nom de l'œuvre, de l'extrait, du groupement de textes, pour en fixer concrètement le souvenir.

**d) Colonne « Terminale (\*) » :** L'astérisque indique que ce programme n'a pas encore été arrêté. Nous raisonnons dans la continuité des programmes de seconde et de première (un grand auteur et des problématiques).

## Enseigner avec des grands commençants

Certains lycées vont accueillir en classe de seconde des élèves désirant soit reprendre un enseignement du latin après l'avoir abandonné en classe de troisième (par exemple, parce qu'ils auront choisi de faire un an de grec après leurs deux premières années de latin), soit débiter un enseignement du latin, soit débiter un enseignement du grec.

• Pour les élèves pouvant bénéficier d'un véritable enseignement de grands commençants, voici les acquisitions qu'il est souhaitable de faire réaliser en classe de seconde.

### Latin (grands commençants)

#### TEXTES, genres et références historiques et culturelles

Le professeur organise son projet pédagogique annuel autour des entrées suivantes :

– *Éloquence judiciaire et politique* :

• un grand orateur, Cicéron (vivier d'œuvres pour une lecture suivie et un groupement de textes : *De Signis*, *Pro Milone*, exordes et péroraisons des *Première* et *Deuxième Catilinaires*).

– *Comédie, satire, épigramme* :

• de quoi rit-on à Rome ? rire d'adhésion, rire de sanction ? pourquoi et comment les Romains rient-ils ? (Vivier d'auteurs pour une lecture suivie et un groupement de textes : Plaute, Térence, Martial.)

Le projet pédagogique répartit les séquences, au nombre de cinq par exemple, de manière équilibrée sur l'année.

Les lectures de textes sont l'occasion de faire connaître aux élèves, en utilisant les ressources documentaires les plus variées, le Forum romanum et les théâtres romains d'Europe et d'Afrique.

#### LANGUE

##### *Lexique*

Le professeur veille à faire apprendre en priorité le lexique défini pour les classes de collège, en particulier tous les mots-outils. Ce lexique est rappelé dans les documents d'accompagnement. Les acquisitions se font à l'occasion de la lecture des textes : termes récurrents dans le groupement de textes ou dans la lecture suivie, termes les plus fréquents chez les auteurs du programme, mots-outils et adverbes. Le travail de mémorisation du lexique est facilité par le recours à l'étymologie, le regroupement en champs lexicaux.

Un effort particulier de mémorisation du lexique est attendu des grands commençants, pour qu'ils puissent parvenir en fin de cursus à connaître autant de mots que les élèves ayant commencé l'étude du latin au collège.

##### *Morphosyntaxe*

Le professeur fait identifier et apprendre en priorité :

– le système des cas et les cinq déclinaisons ;

– le système verbal ;

- les expansions du nom ;
- les propositions relatives et pronoms relatifs ;
- la proposition infinitive ;
- l'expression du temps, du lieu, de la cause.

Le professeur fait repérer et répertorier, dans les textes, les usages les plus fréquents de *ut, quod, si*.

## Grec (grands commençants)

### TEXTES, genres et références historiques et culturelles

Le professeur organise son projet pédagogique annuel autour des entrées suivantes :

- Vie démocratique et lieux d'Athènes : vivier d'extraits pour deux groupements de textes : la narration de « Sur le meurtre d'Ératosthène », « Sur l'Olivier », de Lysias ; prologue du *Phèdre*, de *Protagoras*, début du *Criton*, de Platon...

- Une grande figure : Socrate. Vivier d'extraits pour un groupement de textes : le portrait de Socrate par Alcibiade dans *Le Banquet*, la mort de Socrate dans *Phédon*, extraits de l'*Apologie*, de Platon...

Le projet pédagogique répartit les séquences, au nombre de quatre par exemple, de manière équilibrée sur l'année.

Les lectures de textes sont l'occasion de faire connaître aux élèves, en utilisant les ressources documentaires les plus variées, la topographie d'Athènes, le sanctuaire de Delphes et les théâtres de Grèce et de Sicile.

### LANGUE

#### *Lexique*

Comme en latin, le lexique obligatoire du collège doit être acquis. Ce lexique est rappelé dans les documents d'accompagnement.

Les acquisitions se font à l'occasion de la lecture des textes : termes récurrents dans le groupement de textes ou dans la lecture suivie, termes les plus fréquents chez les auteurs du programme, mots-outils et adverbess. Le travail de mémorisation du lexique est facilité par le recours à l'étymologie, le regroupement en champs lexicaux et champs sémantiques.

Un effort particulier de mémorisation du lexique est attendu des grands commençants, pour qu'ils puissent parvenir en fin de cursus à connaître autant de mots que les élèves ayant commencé l'étude du grec au collège.

#### *Morphosyntaxe*

Le professeur fait en sorte qu'en fin de seconde les élèves sortant de troisième et les grands commençants de seconde aient le même niveau d'acquisition.

En fin d'année, l'élève connaît :

- la morphologie verbale des verbes thématiques (non contractes) et athématiques, en particulier les formes du subjonctif et de l'optatif qui n'ont pas été vues en troisième ; le système de la conjugaison des verbes en -μι est présenté aux élèves pour leur en faciliter la mémorisation ;
- la morphologie nominale des trois déclinaisons ;
- les propositions complétives (infinitive, conjonctive, participiale) ;
- l'infinitif substantivé ;
- l'aspect des temps ;
- au fil des lectures, l'élève observe systématiquement l'emploi de ὄν suivi du subjonctif et de l'optatif.

Accentuation : comme en troisième, tous les mots présentés aux élèves portent leur accent ; les élèves apprennent les règles les plus simples de l'accentuation, qui leur permettent de distinguer le sens (accentuation des formes verbales, des homophones).

• Les professeurs risquent de se trouver confrontés à des difficultés pédagogiques importantes si un effectif trop faible de grands commençants incite à organiser un seul groupe d'élèves par niveau d'enseignement, regroupant « grands commençants » et « continuants ».

– **Grec**: Dans le cas où un trop faible effectif d'élèves grands commençants rend impossible l'organisation à leur intention d'un enseignement de trois heures hebdomadaires, différentes solutions peuvent être mises en œuvre pour conduire une pédagogie différenciée. Par exemple, si l'établissement peut accorder trois heures hebdomadaires aux élèves poursuivant l'apprentissage du latin ou du grec et seulement deux heures, voire une heure, aux grands commençants, le professeur peut organiser son année en deux périodes; par exemple, dans le cas d'un horaire professeur de quatre heures hebdomadaires:

- première partie de l'année, deux heures sont données aux continuants, deux heures sont données aux grands commençants;
- deuxième partie de l'année, trois heures sont données aux continuants dont une en commun avec les grands commençants, une heure est donnée spécifiquement aux grands commençants.

La répartition dans l'année de ces deux périodes dépend des compétences des élèves concernés.

Au terme de l'année, les élèves, qu'ils aient débuté le grec en troisième ou en seconde, devraient pouvoir constituer un groupe d'élèves de première à peu près cohérent.

– **Latin**: Dans le cas de l'enseignement du latin, il n'est pas possible de réunir dans un même horaire de cours des élèves ayant étudié le latin pendant trois années au collège et des élèves débutant cette étude en seconde. C'est au niveau de la classe de première que l'on peut envisager, sur un horaire professeur de quatre heures hebdomadaires, une organisation semblable à celle proposée ci-dessus pour le grec en seconde. Dans une telle organisation, les continuants ne perdent une heure par semaine que sur une période de l'année, et les anciens grands commençants bénéficient encore d'un enseignement spécifique sur une partie de l'année.

Au terme de l'année de première, les élèves, qu'ils aient débuté le latin au collège ou en seconde, devraient pouvoir constituer un groupe d'élèves de terminale à peu près cohérent.

## Évaluer

Les deux exercices majeurs d'évaluation en langues anciennes ont été pendant longtemps les devoirs écrits de version et de thème. Ces deux exercices présentent un intérêt évident: rédiger une version, c'est

mettre en œuvre toutes les connaissances acquises (lexique, morphologie, syntaxe de la langue source, références littéraires et culturelles de l'univers antique, maîtrise de la langue cible) pour produire un texte complet, cohérent, lisible. C'est ce résultat que le professeur évalue. Quant au thème littéraire, il suppose à un plus haut degré encore la maîtrise du latin ou du grec, et la connaissance de l'univers antique pour réaliser le plus justement possible les transpositions linguistiques attendues. Cette maîtrise est le fait de spécialistes, c'est pourquoi l'exercice du thème littéraire n'est plus pratiqué ailleurs qu'aux concours de l'agrégation de lettres classiques et de grammaire.

Mais, comme dans tout devoir de type sommatif, le professeur évalue le résultat de l'exercice sans avoir connaissance du processus qui y a conduit, donc sans avoir prise sur ce processus. C'est pourquoi l'exercice de la version, qui est un des exercices majeurs des classes de lycée (voir ci-dessus, « La version »), ne saurait à lui seul assumer toutes les finalités de l'évaluation. D'autres types d'évaluation permettent d'intervenir au moment voulu sur telle ou telle difficulté rencontrée par les élèves (évaluation formative), d'identifier le plus précisément possible une lacune (relevant des connaissances comme des savoir-faire), de donner sens aux différents apprentissages imposés aux élèves parce qu'ils voient concrètement à quoi ces apprentissages tendent, et en quoi ils comptent (sont « rentables » en terme de notation) dans l'évaluation de leur progression.

## Évaluation des connaissances

### Interrogation de vocabulaire

#### a) Mémoire mécanique

L'élève donne le sens de mots coupés d'un contexte de lecture, récite des temps primitifs, des verbes irréguliers, une liste de connecteurs, d'adverbes, les différents mots d'un champ lexical, quelques vers, quelques lignes d'un texte étudié, etc. Cette mémoire mécanique, dont l'entraînement s'est souvent perdu dans les modalités d'enseignement de ces dernières années, devra retrouver sa place dans le cours de langues anciennes, comme cela a été proposé ci-dessus (voir ci-dessus, « Mémoriser le lexique »).

#### b) Mémoire en contexte

L'élève donne le sens de mots ou d'expressions rencontrés dans un texte, avec ce texte sous les yeux. Par exemple, le professeur lui soumet la liste de vocabulaire qui accompagne le texte sur lequel on vient de travailler, liste dans laquelle il a supprimé les traductions et demande aux élèves de les rétablir.

## Interrogation de morphologie et de syntaxe

### a) Mémoire mécanique

Les élèves ont à réciter, à l'écrit ou à l'oral, une déclinaison, une partie de conjugaison, des énoncés sur lesquels on a particulièrement travaillé la mise en œuvre d'un point de syntaxe, des règles de grammaire.

### b) Exemples types

Les élèves venant de collèges différents ont retenu différents exemples de tournures syntaxiques, tels qu'ils figuraient dans les textes lus au collège. Au lycée, le professeur donne à ses élèves une référence commune en faisant apprendre l'exemple type correspondant à la tournure syntaxique rencontrée dans le texte étudié.

### c) Exercice à trous

Il ne s'agit pas de faire écrire en latin ou en grec ce qu'un Latin ou un Grec n'aurait jamais écrit, donc l'énoncé de départ est un texte latin ou grec dans lequel le professeur a supprimé tel ou tel indice grammatical. Par exemple, les verbes ne sont pas conjugués (pour ceux tout au moins dont le temps, le mode, la voix ont été appris par les élèves), les désinences nominales ont disparu, les subordonnants sont masqués, etc.

À la différence de l'exercice suivant (thème d'imitation), les élèves ne sont pas interrogés en même temps sur tous les problèmes de lexique et de morphosyntaxe. L'intérêt de dissocier l'exercice à trous et le thème d'imitation est double : pour les élèves, pouvoir avoir confiance dans le contrat d'évaluation (voilà ce qu'il y avait à apprendre / à réviser, voilà ce sur quoi porte l'évaluation) ; pour le professeur, pouvoir mesurer le plus exactement possible ce qui fait obstacle à la connaissance. Le diagnostic de l'erreur devient alors éclairant : l'élève n'a pas retenu ou n'a pas appris que *ut* est suivi du subjonctif, n'a pas appris ou n'a pas compris qu'en fonction de la concordance des temps le subjonctif attendu est un subjonctif plus-que-parfait, l'élève a appris et retenu ces emplois, il est capable de formuler ce qu'il doit faire, mais n'a pas en mémoire la conjugaison du subjonctif plus-que-parfait et / ou ignore comment utiliser les temps primitifs pour élaborer la forme attendue, etc. Le professeur fait la part entre absence de travail de mémorisation ou mauvaise compréhension, défaut de mémorisation immédiate ou lacune ancienne, et guide plus précisément la remédiation.

### d) Thème d'imitation (ou rétroversion)

Il s'agit toujours de travailler sur un énoncé qu'un auteur latin ou grec a effectivement écrit, l'élève devant retrouver le texte latin ou grec à partir de la

traduction qui en a été proposée. Selon le type de traduction retenue (traduction élaborée, traduction juxtalinéaire, mot à mot, traduction au plus près de la tournure de phrase de la langue d'origine, traduction visant des formulations françaises classiques, modernes, tout à fait contemporaines...), l'exercice peut recouvrir des niveaux de difficulté très divers. Les compétences ainsi évaluées ne sont pas équivalentes car elles font appel à des connaissances et des savoir-faire différents : un élève de seconde peut être conduit à restituer un ablatif absolu à partir d'une formulation française en mot à mot (un pont ayant été construit par César), un élève plus avancé peut être conduit à restituer un ablatif absolu à partir d'un énoncé français qui ne le révèle pas explicitement (puisque César avait fait construire un pont, les troupes désormais...).

*N.B. – Toutes ces modalités d'interrogation n'entrent pas nécessairement dans le cadre de l'interrogation écrite. Le professeur peut tirer profit des petits effectifs pour évaluer aussi à l'oral.*

## Évaluation des savoir-faire

### Entrer dans un texte

Pour que les élèves s'investissent dans les premiers moments de lecture du texte et ne se contentent pas de noter une traduction ou d'attendre qu'un de leurs camarades traduise le passage, le professeur a intérêt lors d'un devoir à évaluer et à valoriser par une note (ou un nombre de points dans une note globale) les réflexes mis en œuvre dans la découverte du texte, la formulation d'hypothèses de lecture, les indices textuels choisis pour valider ces hypothèses, pour entrer plus avant dans la compréhension du texte.

Indépendamment de l'évaluation de la lecture d'un texte (traduction, version), le professeur peut évaluer :

– La façon dont le contexte de lecture est mobilisé : Quels sont les autres textes du groupement qui ont déjà été lus ? Qu'a-t-on retenu du passage qui précède immédiatement ? À quoi s'attend-on dans ce nouveau texte, dans cette suite ? L'élève pense-t-il à se poser ces questions ? Est-il capable d'y répondre ?

– La sélection des connaissances contextuelles : Comment l'élève utilise-t-il l'identification du genre du texte ? Comment éclaire-t-il son approche du texte de ses connaissances de l'auteur, de l'œuvre, de l'époque ?

– La mobilisation des connaissances linguistiques, en particulier lexicales : Que fait l'élève à qui on interdit, pour un temps, le recours à un dictionnaire ou à une liste de vocabulaire ? Sait-il, à partir du vocabulaire qu'il a appris, identifier un champ lexical, deviner le sens possible d'une expression, d'une partie de phrase ? Sait-il repérer les indices qui rendront efficace sa recherche dans le dictionnaire (ne pas cher-

cher le sens d'un verbe sans avoir repéré la construction qu'il entraîne, par exemple) ? Comprend-il sans hésiter les marqueurs temporels, les connecteurs logiques, qui révèlent l'organisation générale du passage ?

#### *Élaborer une traduction personnelle*

Cette activité procède soit à partir d'un premier travail collectif sur le texte, soit à partir de renseignements fournis par le professeur (lexique, difficultés grammaticales), soit à partir de plusieurs traductions, soit à partir d'un mot à mot, etc. Un tel savoir-faire s'acquiert par des réflexions en cours de lecture et par des exercices ponctuels (voir ci-dessus, « La version »).

#### *Justifier une traduction fournie par le professeur*

L'exercice de lecture accompagnée d'une traduction et celui de comparaison de traductions sont pratiqués depuis le collège et ont vocation à l'être tout au long de l'enseignement au lycée. La justification d'une traduction, comme sa critique, permet d'améliorer la connaissance de la langue latine ou grecque et de la langue française.

Le professeur peut demander aux élèves de :

- choisir entre deux ou plusieurs traductions d'une expression, d'une phrase ou d'un court ensemble de phrases, celle qui rend le plus exactement le moule de la langue source, ou celle qui rend au mieux l'intention du texte (effet rhétorique, visée esthétique), ou celle qui est la plus compréhensible pour le lecteur d'aujourd'hui, toutes les réponses devant être justifiées par une prise en compte précise de la langue source ;
- justifier la traduction proposée, comme dans l'exemple donné ci-dessous à propos de l'expression *utendum est* dans l'extrait de *La Pharsale* (v. 227).

#### *Mener à bien une recherche*

Sans que ce savoir-faire appartienne spécifiquement au cours de langues anciennes, il serait dommage que le professeur n'en tienne pas compte dans l'évaluation des élèves. La réalisation d'exposés, la constitution de dossiers, la bonne utilisation d'un cédérom, le commentaire d'un film, d'une visite de site, d'une exposition, etc., ne sont pas de simples apparats du cours, mais de véritables activités d'enseignement. Il est donc naturel que l'investissement d'un élève dans ces activités, la pertinence du résultat obtenu, et la qualité de la restitution soient évalués, comme les autres savoir-faire construits en cours de langues anciennes.

## Évaluation d'une séquence

Les possibilités sont très nombreuses, et dépendent étroitement des objectifs que le professeur a définis pour la séquence. On peut retenir les exercices suivants.

#### *Retraduire un passage d'un texte étudié*

Cet exercice est essentiel pour entraîner la mémoire, c'est-à-dire fixer des connaissances lexicales, grammaticales, des solutions de traduction. Cet exercice prépare de plus à une partie de l'évaluation du baccalauréat, pour le type d'épreuve que la majorité des élèves rencontreront en passant l'épreuve orale.

#### *Utiliser un des extraits du groupement ou de l'œuvre comme support d'évaluation*

Cette possibilité est intéressante, à condition bien sûr que cet extrait offre de réelles situations de réinvestissement (lexique déjà rencontré ou donné en traduction, particularités syntaxiques élucidées préalablement dans la séquence, thématique et problématique déjà rencontrées dans les lectures précédentes, contexte littéraire et historique déjà exploré, etc.). Le professeur n'oublie pas cependant que la seule traduction de ce passage nouveau ne constitue pas une évaluation de séquence (voir ci-dessous, « Évaluer tous les acquis de la séquence »).

#### *Commenter un texte nouveau relevant de la même problématique, du même registre, du même objet d'étude*

Par exemple, à propos de l'objet d'étude « Histoire et épopée », le professeur propose aux élèves l'extrait de *La Pharsale* qui suit exactement le passage étudié pendant la séquence :

*Caesar ut adversam superato gurgite ripam  
Attigit, Hesperiae vetitis et constitit arvis,  
« Hic, ait, hic pacem temerataque jura relinquo ;  
Te, Fortuna sequor ; procul hinc jam foedera sunt.  
Credidimus fatis, utendum est iudice bello ».  
Sic fatus noctis tenebris rapit agmina duxor  
Impiger ; it torto Balearis verbere fundae  
Ocior et missa Parthi post terga sagitta.*

(v. 223-230)

César, après avoir franchi le fleuve et touché la rive opposée de l'Hespérie, s'arrêta sur ces terres défendues. « Ici, dit-il, j'abandonne la paix et une justice profanée ; c'est toi, Fortune, que je suis ; au loin maintenant les traités ; nous nous en sommes remis aux destins ; prenons la guerre pour arbitre. » Sur ces mots, chef infatigable, il entraîne ses bataillons dans les ténèbres de la nuit ; il va, plus rapide que le coup lancé en tournoyant par la fronde baléaire ou la flèche que le Parthe décoche derrière lui.

(Traduction A. Bourgery, Les Belles Lettres, 1958.)

Il ne s'agit pas de donner en version en seconde des textes de Lucain (quoique celui-ci soit en partie abordable), mais plutôt de mesurer ce que les élèves sont capables de réinvestir de l'étude faite pendant la séquence à l'étude de ce nouveau texte. Les questions d'évaluation peuvent être les suivantes, en fonction des objectifs particuliers choisis par le professeur :

- En quoi ce texte est-il un texte historique ?
- En quoi ce texte relève-t-il de l'écriture épique ?
- Quels points communs relevez-vous entre ce texte et celui/ceux qui ont été étudiés dans la séquence ?
- Quelle thèse (quelle lecture des événements) Lucain présente-t-il dans cet extrait ?
- Si la classe a travaillé sur l'évaluation d'une traduction : en quoi tel détail de la traduction – par exemple, celle de *utendum est* – est-il justifié ? Y a-t-il une autre traduction possible ? La traduction « au loin maintenant les traités » vous semble-t-elle en accord avec la présentation que Lucain fait de César ? (Cette question suppose que le professeur explique la forme *sunto*.)
- Etc.

Selon les finalités de l'évaluation, les élèves peuvent disposer des textes de la séquence ou répondre en se fondant sur leur seule mémoire des textes étudiés.

#### *Répondre à une question d'ensemble sur la séquence*

Par exemple, à propos de l'objet d'étude « Histoire et épopée », la question peut faire davantage appel :

- À la mémoire : Quelles caractéristiques inscrivent les extraits de César et de Suétone dans le genre historique ? Quelles caractéristiques inscrivent les textes de Virgile et de Lucain dans le genre de l'épopée ?
- Ou, au contraire, solliciter davantage le raisonnement, voire la réflexion personnelle : par exemple, qu'avez-vous retenu des rapports entre histoire et épopée ?

#### *Rendre compte de l'ensemble des acquisitions de la séquence*

Retraduire un passage étudié, répondre à une question d'ensemble, commenter un passage proche de ceux qui ont été étudiés sont trois exercices mêlant des compétences complexes. Il est donc nécessaire d'évaluer également, en leur donnant une juste part dans la notation, des acquisitions plus isolées :

- ce que l'on a appris en histoire littéraire (sur les auteurs, leur époque, leurs œuvres), en histoire

événementielle, en civilisation (particulièrement à propos des documents archéologiques, des œuvres d'art et des monuments qui ont illustré tel aspect de la séquence) ;

- mais aussi ce qui relève de la méthodologie mise en œuvre dans la séquence ; suivant les objectifs de celle-ci, les questions peuvent être : Comment est-on entré dans le texte ? Qu'a-t-on cherché à repérer dans une première lecture du texte ? Sur quels aspects d'un texte s'est-on fondé pour le commentaire ? Comment a-t-on organisé le commentaire du document iconographique ? Etc.

Une évaluation de séquence doit pouvoir offrir la possibilité de valoriser tous les aspects de la séquence. C'est précisément pour cette raison que l'exercice particulier de la version ne remplit pas toutes les conditions nécessaires : un élève qui a suivi sérieusement les différentes activités de la séquence doit pouvoir réussir le devoir d'évaluation ; la version, elle, mobilise des acquis récents et d'autres beaucoup plus anciens, ainsi que des connaissances et des compétences dans la langue française que les élèves maîtrisent à des degrés divers. Le résultat obtenu dans un exercice de version ne rend pas compte à lui seul des différents apprentissages réalisés par l'élève.

*N.B. – À propos de la notation des évaluations : il arrive que des professeurs, par crainte de décourager leurs élèves (ce qui est un souci légitime), hésitent à noter une version selon un barème un tant soit peu exigeant. Plutôt que d'attribuer à une version des notes dont les élèves perçoivent en fait le peu de fiabilité, il semble préférable de leur proposer plusieurs types d'évaluations notées (version, note de leçon ponctuelle, devoir d'évaluation de la séquence, note de travaux personnels) et de jouer sur la pondération des coefficients attribués à chacune de ces notes pour faire figurer sur le bulletin trimestriel une note valorisant l'implication dans un enseignement optionnel.*

## Séquence autour d'un groupement de textes : histoire et épopée

Un même épisode présenté selon des points de vue différents.

– Étude de trois textes sur le même épisode : le passage du Rubicon :

- César, *Bellum civile*, I, X et XI.
- Lucain, *Pharsale*, I, v. 185-210.
- Suétone, *Vies des douze Césars* – César, XXXI, 3, XXXI et XXXIII.

– Comparaison d'un texte historique et d'un texte épique : origine du culte d'Hercule à Rome :

- Tite-Live, *Histoire romaine*, livre I, VII, 3 à 12.
- Virgile, *Énéide*, VIII, v. 184-267.

### Le passage du Rubicon

#### Temps consacré à l'étude

Selon son projet pédagogique annuel, le professeur décide de consacrer une durée approximative de six semaines (entre deux périodes de vacances) soit à l'ensemble des supports proposés, soit à une partie de cet ensemble, l'autre étant proposée plus tard dans l'année, ou de façon complémentaire, ou sous forme d'évaluation des acquis de l'année, etc.

Dans le premier cas, dix-huit heures peuvent être consacrées aux cinq extraits, soit en moyenne deux séances pour chacun. Le professeur inscrit par ailleurs dans le temps de la séquence des moments de mémorisation des acquis lexicaux, morphologiques et syntaxiques (apprentissage, exercices de manipulation, évaluation), un temps pour la réalisation ou la restitution de recherches, un temps d'évaluation de la séquence.

L'organisation proposée ci-dessous est un exemple parmi d'autres. Suivant les acquis des élèves, le professeur peut procéder tout autrement, retrancher ou ajouter.

## Déroulement de la séquence

*Suétone, Vies des douze Césars – César, XXXI, 3, XXXII et XXXIII*

*XXXI, 3 – Consecutusque cohortis ad Rubiconem flumen, qui provinciae ejus finis erat, paulum constitit, ac reputans quantum moliretur, conversus ad proximos: «Etiam nunc», inquit, «regredi possumus; quod si ponticulum transierimus, omnia armis agenda erunt». XXXII – Cunctanti ostentum tale factum est. Quidam eximia magnitudine et forma in proximo sedens repente apparuit harundine canens; ad quem audiendum cum praeter pastores plurimi etiam ex stationibus milites concurrissent interque eos et aeneatores, rapta ab uno tuba prosiliuit ad flumen et ingenti spiritu classicum exorsus pertendit ad alteram ripam. Tunc Caesar: «Eatur», inquit, «quo deorum ostenta et inimicorum iniquitas vocat. Iacta alea est», inquit. XXXIII – Atque ita trajecto exercitu, adhibitis tribunis plebis, qui pulsi supervernerant, pro contione fidem militum flens ac veste a pectore discissa invocavit. Existimatur etiam equestres census pollicitus singulis; quod accidit opinione falsa. Nam cum in adloquendo adhortandoque saepius digitum laevae manus ostentans adfirmaret se ad satis faciendum omnibus, per quos dignitatem suam defensurus esset, anulum quoque aequo animo detracturum sibi, extrema contio, cui facilius erat videre contionantem quam audire, pro dicto accepit, quod visu suspicabatur; promissumque jus anulorum cum milibus quadringenis fama distulit.*

L'extrait peut être étudié en trois temps :

- traduction de la fin du paragraphe XXXI; le sujet de *constitit* doit être précisé (César);
- lecture en traduction (cf. ci-dessous, « Documents complémentaires ») du paragraphe XXXII jusqu'à « *ad alteram ripam* »; on demandera aux élèves d'expliquer en quoi consiste le présage et quelles en sont les marques;
- traduction à partir de « *Tunc Caesar* ».

Pour assurer une lecture en continu du passage, on peut demander aux élèves de relever, d'une part les verbes appartenant au champ lexical du mouvement, du déplacement (*consequor, consto, regredior, transeo, concuro, prosilio, pertendo, eo, trajicio, pello, supervenio*), ce qui mène à relire l'extrait depuis le début jusqu'à *invocavit*, d'autre part les expressions qui dessinent l'orateur militaire (réflexion à mener sur la fonction des deux discours directs et sur l'expression *pro contione fidem militum flens ac veste a pectore discissa invocavit*, sur les mots *pollicitus, adloquendo adhortandoque...*).

Pour engager le commentaire, on fait mettre en évidence l'absence de prise de distance de Suétone dans le récit de l'épisode merveilleux (la traversée de César présentée comme dictée par le destin) et, au contraire, dans la deuxième partie du texte, les indices du travail de l'historien (*existimatur... quod accidit opinione falsa*, «recherche des causes de l'erreur d'appréciation», *fama distulit...*).

Le passage présente plusieurs occurrences de gérondifs et d'adjectifs verbaux. Plutôt que de proposer aux élèves des exercices mécaniques de transformation de gérondif en adjectif verbal, on préfère vérifier qu'ils savent les repérer et en saisissent les valeurs.

*Temps consacré: deux séances.*

*Lucain, Pharsale, I, v. 185-212*

- 185 – *Ut ventum est parvi Rubiconis ad undas,  
Ingens visa duci Patriae trepidantis imago  
Clara per obscuram voltu maestissima noctem,  
Turrigero canos effundens vertice crines,  
Caesarie lacera nudisque adstare lacertis*
- 190 – *Et gemitu permixta loqui: « Quo tenditis ultra?  
Quo fertis mea signa, viri? Si jure venitis,  
Si cives, huc usque licet ». Tunc perculit horror  
Membra ducis, riguere comae, gressusque  
coercens  
Languor in extrema tenuit vestigia ripa.*
- 195 – *Mox ait: « O magnae qui moenia prospicis  
urbis  
Tarpeia de rupe, Tonans, Phrygiique penates  
Gentis Iuleae et rapti secreta Quirini  
Et residens celsa Latiaris Juppiter Alba  
Vestalesque foci summique o numinis instar,*
- 200 – *Roma, fave coeptis; non te furialibus armis  
Persequor; en adsum, victor terraque marique  
Caesar, ubique tuus, liceat modo, nunc  
quoque, miles.  
Ille erit, ille nocens, qui me tibi fecerit hostem ». *Inde moras solvit belli tumidumque per amnem**
- 205 – *Signa tulit propere; sic ut squalentibus arvis  
Aestiferae Libyes viso leo comminus hoste  
Subsedit dubius, totam dum colligit iram;  
Mox ubi se saevae stimulavit verbere caudae,  
Erexitque jubam et vasto grave murmur hiatu*

210 – *Infremuit, tunc torta levis si lancea Mauri  
Haereat aut latum subeant venabula pectus,  
Per ferrum tanti securus vulneris exit.*

Le début du texte peut être présenté en version originale accompagnée d'une traduction (cf. ci dessous, « Documents complémentaires »); on demandera aux élèves de repérer, à partir de la traduction, les termes qui créent une ambiance opposée à celle que rapporte Suétone (*ingens imago, Patriae trepidantis, clara per obscuram noctem, voltu maestissima, caesarie lacera*, etc.). On prépare ainsi la prise en compte d'une dramatisation poétique.

Puis les élèves traduisent les deux discours directs. Le vocabulaire du premier ne présente pas de difficulté, mais l'attention doit se porter sur la précision des termes (*virī, cives/jure, licet*). Pour le second, l'identification des noms propres est l'occasion de quelques recherches (*Tarpeia de rupe, Phrygiique penates Gentis Iuleae, rapti secreta Quirini, celsa Alba...*). La structure générale de la phrase devra sans doute être rappelée aux élèves (vocatifs répétés et impératif présent au singulier, *fave*). La dernière phrase sera soigneusement traduite, comprise et commentée (répétition du pronom qui porte l'accusation, *ille*, rapport entre le futur et le futur antérieur, force de l'expression due à sa très grande simplicité, *me tibi... hostem*).

Une autre séance est consacrée à l'étude de la comparaison épique. Le texte est accompagné d'une traduction, pour éviter de consacrer un temps excessif à la recherche du vocabulaire. Les élèves doivent percevoir la double nature, narrative (relevé des adverbes de temps) et symbolique de la comparaison (relevé des outils de comparaison), pour saisir la dimension épique du texte: après une prosopopée, une comparaison épique (effet de grandissement du lion, jeu de sonorités dans les vers 208-209...) qui magnifie la scène et le héros qu'on y représente.

L'important bien sûr est de faire relire, l'un en regard de l'autre, l'extrait de Suétone et celui de Lucain afin de poursuivre la réflexion engagée sur le récit historique et le récit épique. On peut partir, pour comparer les deux textes, d'un constat simple: ils offrent deux images contradictoires, celle d'un géant qui sonne de la trompette et dit « Allons », celle de la Patrie disant « N'avance pas »; Suétone essaie de donner de l'historicité à une fable, Lucain, pompéien, fixe l'attention sur le personnage de César.

Dans ce travail de relecture des deux textes, les élèves compléteront leur relevé des expressions du mouvement et élaboreront celui des termes militaires et guerriers.

*Temps consacré: deux séances.*

*César, Bellum civile, I, X et XI.*

*X – Acceptis mandatis Roscius cum Caesare  
Capuam pervenit ibique consules Pompeiumque inve-*

*nit; postulata Caesaris renuntiat. Illi, deliberata re, respondent scriptaque ad eum mandata per eos remittunt, quorum haec erat summa: Caesar in Galliam reverteretur; Arimino excederet, exercitus dimitteret; quae si fecisset, Pompeium in Hispanias iturum. Interea, quoad fides data esset Caesarem facturum quae polliceretur, non intermissuros consules Pompeiumque dilectus.*

*XI – Erat iniqua condicio postulare ut Caesar Arimino excederet atque in provinciam reverteretur; ipsum et provincias et legiones alienas tenere; exercitum Caesaris velle dimitti, dilectus habere; polliceri se in provinciam iturum neque ante quem diem iturus sit definire, ut, si peracto consulatu Caesaris non profectus esset, nulla tamen mendaci religione obstrictus videretur; tempus vero colloquio non dare neque accessurum polliceri magnam pacis desperationem adferebat. Itaque ab Arimino M. Antonium cum cohortibus quinque Arretium mittit: ipse Arimini cum duabus legionibus subsistit, ibique dilectum habere instituit; Pisaurum, Fanum, Anconam singulis cohortibus occupat.*

La prise en compte du titre de l'œuvre est l'occasion de présenter ou de faire présenter les circonstances historiques de l'opposition entre César et Pompée. C'est également le moment de noter la particularité de l'auteur: celui qui fait œuvre d'historien a vécu lui-même l'événement; que dit-il donc lui-même du passage du Rubicon? Une lecture rapide du passage (repérage des noms propres) indique d'emblée aux élèves qu'il n'en est pas question dans le texte. Ce constat permet de faire rebondir la réflexion sur le travail de l'historien.

Le texte est d'abord lu en traduction. Les élèves avec la traduction sous les yeux repèrent les groupes de mots latins du premier paragraphe et les traduisent. Le professeur leur fait repérer les marques du discours indirect (*reverteretur, excederet, dimitteret, fecisset, iturum...*) en se souvenant qu'il ne s'agit pas en seconde d'étudier les diverses transpositions d'un discours direct en un discours indirect mais de repérer les grandes caractéristiques de ce dernier. Par exemple, on vérifie la connaissance de la conjugaison du subjonctif et l'identification des formes particulières du futur (infinitif, participe). Ce premier paragraphe est aussi l'occasion de vérifier les acquis sur l'ablatif absolu et d'en chercher les occurrences dans le texte de Suétone, qu'on relit à cette occasion.

L'argumentation présentée dans le deuxième paragraphe est étudiée en français. On s'interroge sur le mode d'énonciation: aucune implication du « je », absence de marque de subjectivité ou de modalisation dans le paragraphe précédent: quelle mise en condition du lecteur dans la façon de recevoir l'argumentation qui suit ce choix vise-t-il? Une fois les arguments lus, quelle opinion les élèves se font-ils des justifications de César?

On revient ensuite au texte latin, pour saisir l'efficacité stylistique du texte original, que la traduction a du mal à rendre: par exemple, la brièveté et la densité de l'expression *ipsum et provincias et legiones alienas tenere*, le parallélisme qui met si bien en valeur *dilectus habere*, etc. Ce travail d'observation des effets stylistiques vise à faire traduire précisément le texte latin, avec l'aide de la traduction française.

*Temps consacré: deux heures.*

Entre les deux séances, le professeur peut vérifier les acquis de la révision du subjonctif, de l'identification des formes de futur, du rapport entre temps de l'imparfait et du plus-que-parfait, en faisant relever et/ou justifier et/ou traduire les formes du deuxième paragraphe: *reverteretur, iturum, iturus, profectus esset /videretur, accessurum.*

On complète de même la fiche du vocabulaire militaire et guerrier.

Au terme de l'étude de ces trois textes, le professeur aide à mettre au net la réflexion sur les rapports et les différences entre texte historique et texte épique, en demandant aux élèves de fonder leurs remarques sur des exemples précis empruntés aux extraits. C'est donc l'occasion d'une nouvelle relecture des textes, sans traduction cette fois.

*Temps consacré: deux heures.*

Selon son projet de séquence, soit le professeur place à ce moment un devoir d'évaluation (voir ci-dessus, « Évaluer »), soit il poursuit le travail sur le même objet d'étude, par exemple avec les deux extraits consacrés à l'origine du culte d'Hercule à Rome.

## L'origine du culte d'Hercule à Rome

*Tite-Live, Histoire romaine, livre I, VII, 3 à 12*

*(3) Ita solus potitus imperio Romulus; condita urbs conditoris nomine appellata. Palatium primum, in quo ipse erat educatus, muniit. Sacra dis aliis Albano ritu, Graeco Herculi, ut ab Evandro instituta erant, facit. (4) Herculem in ea loca Geryone interempto boves mira specie abegisse memorant, ac prope Tiberim fluvium, qua prae se armentum agens nando trajecerat, loco herbido, ut quiete et pabulo laeto reficeret boves, et ipsum fessum via procubuisse. (5) Ibi cum eum cibo vinoque gravatum sopor oppresisset, pastor accola ejus loci, nomine Cacus, ferox viribus, captus pulchritudine boum cum avertere eam praedam vellet, quia, si agendo armentum in speluncam compulisset, ipsa vestigia quaerentem dominum eo deductura erant, aversos boves, exitium quemque pulchritudine, caudis in speluncam*

trahit. (6) *Hercules, ad primam auroram somno exci-  
tus, cum gregem perlustrasset oculis et partem abesse  
numero sensisset, perguit ad proximam speluncam,  
si forte eo vestigia ferrent. Quae ubi omnia foras  
versa vidit nec in partem aliam ferre, confusus atque  
incertus animi ex loco infesto agere porro armen-  
tum ocepit. (7) Inde cum actae boves quaedam ad  
desiderium, ut fit, relictarum mugissent, reddita  
includarum ex spelunca boum vox Herculem conver-  
tit. Quem cum vadentem ad speluncam Cacus vi  
prohibere conatus esset, ictus clava fidem pastorum  
nequiquam invocans morte occubuit. (8) Evander  
tum ea, profugus ex Peloponneso, auctoritate magis  
quam imperio regebat loca, venerabilis vir miraculo  
litterarum, rei novae inter rudes artium homines,  
venerabilior divinitate credita Carmentae matris,  
quam fatiloquam ante Sibyllae in Italiam adventum  
miratae eae gentes fuerant. (9) Is tum Evander,  
concurso pastorum trepidantium circa advenam  
manifestae reum caedis excitus, postquam facinus  
facinorisque causam audivit, habitum formamque  
viri aliquantum ampliolem augustioreque humana  
intuens, rogitat qui vir esset. (10) Ubi nomen  
patremque ac patriam accepit, «Jove nate, Hercules,  
salve, inquit; te mihi mater, veridica interpres deum,  
aucturum caelestium numerum cecinit, tibi que aram  
hic dicatum iri, quam opulentissima olim in terris  
gens Maximam vocet tuoque ritu colat». (11) Dextra  
Hercules data accipere se omen imple-  
turumque fata ara condita ac dicata ait. (12) Ibi tum  
primum, bove eximia capta de grege, sacrum Herculi,  
adhibitis ad ministerium dapemque Potitiis ac  
Pinariis, quae tum familiae maxime inclitae ea loca  
incolebant, factum.*

Les élèves traduisent les paragraphes 3 à 7, et prennent connaissance des paragraphes 8 à 12 dans la traduction française (cf. ci-dessous, « Documents complémentaires »). Le relevé des expressions de lieu permet d'appréhender le sens et l'organisation du passage, à condition de donner d'entrée le sens de *spelunca*: *Palatium, in ea loca, prope Tiberium fluvium, loco herbido... procubuisse, ibi, si in speluncam armentum compulisset, eo deductura essent, in speluncam trahit, Hercules... perguit ad proximam speluncam, si forte eo vestigia ferrent, ubi omnia foras versa vidit nec in partem aliam ferre, ex loco infesto agere armentum ocepti, reddita... ex spelunca vox, vadentem ad speluncam.*

Pour entrer dans la réflexion sur les rapports entre texte historique et texte épique, ou pour poursuivre cette réflexion, le professeur peut proposer une comparaison immédiate avec le récit proposé par Virgile, dont les élèves prennent d'abord connaissance dans l'une des deux premières traductions proposées ci-dessous. La comparaison entre le récit des paragraphes 4 à 7 et l'extrait de l'*Énéide* vise à mettre en lumière les effets de grossissement et de dramatisa-

tion de l'écriture épique (par exemple, portrait de Cacus, réaction des animaux lors du rapt, récit du combat entre Cacus et Hercule). Les différences entre les deux récits révèlent un projet différent : Tite-Live raconte la fondation d'un culte (visée scientifique), Virgile se délecte d'un magnifique récit (visée esthétique). Les points communs des deux récits, eux aussi nombreux, serviront à expliquer aux élèves, ou à leur rappeler, ce qu'est une légende étimologique.

*Temps consacré : trois heures.*

Virgile, *Énéide*, VIII, v. 184-267

*Postquam exempta fames et amor compressus  
edendi,*

185 – *Rex Evandrus ait: «Non haec sollemnia nobis,  
Has ex more dapes, hanc tanti numinis aram  
Vana superstitio veterumque ignara deorum  
Imposuit: saevis, hospes Trojane, periclis  
Servati facimus meritosque novamus honores.*

190 – *Jam primum saxis suspensam hanc aspice  
rupem,*

*Disjectae procul ut moles desertaque montis  
Stat domus et scopuli ingentem traxere ruinam.  
Hic spelunca fuit, vasto submota recessu,  
Semihominis Caci facies quam dira tenebat,*

195 – *Solis inaccessam radiis; semperque recenti  
Caede tepebat humus foribusque adfixa  
superbis*

*Ora virum tristi pendebant pallida tabe.  
Huic monstro Vulcanus erat pater; illius atros  
Ore movens ignes magna se mole ferebat.*

200 – *Attulit et nobis aliquando optantibus aetas  
Auxilium adventumque dei. Nam maximus  
ultor,*

*Tergemini nece Geryonae spoliisque superbus,  
Alcides aderat taurosque hac victor agebat  
Ingentes, vallemque boves amnemque tenebant.*

205 – *At furiis Caci mens effera, ne quid inaussum  
Aut intractatum scelerisve dolive fuisset,  
Quattuor a stabulis praestanti corpore tauros  
Avertit, totidem forma superante juvencas;  
Atque hos, ne qua forent pedibus vestigia  
rectis,*

210 – *Cauda in speluncam tractos versisque viarum  
Indiciis raptos, saxo occultabat opaco.  
Quaerenti nulla ad speluncam signa ferebant.  
Interea, cum jam stabulis saturata moveret  
Amphitryoniades armenta abutumque pararet,*

215 – *Discessu mugire boves atque omne querelis  
Impleri nemus et colles clamore relinquit.  
Reddidit una boum vocem vastoque sub antro  
Mugit et Caci spem custodita fefellit.  
Hic vero Alcidae furiis exarserat atro*

220 – *Felle dolor, rapit arma manu nodisque  
gravatum  
Robur et aerii cursu petit ardua montis.*

- Tum primum nostri Cacum videre timentem  
Turbatumque oculis; fugit ilicet ocior Euro  
Speluncamque petit; pedibus timor addidit alas.*
- 225 – *Ut sese inclusit ruptisque immane catenis  
Dejecit saxum, ferro quod et arte paterna  
Pendeat, fultosque emuniit objice postes,  
Ecce furens animis aderat Tiryntius,  
omnemque  
Accessum lustrans huc ora ferebat et illuc*
- 230 – *Dentibus infrendens. Ter totum fervidus ira  
Lustrat Aventini montem, ter saxea temptat  
Limina nequiquam, ter fessus valle resedit.  
Stabat acuta silex praecisis undique saxis  
Speluncae dorso insurgens, altissima visu,*
- 235 – *Dirarum nidis domus opportuna volucrum.  
Hanc, ut prona jugo laevum incumbibat ad  
annem,  
Dexter in adversum nitens concussit et imis  
Avulsam solvit radicibus, inde repente  
Impulit, impulsu quo maximus intonat aether;*
- 240 – *Dissultant ripae, refluitque exterritus amnis.  
At specus et Caci detecta apparuit ingens  
Regia et umbrosae penitus patuere cavernae,  
Non secus ac si qua penitus vi terra dehiscens  
Infernas reseret sedes et regna recludat*
- 245 – *Pallida, dis invisita, superque immane barathrum  
Cernatur, trepident immisso lumine Manes.  
Ergo insperata deprensum luce repente  
Inclusumque cavo saxo atque insueta  
rudentem  
Desuper Alcides telis premit omniaque arma*
- 250 – *Advocat et ramis vastisque molaribus instat.  
Ille autem (neque enim fuga jam super ulla  
pericli)  
Faucibus ingentem fumum (mirabile dictu!)  
Evomit involvitque domum caligine caeca,  
Prospectum eripiens oculis, glomeratque sub  
antro*
- 255 – *Fumiferam noctem commixtis igne tenebris.  
Non tulit Alcides animis seque ipse per ignem  
Praecipiti jecit saltu, qua plurimus undam  
Fumus agit nebulaque ingens specus aestuat atra.  
Hic Cacum in tenebris incendia vana vomentem*
- 260 – *Corripit in nodum complexus, et angit  
inhaerens  
Elisos oculos et siccum sanguine guttur.  
Panditur extemplo foribus domus atra revulsis  
Abstractaeque boves abjurataeque rapinae  
Caelo ostenduntur, pedibusque informe cadaver*
- 265 – *Protrahitur. Nequeunt expleri corda tuendo  
Terribiles oculos, vultum villosaque saetis  
Pectora semiferi atque exstinctos faucibus ignes  
[...]».*

Afin de ne pas passer trop de temps sur la traduction de ce long extrait, le professeur peut proposer de prendre connaissance du texte latin d'abord en faisant un certain nombre de relevés lexicaux :

– noms propres rencontrés dans le texte de Tite-Live et à nouveau présents dans celui de Virgile, identification des nouveaux noms propres dans le texte de Virgile (*Albano ritu, Graeco ritu; Herculi, Herculem, Hercules; ab Evandro; Geryone; prope Tiberim fluvium; nomine Cacus*); on rencontre chez Virgile : *Evandrus, Semihominis Caci, Geryonae, Cacum...* mais par quelles expressions Hercule est-il désigné ? v. 201, *dei, maximus ultor*, v. 202, *Tergemini nece Geryonae spoliisque superbus*, v. 203, *Alcides, victor*, v. 214, *Amphytrionides*);

– champ lexical du troupeau (*boves, armentum, loco herbido, pabulo laeto, pastor, cauda, gregem, mugisent/tauros, boves, a stabulis, juvencas, cauda, armenta, mugire, boves*);

– expressions communes à l'un et l'autre texte.

Ensuite, il peut être amusant et formateur de faire travailler les élèves sur la traduction juxtalinéaire (en tout ou en partie) proposée ci-dessous (cf. « Documents complémentaires ») : ils prendront conscience du caractère souvent incompréhensible de cette traduction, et percevront ainsi quelques différences fondamentales entre le système d'organisation de la langue latine et de la langue française. Le professeur leur demandera d'établir, sur quelques vers, une traduction personnelle, et de la comparer avec celles d'A. Bellesort et de J. Perret (cf. « Documents complémentaires »).

*Temps consacré : deux heures.*

Pour conclure sur un commentaire des extraits, le professeur peut proposer la lecture de la préface de l'*Histoire romaine*, dans laquelle Tite-Live explique lui-même comment il considère les légendes de la fondation de Rome (cf. ci-dessous, « Documents complémentaires »).

*Temps consacré : une heure.*

## Documents complémentaires

*Suétone, Vies des douze Césars, César, XXXI, 3, XXXII et XXXIII* (traduction d'H. Ailloud, Les Belles Lettres, 1961)

XXXI, 3 – Ayant rejoint ses cohortes au bord du Rubicon, rivière qui marquait la limite de sa province, il s'arrêta un moment et, songeant à la portée de son entreprise, il dit en se tournant vers sa suite : « Maintenant, nous pouvons encore revenir en arrière, mais une fois que nous aurons franchi ce petit pont, tout devra être réglé par les armes. » XXXII – Comme il hésitait, il reçut un signe d'en haut. Un homme d'une taille et d'une beauté extraordinaires apparut soudain, assis tout près de là et jouant du chalumeau ; des bergers étant accourus

pour l'entendre ainsi qu'une foule de soldats des postes voisins, et parmi eux également des trompettes, cet homme prit à l'un d'entre eux son instrument, s'élança vers la rivière et, sonnait la marche avec une puissance formidable, passa sur l'autre rive. Alors César dit : « Allons où nous appellent les signes des dieux et l'injustice de nos ennemis. Le sort en est jeté. » XXXIII – Et là-dessus, il fit passer son armée, puis, accompagné des tribuns de la plèbe, qui, chassés de Rome, étaient venus le rejoindre, il se présenta devant l'assemblée des soldats et fit appel à leur dévouement avec des larmes, en déchirant ses vêtements sur sa poitrine. On croit même qu'il promit à chacun le cens des chevaliers, mais cela résulte d'une méprise. En réalité, au cours de sa harangue et de ses exhortations, il montra bien souvent l'annulaire de sa main gauche en déclarant qu'il n'hésiterait pas à se dépouiller même de son anneau pour s'acquitter envers tous ceux qui auraient contribué à la défense de son honneur, en sorte que les soldats du dernier rang, mieux placés pour voir l'orateur que pour l'entendre, lui prêtèrent les paroles qu'ils croyaient lire dans ce geste, et le bruit se répandit qu'il leur avait promis à chacun le droit de porter l'anneau et les quatre cent mille sesterces.

*Lucain, La Pharsale, I, v. 185 à 212* (traduction A. Bourguery, Les Belles Lettres, 1958). Présentation de la traduction sous forme juxtaposée pour la commodité de l'exploitation en classe

185 – Quand on vint sur les bords étroits du Rubicon, le chef crut voir le fantôme gigantesque de la Patrie en émoi ; brillant dans l'obscurité de la nuit, le regard affligé, elle avait répandu autour de son front couronné de tours ses cheveux blancs épars dont elle arrachait les mèches ; elle se dressait les bras nus et  
 190 – disait ces mots entrecoupés de sanglots :  
 « Où allez-vous encore, où portez-vous vos enseignes, soldats ?  
 Si vous marchez avec le droit pour vous, en citoyens, c'est jusque-là que vous pouvez venir. » Alors un frisson secoua les membres du chef ; ses cheveux se hérissèrent, la torpeur, enchaînant ses pieds, retint ses pas sur l'extrême bord du fleuve. Bientôt il dit :  
 195 – « Ô toi, qui regardes les murailles de la grande ville du haut de la roche Tarpéienne, Dieu du tonnerre, pénates phrygiens de la famille Julia,

enlèvement mystérieux de Quirinus, Jupiter Latiaris qui résides sur les hauteurs d'Albe, foyer des Vestales, et toi, l'égale des plus grandes déesses, Rome, favorisez mon entreprise ;

200 – je ne te poursuis pas avec les armes des Furies : me voici, vainqueur sur terre et sur mer, César, partout ton soldat pourvu que je le puisse, et maintenant en-core. Celui-là, celui-là sera le coupable qui aura fait de moi ton ennemi. » Puis il rejeta tout retard à la guerre et porta les enseignes hâtivement dans les eaux gonflées du fleuve ;

205 – ainsi quand, dans les plaines ridées de la brûlante Libye, le lion voit venir l'ennemi de près, il s'arrête hésitant pour concentrer toute sa colère ; puis, après s'être excité en se battant de sa queue sauvage, il hérissé sa crinière et pousse un rugissement formidable  
 210 – de sa gueule énorme ; alors si la lance du Maure agile vibre et vient se loger dans ses flancs ou si l'épieu pénètre dans sa large poitrine, insoucieux de la blessure, il se fraie une issue à travers le fer.

*César, Bellum civile, I, X et XI* (traduction P. Fabre, Les Belles Lettres, 1947)

X – Leur mission reçue, Roscius et L. César arrivent à Capoue, où ils trouvent les consuls et Pompée ; ils leur transmettent les demandes de César. Après délibération, on donne une réponse écrite que l'on charge les mêmes personnages de porter à César, et qui contenait en substance les propositions suivantes : César devait retourner en Gaule, évacuer Ariminum et licencier son armée ; si ces conditions étaient remplies, Pompée partirait pour les Espagnes. En attendant, et jusqu'à ce qu'on eût l'assurance que César exécuterait ses promesses, les consuls et Pompée n'interrompraient point les levées de troupes.

XI – Pompée posait des conditions injustes en exigeant que César évacuât Ariminum et retournât dans sa province, tandis que lui conservait non seulement des provinces, mais des légions qui étaient à un autre ; en voulant que César licenciât son armée alors qu'il faisait, lui, des levées de troupes ; en promettant de partir pour sa province, mais sans fixer une date à son départ, si bien que, s'il n'était pas parti une fois terminé le proconsulat de César, on ne pourrait

cependant l'accuser d'avoir manqué à sa promesse. D'autre part, le fait qu'il n'offrait pas l'occasion d'une entrevue, et qu'il ne proposait pas de venir lui-même, faisait entièrement désespérer de la paix. Aussi César fait-il partir des abords d'Ariminum M. Antoine avec cinq cohortes pour Arrétium ; lui reste à Ariminum avec deux et y organise une levée. Il occupe les places de Pisaurum, de Fanum et d'Ancona, chacune avec une cohorte.

*Tite-Live, Histoire romaine, livre I, VII, 3-12*  
(traduction G. Baillet, Les Belles Lettres, 1954)

(3) Romulus resta donc seul maître du pouvoir, et, après sa fondation, la ville prit le nom de son fondateur. Il fortifia d'abord le Palatin, sur lequel il avait été élevé. Il offre des sacrifices, aux autres dieux selon le rite albain, à Hercule selon le rite grec, suivant en cela la règle établie par Évandre.

(4) D'après la tradition, c'est en ces lieux qu'Hercule, après avoir tué Géryon, amena ses bœufs d'une admirable beauté. Au bord du Tibre, à l'endroit où il avait passé le fleuve à la nage en poussant son bétail devant lui, il se coucha dans l'herbe épaisse, parce qu'il fallait du repos et un gras pâturage à ses bœufs pour se refaire, et que, d'ailleurs, lui-même était fatigué de sa route. (5) Là, appesanti par son repas et par le vin, il tomba dans un sommeil accablant. Un pâtre du voisinage, Cacus, comptant sur sa force et séduit par la beauté des bœufs, voulut s'approprier cette proie. Mais, s'il poussait devant lui les bêtes jusqu'à son antre, il suffirait des traces de leurs pas pour guider de ce côté les recherches de leur propriétaire. Aussi entraîna-t-il les bœufs à reculons, en prenant les plus beaux et en les tirant par la queue jusqu'à sa caverne. (6) Hercule, dès l'aurore, sort de son sommeil, parcourt son troupeau des yeux, constate qu'il n'a pas son compte et va voir vers la caverne voisine s'il y aurait des traces de pas dirigées de ce côté. Quand il les vit toutes tournées vers l'extérieur et pas une dans l'autre sens, plein de trouble et d'incertitude, il se mit en devoir de quitter ce lieu peu sûr et d'emmenner plus loin son bétail. (7) Au départ, quelques bêtes, regrettant, comme elles font, celles qui restaient, poussèrent des mugissements auxquels répondirent ceux des bêtes enfermées dans la caverne. À cette voix, Hercule rebroussa chemin et marcha droit à la caverne ; Cacus s'efforça de lui en interdire l'entrée ; mais, frappé d'un coup de massue, alors qu'il appelait en vain les pâtres à son aide, il tomba mort.

(8) À cette époque, Évandre, un réfugié du Péloponnèse, gouvernait ce pays plutôt par son ascendant qu'en vertu d'un pouvoir officiel. On le révérait pour sa science de l'écriture, prodige inouï chez ces hommes dénués d'instruction ; on le révérait surtout comme fils de Carmenta, une déesse, à ce qu'on croyait, dont les dons prophétiques, avant l'arrivée de la Sibylle en Italie, faisaient l'admiration de ces

peuples. (9) Évandre, donc, attiré par le rassemblement des bergers qui s'agitaient autour de l'étranger pris en flagrant délit de meurtre, se fit raconter le fait et ses causes ; puis, remarquant chez ce héros une taille bien plus élevée et un air plus imposant que chez un homme, il lui demande qui il est. (10) Quand il connut son nom, son père et sa patrie : « Fils de Jupiter, Hercule, je te salue », dit-il ; « tu dois, selon la prédiction de ma mère, fidèle interprète des dieux, aller grossir le nombre des habitants du ciel et posséder ici un autel auquel le peuple, qui sera un jour le plus puissant du monde, donnera le nom d'Autel Maxime et où il célébrera ton culte. »

(11) Hercule lui tendit la main et déclara qu'il acceptait le présage et voulait réaliser la prédiction en élevant et en consacrant un autel. (12) C'est alors que pour la première fois, en prenant un bœuf de choix dans le troupeau, on offrit un sacrifice à Hercule. On fit participer à la cérémonie et au repas rituel les Potitius et les Pinarius, qui étaient alors les deux familles notables du pays.

*Virgile, Énéide, VIII, v. 184-267,*  
*première traduction* (A. Bellessort,  
coll. « Poésie », Gallimard, 1974, déjà publiée aux  
Belles Lettres, 1925 et 1936)

Lorsqu'ils eurent satisfait leur faim et que leur appétit fut rassasié, le roi Évandre prit la parole : « Cette solennité, ce banquet traditionnel, cet autel élevé à une divinité considérable, ne nous ont pas été imposés par une vaine superstition et l'ignorance des anciens dieux. Nous avons été sauvés d'un affreux péril, mon hôte troyen, et rendant hommage à notre libérateur, nous instituons un nouveau culte. Regarde d'abord cette roche suspendue à des rocs ; tu vois cette dispersion des masses de pierre, cette maison debout et abandonnée au flanc de la montagne, et l'immense débâcle de ces rocs entraînés. Ce fut la caverne, au profond et vaste enfoncement, d'un monstre à demi homme, de l'inférieur Cacus. Il la gardait inaccessible, sous son toit, aux rayons du soleil. Le sol en était toujours tiède de nouveaux meurtres, et, clouées à sa porte insolente, de pâles têtes d'hommes, au hideux sang noir, pendaient. Vulcain était le père de ce monstre. Cacus en vomissait les sombres feux, et passait, masse énorme. À nous aussi le temps enfin apporta le secours qu'imploraient nos vœux ; un dieu vint. Le très puissant justicier, fier d'avoir tué et dépouillé le Géryon aux trois corps, Alcide, était ici. Ce vainqueur conduisait par nos champs ses immenses taureaux ; et son troupeau s'était répandu dans la vallée et aux bords du fleuve. Mais Cacus dans ses accès de folie ne voulait pas qu'il y eût un crime, une ruse, que son audace n'eût pas tentés : il détourne de leurs pâturages quatre magnifiques taureaux et autant de superbes génisses et, pour qu'on ne puisse suivre leurs empreintes directes, il les traîne

par la queue vers sa caverne ; ayant ainsi tourné en sens inverse leurs traces, il tenait ses prises cachées dans l'ombre de son rocher. On pouvait les chercher : aucun indice ne menait à la caverne.

Cependant, comme le fils d'Amphitryon rassemblait son troupeau rassasié et se préparait au départ, les bœufs en s'éloignant mugirent, remplirent tout le bois de leurs tristes meuglements et se plaignaient de quitter ces collines. Une génisse leur répondit, se mit à beugler dans l'ancre vaste et trompa l'espoir de son geôlier Cacus. Le cœur d'Alcide s'était enflammé d'un furieux courroux et d'une amère douleur ; il saisit ses armes, sa massue lourde de nœuds, prend sa course et gagne les âpres sommets de la montagne. Alors, pour la première fois, les nôtres virent Cacus épouvanté, les yeux hagards ; aussitôt il fuit plus vite que l'Eurus et gagne son ancre ; la terreur lui donne des ailes. Quand il s'y fut enfermé, quand, les chaînes rompues, il eut fait retomber le roc monstrueux qu'un ouvrage paternel en fer forgé tenait suspendu, et eut ainsi solidement obstrué l'entrée de sa caverne, voici que, la fureur dans l'âme, le Tiryinthien était déjà là et cherchait partout un passage, portant çà et là ses regards et grinçant des dents.

Trois fois, bouillant de colère, il parcourt le mont Aventin ; trois fois il s'évertue vainement à forcer la porte de pierre ; trois fois, tombant de fatigue, il s'assied dans la vallée. Debout, surgissant au dos de la caverne, se dressait, très haute à voir, une roche aiguë entourée de rocs à pic, séjour et nid commodes aux oiseaux de proie. Comme, inclinée à gauche, elle penchait vers le fleuve, Hercule, de toutes ses forces, l'ébranle du côté opposé, à droite, et finit par l'arracher de ses racines ; puis il la pousse et, sous cette poussée, le ciel immense retentit comme d'un coup de tonnerre. Les berges tremblent ; le fleuve terrifié reflue. Alors, sans son toit, apparut la caverne, l'immense palais de Cacus, et on en découvrit les ténébreuses profondeurs. Ce fut comme si une violente secousse fendait profondément la terre, ouvrait les séjours infernaux, exposait à l'air les pâles royaumes haïs des dieux, et comme si on voyait d'en haut le monstrueux gouffre et sous ce jet de lumière courir çà et là les mânes.

Surpris par la clarté inattendue, enfermé au creux de son rocher, Cacus poussait d'étranges rugissements. D'en haut Alcide l'accable de projectiles ; tout devient une arme sous sa main ; il lui lance des troncs d'arbres et de grosses pierres. Cacus, voyant qu'il ne lui reste aucun moyen de fuir le péril, vomit par la bouche, ô merveille ! une immense fumée, enveloppe son repaire d'une obscurité aveuglante qui l'arrache aux regards ; il amasse sous son ancre une nuit fumeuse où se mêlent des feux et des ténèbres. Alcide, dans sa rage, ne le supporta pas. D'un bond, la tête la première, il s'est jeté lui-même à travers le feu, là où la fumée roulait ses flots les plus épais et

où l'immense caverne n'était qu'un bouillonnement de noires vapeurs. Cacus a beau vomir son incendie dans les ténèbres, Hercule le saisit, noue ses bras autour de lui, lui fait en le serrant saillir les yeux hors de la tête ; et sa gorge se dessèche de sang. Aussitôt la porte de la noire demeure est arrachée ; on l'ouvre ; les génisses soustraites, les rapines niées, se montrent au ciel ; et le hideux cadavre est traîné dehors par les pieds. On se remplit la vue insatiablement de ces terribles yeux, de ce visage, de cette poitrine velue, hérissée, d'une demi-bête, de cette gorge aux feux éteints [...] ».

*Virgile, Énéide, VIII, v. 184-267, deuxième traduction (J. Perret, Les Belles Lettres, 1977, réédition « Folio », Gallimard, 1991)*

Quand la faim eut disparu, que l'appétit fut satisfait, le roi Évandre prit la parole : Non, ces cérémonies, ces banquets coutumiers, cet autel d'un si grand dieu ne nous ont pas été imposés par une vaine superstition ou l'ignorance de nos divinités. Nous agissons ainsi, Troyen notre hôte, pour avoir été sauvés de cruels dangers, c'est en esprit de gratitude que nous renouvelons ces hommages. Mais regarde d'abord ce pic suspendu parmi les pierres, vois ces masses au loin dispersées, tout ce quartier de la montagne encore aujourd'hui désert, l'immense éboulis des rochers entraînés. Il y eut là, écartée au fond de cette énorme excavation, une caverne que la face épouvantable d'un être à peine humain, Cacus, rendait inaccessible aux rayons du soleil ; toujours d'un nouveau meurtre le sol demeurait tiède, toujours insolemment clouées aux montants de la porte, des têtes humaines pendaient, décolorées par un horrible pus. Vulcain était le père de ce monstre ; sa bouche, quand il se déplaçait, masse énorme, en soufflait les feux noirs. À nous aussi, à nos prières, le temps apporta un jour l'aide et l'avènement d'un dieu. Car le grand justicier, fier de la mort et des dépouilles du triple Géryon, Alcide, était là ; victorieux, il menait par nos champs ses taureaux puissants ; son troupeau tenait la vallée et le fleuve. Mais Cacus, égaré, sauvage, pour ne laisser crime ni fourbe qu'il n'eût osé ou entrepris, détourne de leur pacage quatre taureaux d'immense stature et autant de génisses d'une forme parfaite. Pour que la direction des pas ne fournît quelque indice, il les avait traînés par la queue vers sa caverne, ayant retourné les traces de leur voie ; il tenait ses prises cachées dans les ténèbres de son ancre. On pouvait chercher, aucun signe ne portait vers la caverne.

Cependant, comme le fils d'Amphitryon allait emmener du pacage ses bêtes rassasiées et s'apprêtait à déloger, les bœufs, lors du départ, se mettent à mugir, tous les bois s'emplissent de leurs plaintes, nos collines retentissent d'adieux. Une des génisses, en retour, donna elle aussi de la voix, au fond de

l'autre énorme elle se mit à mugir et déjoua dans sa prison les espoirs de Cacus. Aussitôt une bile noire avait enflammé Alcide d'une colère furieuse, il empoigne ses armes, sa massue lourde de nœuds et gravit en courant les escarpements du mont aérien. Les nôtres, alors, pour la première fois virent Cacus s'effrayer, le regard trouble : aussitôt il fuit, plus rapide que l'Eurus, en direction de sa caverne, la peur a mis des ailes à ses pieds. À peine s'y fut-il enfermé, il a, rompant les chaînes, fait retomber un roc énorme lié de fer et suspendu par l'art paternel, remparant, étayant de cette barrière les poteaux de la porte ; mais voici que, la fureur dans l'âme, le héros de Tirynte était déjà là, explorant tous les accès possibles, il portait çà et là ses regards, grinçant des dents. Trois fois, bouillant de colère, il explore tout l'Aventin, trois fois il s'attaque vainement au seuil de la pierre, trois fois, épuisé, il s'assit dans la vallée. Il y avait là debout, s'élevant du dos de la caverne, une aiguille de silex entourée de rocs abrupts, très haute à l'oeil, séjour bien fait pour le nid des oiseaux de malheur. Comme, inclinée sur le sommet, elle penchait à gauche vers le fleuve, il se plaça à droite, poussant devant lui il l'ébranla et l'arracha à ses racines mêmes, puis brusquement l'abattit. Sous cette ruine, l'immense éther résonne, les rives tressaillent, le fleuve épouvanté recule. Alors, son toit ôté, la caverne, le palais monstrueux de Cacus apparut et dans leurs profondeurs se découvrirent les creux pleins d'ombre. Comme si la terre, sous quelque choc, se fendait en ses profondeurs, dévoilait les demeures d'en bas, ouvrait les pâles royaumes haïs des dieux, qu'on vît d'en haut l'immense abîme, les Mânes s'affolant sous un jet de lumière.

Et donc, maintenant qu'il l'a surpris soudain dans cette clarté inattendue, enfermé au creux de son rocher, hurlant comme il n'avait jamais fait, Alcide d'en haut l'accable de traits, recourt à toutes les armes, jette sur lui des branches et d'énormes pierres. Cacus, de son côté – car il n'a plus aucun moyen d'échapper au péril –, vomit à pleine gorge, ô prodige, des flots de fumée et fait rouler dans sa demeure une aveuglante obscurité, enlevant au regard toute possibilité de voir, au fond de son antre il épaisit une nuit fumeuse où le feu se mêle aux ténèbres. Alcide ne put contenir sa colère : tête baissée il se jeta d'un bond à travers le feu, là où la fumée plus dense pousse ses tourbillons, où l'immense caverne bouillonne de nuées noires. Il saisit Cacus qui vomissait dans ses ténèbres d'inutiles incendies, il le serre comme d'un nœud, sous l'étreinte dont il le presse les yeux jaillissent, la gorge est vidée de son sang. Aussitôt, portes arrachées, la noire maison est ouverte toute grande, les génisses qu'il avait détournées, les vols qu'il avait niés paraissent à la face du ciel, le hideux cadavre est tiré au-dehors par les pieds. Avec des senti-

ments insatiables, ils regardent les yeux effrayants, la face, la poitrine velue de cette sorte de bête, les feux maintenant éteints dans son gosier.

*Virgile, Énéide, VIII, v. 184-230, troisième traduction* (traduction juxtalinéaire de Klossowski, André Dimanche Éditeur, 1989)

Après qu'étreinte la faim et le désir réprimé de manger,  
Le roi Évandré dit : « Non, ces solennités  
chez nous,  
ces coutumiers repas et d'une divinité si grande  
cet autel,  
une vaine superstition qui de l'Antiquité ignore  
les dieux  
ne nous les a imposés : ô mon hôte troyen,  
à de cruels périls  
nous autres échappés, nous célébrons et, mérités,  
renouvelons ces hommages.  
Et d'abord parmi ces rocs suspendue, regarde  
cette roche,  
dispersées au loin ces masses, et désertée contre  
la montagne  
debout cette maison, et ces rocs qui immense  
traînent ruine.  
Ici la caverne fut, en un vaste tréfonds,  
du demi-homme Cacus, aspect qu'il dissimulait  
hideux à l'abri  
du soleil, inaccessible à ses rayons ; et toujours  
d'un récent  
meurtre se tiédissait le sol et fixées à ses portes  
provocantes  
des têtes d'hommes pendaient livides en leur triste  
pourrissement.  
Ce monstre de qui Vulcain était le père, allait,  
d'icelui  
sa bouche vomissant les noirâtres feux,  
son énorme carcasse promenant.  
Vint aussi à nous autres le temps, appelé  
de nos vœux, enfin apporter  
le secours et l'avènement d'un dieu.  
Car le souverain Punisseur,  
superbe des dépouilles de Géryon occis  
en son triple corps,  
l'Alcide était là, et ses taureaux dans ces  
parages-ci, vainqueur, il poussait  
immenses, et la vallée ses bœufs emplissaient et  
le fleuve.  
Mais de furies, Cacus, l'esprit effréné, de peur  
que chose encore inosée  
ou non perpétrée en fait de crime ou de ruse  
il ne laissât,  
quatre taureaux au corps vigoureux de leurs étables  
détourne et, splendides de forme, autant de génisses.  
Mais ceux-ci, que ne demeuraient de leurs pieds  
les vestiges directs,  
par la queue dans sa caverne il traîne et,  
inversant la voie parcourue

les traces, sa rapine sous son rocher il occulte,  
opaque.  
Quiconque les cherchant, nul, à la caverne,  
nul indice ne l'eût mené.  
Dans l'intervalle comme déjà vers leurs étables,  
rassasiés bousculait  
l'Amphytrionide ses troupeaux, et à s'en aller  
se préparait,  
sur leur départ de mugir les bœufs et tout entier  
de leur quérimonies  
de remplir le bois, et les collines avec clameur quitter.  
Répondit une génisse aux bovins appels et  
dans l'antré vaste  
mugit et de Cacus l'escamotée trompa l'espoir.  
Ici vraiment l'Alcide en furie s'enflamma d'un noir  
fiel de douleur, il saisit ses armes et empoigne,  
de nœuds lourde,  
sa massue, et en courant gagne les ardues pentes  
de l'aérienne montagne.  
Alors pour la première fois les nôtres de voir  
Cacus tremblant  
et troublés ses regards : il fuit sur-le-champ plus  
rapide que l'Eurus  
tout droit dans sa caverne, à ses pieds la peur  
ajoute des ailes.  
Comme il s'est enfermé, que rompues les chaînes,  
immense  
il a fait choir un roc lequel par le fer et l'art paternel  
restait suspendu, que fortifiées il a muni de cet  
obstacle ses portes,  
voici qu'en fureur ses esprits arrive le Tirynthien,  
et toute  
voie d'accès explorant, tantôt ici ses yeux portait,  
tantôt là,  
grinçant des dents [...]».

*Tite-Live, Histoire romaine, préface, tome I, livre 1, Les Belles Lettres (texte établi par Jean Bayet et traduit par Gaston Baillet).*

Est-il vraiment utile d'écrire une histoire complète de Rome depuis ses origines ? Je n'en suis pas sûr, je n'oserais l'affirmer car, bien évidemment, le sujet n'est pas neuf et a été souvent traité ; sans arrêt des historiens prétendent renouveler la documentation des vieux auteurs ou corriger les maladresses de leur style. Malgré tout, j'aurai au moins la satisfaction d'avoir contribué pour ma part à sauver de l'oubli le passé de la première nation du monde ; et si la foule des historiens devait porter ombrage à ma réputation, je me consolerais en songeant à la notoriété et au prestige de ceux qui offusqueraient ma gloire. C'est par ailleurs une tâche immense puisque l'origine de Rome nous entraîne plus de sept cents ans en arrière et que l'Empire, après de modestes débuts, a grandi au point de souffrir de sa propre croissance. Et pourtant, je ne me fais guère d'illusions sur ce point : la partie consacrée à la naissance de Rome et à la période suivante est celle

qui intéressera le moins le lecteur, pressé d'arriver à la période contemporaine où il verra la nation qui depuis longtemps dominait le monde se déchirer elle-même. C'est au contraire dans l'évocation des premiers temps de Rome que je chercherai la récompense de mon travail : tournant le dos aux catastrophes qui ont marqué pendant tant d'années notre époque, j'oublierai pour un temps du moins les préoccupations qui, sans détourner l'historien de la recherche de la vérité, pourraient toutefois altérer son jugement. Quant aux récits relatifs à la fondation de Rome ou antérieurs à sa fondation, je ne chercherai ni à les donner pour vrais ni à les démentir : leur agrément doit plus à l'imagination des poètes qu'au sérieux de l'information. On accepte que les Anciens mêlent les dieux aux affaires humaines pour donner plus de majesté à l'origine de leur ville ; s'il faut admettre qu'un peuple exalte sa naissance et se déclare d'origine divine, Rome s'est suffisamment illustrée à la guerre pour pouvoir se dire issue de Mars ainsi que son fondateur et pour que les autres pays tolèrent cette prétention comme ils tolèrent sa domination.

Toutefois, quelle que soit l'attention ou la valeur qu'on prête à ces récits et à d'autres semblables, je ne leur accorderai pas beaucoup d'importance. J'aimerais au contraire que l'intérêt se concentre sur le climat social et moral, sur les individus, sur les moyens civils et militaires qui ont permis et développé la puissance romaine. Qu'on réfléchisse ensuite à l'affaiblissement de ces valeurs au fur et à mesure que la discipline se relâchait, à leur déclin de plus en plus rapide puis à leur chute vertigineuse, pour en arriver à notre époque où nous sommes pareillement incapables de supporter nos maux et les remèdes que nous leur appliquons. L'Histoire est utile et profitable dans la mesure surtout où elle met sous les yeux du lecteur toutes sortes de situations exemplaires en les éclairant vivement pour qu'elles se gravent dans sa mémoire ; il y trouve un modèle sur lequel régler sa propre conduite et celle des affaires publiques et aussi une mise en garde contre des projets funestes ou leurs funestes conséquences. Or, si l'amour de mon sujet ne m'égare pas, aucune nation n'a montré plus de grandeur, plus de vertu et n'a prodigué plus d'exemples profitables ; aucune cité n'a accueilli aussi tardivement la cupidité et le vice, aucune n'a tenu si longtemps la pauvreté et l'épargne en honneur. Oui, moins on était riche, moins on aimait l'argent ; récemment, la richesse a introduit la convoitise et l'afflux des plaisirs ainsi que le besoin de se perdre dans le luxe et la débauche et de tout entraîner à sa perte.

Mais ces reproches susceptibles de déplaire même au moment où ils pourraient s'imposer, écartons-les du préambule d'un tel ouvrage ; c'est plutôt sous d'heureux présages que nous voudrions commencer, si c'était l'usage chez les historiens comme

chez les poètes, avec des vœux et des prières aux dieux et aux déesses, pour qu'ils fassent route avec nous et assurent le succès d'une entreprise aussi considérable.

*N.B. – La lecture de cette préface trouvera également sa place en classe terminale, à propos des objets d'étude « Écrire l'histoire » et « Écrire et réécrire : un motif récurrent, la décadence ».*

## Séquence autour d'une lecture suivie : *Électre* de Sophocle

Le programme prévoit « le personnage d'Électre » dans une perspective d'intertextualité. Notre propos est ici d'une manière plus générale d'envisager l'étude d'une œuvre intégrale, ce qui inclut nécessairement l'intertextualité.

### Temps consacré à l'étude

Un maximum de six semaines et cela sans que toutes les séances de la semaine soient utilisées à cet effet. La séquence devrait pouvoir tenir en une dizaine de séances, ce qui suppose quelques travaux *pré* ou *post préparatoires*, individuels ou collectifs et des lectures pour le plaisir à temps « perdu ».

### Comment amorcer l'étude ?

Le choix est large et ne passe pas nécessairement par une lecture de la pièce, au demeurant assez longue, en français. On peut au choix :

– Aider les élèves à comprendre ou à traduire le prologue qui est à la fois exposition, prélude et début d'action par la bouche du précepteur, figure tutélaire et substitut du père. Les élèves peuvent traduire sans difficulté les vers 15 à 20 dont la force poétique est un stimulant pédagogique.

– Faire comparer en français les trois débuts de tragédies, *Les Choéphores* et *Électre* de Sophocle et d'Euripide (cf. *Les Tragiques grecs, Eschyle, Sophocle, Euripide*, coll. « Pochotèque », Le livre de poche, traduction de V.-H. Debidour, 1999).

– Lire en classe la fin de *Agamemnon* de Sénèque dans la traduction de Florence Dupont (*Théâtre complet*, volume 1, coll. « Le spectateur français », Imprimerie nationale, 1990).

– Faire lire à la maison *Électre* de Giraudoux ou *Les Mouches* de Sartre pour mettre en appétit et mettre l'accent sur la permanence du mythe.

– Dans le même ordre d'idées faire voir le film *Électre* de Cacoyannis, proche d'Euripide, mais qui est un bon ferment.

– Faire lire en français jusqu'au vers 515, c'est-à-dire jusqu'à l'entrée en scène de Clytemnestre.

– Demander à la classe un travail préparatoire sur les Atrides ou tout autre thème lié au mythe.

– Faire préparer plusieurs recherches par des élèves ou groupes d'élèves sur la tragédie grecque, les représentations, le rôle du chœur, etc.

De toute manière, montrer des croquis ou photos de théâtres grecs, de masques, de machines de théâtre. Des documents vidéo, des cédéroms, le recours à l'Internet, des éventuelles visites de sites seront d'efficaces supports.

### Organisation de la séquence

*Remarques préliminaires :*

a) Cette progression n'est qu'un exemple et *selon* les acquis des élèves, on peut bien sûr procéder tout autrement et, à tout le moins, retrancher ou ajouter.

b) La durée des séances est variable : suivant le temps consacré à l'étude de la langue et aux rappels morphosyntaxiques, la séance peut être d'une ou deux heures.

c) Il va de soi que chaque séance comprend à un moment donné une étude lexicale et grammaticale qui donne lieu à mémorisation.

Nous avons pour quelques séances, à titre d'exemple, suggéré des apprentissages et des mises au point, mais de manière arbitraire, simplement pour rappeler que les occurrences des textes commandent la progression et que la liberté du professeur est totale.

On peut se fonder sur les attraits majeurs de cette tragédie pour les élèves : la structure dramatique, le personnage d'Électre, le pouvoir théâtral, la poésie... qui peuvent être des suggestions de recherches parallèles confiées à des groupes, à condition que ce ne soit pas des reprises de seconde main, mais de modestes parcours étayés par des recours précis au texte grec, même si la lecture globale implique l'usage de la traduction. Indiqués aux élèves en début de séquence, ces travaux ne peuvent prendre forme qu'en cinquième ou sixième semaine.

Plusieurs solutions s'offrent : soit choisir les passages à étudier de plus près tout au long du texte, soit prévoir un découpage qui délimite une part significative de l'œuvre (ce pourrait être par exemple la dernière partie d'*Électre*, c'est-à-dire la part commune d'Oreste et d'Électre, du vers 1098 à la fin).

Dans le premier cas l'organisation pourrait être la suivante :

– *Séance 1* : Initiation, lecture en grec des vers 1 à 22 : repérage des noms propres, éclaircissements ; relecture en grec, essai d'interprétation générale ; traduction rapide en français des vers 1 à 15 avec des pauses brèves pour interroger les élèves sur des termes ou locutions qu'ils sont censés connaître (παῖς, κόρη), s'assurer qu'ils suivent, faire noter des termes récur-

rents dans la tragédie (κασιγνήτη). Sur la fin de l'extrait, on peut faire traduire les vers 15 à 19 et on lit cursivement la fin.

Il est important de faire mémoriser la partie traduite. Un bilan permet de rassembler les éléments d'exposition et en particulier de mettre l'accent sur la mise en place du drame (ἀλλ' ἔργων ἀκμή).

Pour cette première séance, il est inutile de s'arrêter sur des problèmes morphosyntaxiques ; mettre en revanche l'accent sur la poésie.

– *Séance 2* : La lecture en traduction à la maison des vers 23 à 172 permet de lire avec les élèves en classe la fin du dialogue lyrique entre le chœur et Électre (par exemple, *Électre*, Sophocle, traduction de J. Lacarrière, coll. « Répliques », Actes Sud, 1992).

Les vers 179 à 192 font l'objet d'un examen attentif : traduction possible, observation des formes doriennes, essai de traduction, comparaison avec la traduction. Une lecture comparative avec *Électre* d'Euripide (v. 167 à 212) s'impose.

Le point de grammaire peut porter sur la morphologie de la troisième déclinaison et la forme de parfait ἐκλέλοιπεν.

– *Séance 3* : Lecture en grec parallèle du dialogue en stichomythie dans *Antigone* (v. 39 à 48, 508 à 522 ; on se reportera aux documents d'accompagnement de 3<sup>e</sup>, p. 45 et 47) et des dialogues entre Électre et Chrysothémis (v. 376 à 416 et v. 1017 à 1054).

Ce travail peut être l'occasion d'une réflexion sur la qualité théâtrale de l'affrontement et sur le personnage d'Électre.

Ce regard sur le personnage d'Électre doit permettre à terme une étude d'ensemble qu'on peut demander aux élèves de mettre en œuvre dès maintenant, en confiant à un groupe l'étude du personnage d'Électre chez Sophocle tandis que des élèves peuvent s'intéresser l'un au même personnage chez Eschyle, l'autre chez Euripide et peut-être tel autre à Colomba chez Mérimée.

On peut faire préciser les formes verbales des vers 377 à 384, ce qui constitue une initiation à l'expression de l'ordre et de la défense.

– *Séance 4* : Un retour en arrière conduit à lire les passages intermédiaires, en particulier la fausse annonce de la mort d'Oreste et les réactions de Clytemnestre et d'Électre : cette lecture, en français pour partie, gagne à être faite en classe à haute voix. C'est l'occasion d'inviter un groupe ou un élève à préparer à la maison afin de le présenter en classe l'étude de la figure de Clytemnestre chez Giraudoux (en particulier telle qu'elle se montre à Électre dans la scène v de l'acte II).

Ce moment de réflexion générale permet un apprentissage des formes de l'optatif, en partant du vers 660 (ὄν εἰδέτην).

– *Séance 5* : Étude d'un chœur, du vers 1057 à 1097. Ce travail est facilité par la comparaison entre le texte grec et la traduction. Après avoir fait traduire une

strophe par soi-même on peut se référer à la traduction et confronter les diverses traductions des élèves. La lecture d'un chœur chez Eschyle (v. 585 à 652) nourrit un développement sur le rôle du chœur (cf. *Mythe et tragédie en Grèce ancienne*, J.-P. Vernant et P. Vidal-Naquet, Maspero, 1981 ; voir ci-dessous, « Documents complémentaires »). Cette phase peut s'accompagner d'une mise au point sur l'histoire et l'évolution de la tragédie grecque.

Cette séance peut être l'occasion d'une révision des deux premières déclinaisons.

– *Séance 6* : Les scènes de reconnaissance.

On remarque la présence de cette scène au début des *Choéphores*, tandis que chez Sophocle elle intervient tard (v. 1223). La lecture des scènes chez les deux dramaturges oriente les deux pièces dans des sens très différents : le rôle du défunt domine et commande le drame chez Eschyle, alors que la figure d'Électre, pivot du drame, invite à une justice humaine.

On peut s'inspirer de la réflexion de Karl Reinhardt (*Sophocle*, 1933, traduction d'E. Martineau, Éditions de Minuit, 1971, p. 212 ; voir ci-dessous « Documents complémentaires ») pour conduire la comparaison entre les scènes de reconnaissance.

C'est le moment de faire lire aux élèves la scène écrite par Sartre dans *Les Mouches* (II, IV).

L'aspect des temps est ici un bon sujet d'étude.

– *Séance 7* : Le dénouement. Il est utile de faire traduire les vers 1478 à 1490 : le rôle moteur pour l'action d'Électre est là encore éclatant.

On oriente la réflexion sur la différence entre le coup de théâtre (la méprise d'Égisthe) chez Sophocle et la rapidité des meurtres chez Eschyle ainsi que sur la particularité de l'exposition du voile d'Agamemnon devant le peuple et la peinture d'Oreste déjà en proie aux Érinyes. Une comparaison s'impose également avec la fin pathétique chez Euripide et la présence rassurante des Dioscures qui accompagnent Oreste à Athènes pour qu'il échappe aux chiennes.

On peut continuer à faire lire *Les Mouches* (II, VI).

La défense, l'interrogation, l'affirmation résument en un raccourci théâtral tout le fondement de la tension dramatique.

– *Séance 8* : On peut désormais, une fois le parcours achevé, faire rechercher l'architecture relativement complexe de la tragédie : prologue dit par le précepteur suivi d'une longue tirade d'Oreste, plaintes d'Électre, dialogue des deux sœurs, dialogue entre Clytemnestre et Électre, fausse annonce du précepteur par un long récit, réactions de Clytemnestre et Électre, vif échange des deux sœurs, rencontre et reconnaissance d'Électre et d'Oreste, dénouement.

Parallèlement, on précise la composition canonique d'une tragédie : prologue, parodos, 1<sup>er</sup> épisode, 1<sup>er</sup> stasimon, 2<sup>e</sup> épisode, 2<sup>e</sup> stasimon, 3<sup>e</sup> épisode, 3<sup>e</sup> stasimon, exodos.

Le repérage rétrospectif des éléments dramatiques, la recherche du pathétique conduisent à faire décou-

vrir derrière l'appareil théâtral ce qui donne sens à ce drame et en fait donc une tragédie (cf. *Poétique* d'Aristote).

– *Séance 9*: Elle est consacrée à la retraduction de passages déjà traduits (sans dictionnaire) et à la révision d'une partie du lexique appris.

– *Séance 10*: Comparaison de diverses traductions de passages et révision d'une partie du lexique appris.

– *Séance 11*: Version en classe d'un extrait d'une des tragédies consacrées à Électre (une dizaine de vers d'Euripide par exemple) avec dictionnaire.

– *Séance 12*: Correction des versions et mise en commun des travaux d'ensemble effectués par les groupes ou certains élèves.

*Prolongements*: On peut faire jouer quelques scènes, par exemple une scène de Sophocle, une de Giraudoux, une de Sartre.

## Documents complémentaires

Mythe et tragédie en Grèce ancienne,  
J.-P. Vernant et P. Vidal-Naquet, Maspero, 1981,  
p. 14-15

«Le masque intègre le personnage tragique dans une catégorie sociale et religieuse très définie: celle des héros. Il en fait l'incarnation d'un de ces êtres exceptionnels dont la légende, fixée dans la tradition héroïque que chantent les poètes, constitue pour les Grecs du v<sup>e</sup> siècle une des dimensions de leur passé-passé lointain et révolu, qui fait contraste avec l'ordre de la cité, mais qui reste cependant encore vivant dans la religion civique où le culte des héros, ignoré d'Homère ou d'Hésiode, occupe une place de choix. Polarité donc, dans la technique tragique, entre deux éléments: le chœur, être collectif et anonyme, dont le rôle consiste à exprimer dans ses craintes, ses espoirs et ses jugements, les sentiments des spectateurs qui composent la communauté civique; le personnage individualisé, dont l'action forme le centre du drame et qui a figure de héros d'un autre âge, toujours plus ou moins étranger à la condition ordinaire du citoyen.

À ce dédoublement du chœur et du héros tragiques correspond, dans la langue même de la tragédie, une dualité: d'une part, le lyrisme choral; d'autre part, chez les protagonistes du drame, une forme dialoguée dont la métrique est voisine de la prose. Les personnages héroïques, rapprochés par le langage de l'homme ordinaire, ne sont pas seulement rendus présents sur la scène aux yeux de tous les spectateurs, mais à travers les discussions qui les opposent aux choristes ou les uns aux autres, ils deviennent l'objet d'un débat; ils sont en quelque sorte mis en question devant le public. De son côté, le chœur, dans les parties chantées, exalte moins les vertus exemplaires du héros, comme dans la tradition

lyrique de Simonide ou de Pindare, qu'il ne s'inquiète et ne s'interroge à son sujet. Dans le cadre nouveau du jeu tragique, le héros a donc cessé d'être un modèle; il est devenu, pour lui-même et pour les autres, un problème.

Ces remarques préliminaires permettent, nous semble-t-il, de mieux cerner les termes dans lesquels se pose le problème de la tragédie. La tragédie grecque apparaît comme un moment historique très précisément circonscrit et daté. On la voit naître, à Athènes, s'y épanouir et dégénérer presque en l'espace d'un siècle. Pourquoi? Il ne suffit pas de noter que le tragique traduit une conscience déchirée, le sentiment des contradictions qui divisent l'homme contre lui-même; il faut rechercher sur quel plan se situent, en Grèce, les oppositions tragiques, quel est leur contenu, dans quelles conditions elles ont vu le jour.

C'est ce que Louis Gernet avait entrepris par une analyse du vocabulaire et des structures de chaque œuvre tragique. Il avait pu montrer ainsi que la matière véritable de la tragédie, c'est la pensée sociale propre à la cité, spécialement la pensée juridique en plein travail d'élaboration. La présence d'un vocabulaire technique de droit chez les Tragiques souligne les affinités entre les thèmes de prédilection de la tragédie et certains cas relevant de la compétence des tribunaux, ces tribunaux dont l'institution est assez récente pour que soit encore pleinement sentie la nouveauté des valeurs qui en ont commandé la fondation et qui en règlent le fonctionnement. Les poètes tragiques utilisent ce vocabulaire de droit en jouant délibérément de ses incertitudes, de ses flottements, de son inachèvement: imprécision des termes, glissement de sens, incohérences et oppositions qui révèlent des discordances au sein de la pensée juridique elle-même, qui traduisent également ses conflits avec une tradition religieuse, une réflexion morale dont le droit est déjà distinct mais dont les domaines ne sont pas clairement délimités par rapport au sien.»

Mythe et tragédie en Grèce ancienne,  
J.-P. Vernant et P. Vidal-Naquet, Maspero, 1981,  
p. 24-25 et note

«La tragédie n'est pas seulement une forme d'art: elle est une institution sociale que, par la fondation des concours tragiques, la cité met en place à côté de ses organes politiques et judiciaires. En instaurant sous l'autorité de l'archonte éponyme, dans le même espace urbain et suivant les mêmes normes institutionnelles que les assemblées ou les tribunaux populaires, un spectacle ouvert à tous les citoyens, dirigé, joué, jugé par les représentants qualifiés des diverses tribus, la cité se fait théâtre\*; elle se prend en quelque sorte comme objet de représentation et se joue elle-même devant le public. Mais si la tragédie apparaît ainsi, plus qu'aucun autre genre littéraire, enracinée dans la réalité

sociale, cela ne signifie pas qu'elle en soit le reflet. Elle ne reflète pas cette réalité, elle la met en question. En la présentant déchirée, divisée contre elle-même, elle la rend tout entière problématique. Le drame porte sur la scène une ancienne légende de héros. Ce monde légendaire constitue pour la cité son passé – un passé assez lointain pour qu'entre les traditions mythiques qu'il incarne et les formes nouvelles de la pensée juridique et politique, les contrastes se dessinent clairement, mais assez proche pour que les conflits de valeur soient encore douloureusement ressentis et que la confrontation ne cesse pas de s'exercer.

\* Seuls les hommes peuvent être des représentants qualifiés de la cité ; les femmes sont étrangères à la vie politique. C'est pourquoi les choristes (pour ne pas parler des acteurs) sont toujours et exclusivement des mâles. Même lorsque le chœur est censé représenter un groupe de jeunes filles ou de femmes, comme c'est le cas dans toute une série de pièces, ce sont des hommes, déguisés et masqués pour la circonstance, qui assument la fonction de choristes. »

Sophocle, K. Reinhardt, 1933, traduction d'E. Martineau, Éditions de Minuit, 1971, p. 212 et note

« La vraisemblance extérieure, psychologique, perd toute signification devant la vérité de la situation des âmes. Nous voici bien loin du pathétique monologique des premières œuvres ! Et quelle différence aussi, dans l'art de dénouer l'intrigue, avec le drame d'Euripide ! S'il est vrai que le terme d' "anagnorisme" est équivoque, et peut désigner la reconnaissance d'une personne ou d'une âme, il est clair que chez Sophocle, ce qui le distingue assez de la dramatique événementielle d'Euripide, c'est le second sens qui prime le premier. Le premier, loin d'être la condition de possibilité du second, est plutôt compris en lui, la reconnaissance d'un personnage se mettant à symboliser la redécouverte d'une âme. Cette vérité, comme toute vérité de l'âme lorsque l'art nous la révèle, ne peut évidemment coïncider que partiellement avec ce que la psychologie établit comme possible. La reconnaissance devient saisie de l'âme, et cette prise de possession, à son tour, une percée depuis le "Tu", tel que l'intériorité l'abritait mémorialement, vers sa présence en chair et en os. Seule la dimension de l' "inespéré" est soulignée dans l'*Électre* d'Euripide, elle se concentre même dans le cri de l'héroïne : "Contre tout espoir, tu es là !" (ἔχω σ'ἀέλπτως). Dans la reconnaissance euripidienne, l'énigme de la rencontre, du face-à-face avec un être étranger, ne forme que le point de départ, et le chemin est parcouru à rebours... Chez Sophocle, une âme close sur elle-même s'entrouvre et se presse vers son semblable\*.

\* Chez Eschyle (*Choéphores*, v. 219 et suivants), c'est

Oreste qui se fait lui-même reconnaître. Il est le seul actif dans l'*anagnorismos*, Électre hésite, elle continue à chanceler. La nouveauté sur laquelle est centré tout le drame de Sophocle consiste en ce qu'Électre accède à la reconnaissance par une tromperie étrangère et par son propre aveuglement. Cela est si essentiel à son Électre que c'est dans cette percée de la lumière que le personnage atteint son point de perfection, que culmine son destin. Sur ce point l'Électre de Sophocle surpasse naturellement celle d'Euripide : cette dernière en effet, si elle reconnaît d'elle-même Oreste, n'opère pas une percée vers lui, elle vient à lui par un chemin extérieur, un tiers la met sur la bonne voie, tandis qu'Oreste demeure d'une passivité incroyable. C'est alors que le sens de la nouveauté sophocléenne est biffé : la tension de deux âmes – bien qu'il s'agisse d'une tension inverse de celle d'Eschyle. La reconnaissance ne prend aucune part à l'essence de l'Électre d'Euripide ; pourtant elle demeure "celle qui reconnaît" et, comme chez Sophocle, elle dit les premiers hémistiches et Oreste est son écho. Il ne pouvait plus en être autrement après Sophocle. »

## TPE : l'apport du latin dans la réflexion sur la notion de frontière

Les TPE sont définis comme une démarche inscrite dans la durée, de caractère pluridisciplinaire, conduisant à une production élaborée à partir d'une recherche documentaire et donnant lieu à une évaluation (MEN, *Mise en œuvre des travaux personnels encadrés*, p. 5).

Les élèves travaillent en groupe, en croisant au moins deux disciplines, et doivent produire une synthèse écrite qui récapitule les étapes de leur démarche et en explicite la cohérence et la finalité. Cette synthèse, individuelle, ne dépasse pas une à deux pages. Elle reprend les raisons du choix du sujet, le parcours suivi, un bilan personnel du travail et la bibliographie (*ibid*, p. 17). Chaque élève doit en outre exposer oralement son travail en cinq ou dix minutes en utilisant s'il le désire des supports variés (vidéo, transparents, affiches, etc.).

Il s'agit donc au total d'obtenir la production d'un ensemble de dimension modeste et l'accent est nettement mis sur la démarche, la recherche et la méthode.

Dans les lignes qui suivent, nous nous sommes placés du point de vue des élèves. Il va de soi cependant qu'un certain nombre de changements d'orientation ou de modifications de point de vue ne peuvent être obtenus qu'avec les conseils et l'intervention du professeur.

Le thème retenu est celui des frontières, au programme en 2000-2002 pour la série littéraire, envisagé sous l'angle du latin (liaison possible avec la géographie, le français, l'histoire ou les langues vivantes). Voici les différentes étapes du travail envisagé.

## Approche générale

Les élèves entreprennent d'abord une recherche méthodique et systématique de tous les éléments qui pourront, selon eux, entrer de près ou de loin dans le thème qu'ils ont choisi. Au cours de cette enquête, ils rassemblent et classent des informations diverses et constituent ce qu'on peut appeler un large corpus de base. Pour se fixer une ligne directrice (d'où partir ? où arriver ?), ils ne retiendront ensuite que les éléments entrant directement dans le sujet.

En fonction des éléments recueillis et de la ligne directrice retenue, ils devront définir assez tôt le support qui leur semblera le mieux adapté à leurs possibilités, à leurs goûts et à la présentation finale du résultat de leur travail.

## Constituer le corpus

C'est l'étape la plus longue. S'agissant d'un mot ou d'un concept, le mieux est de partir du plus simple. Dans l'exemple que nous avons retenu, on se demandera donc d'abord : comment dit-on « frontière(s) » en latin ?

### Dictionnaire de thème latin

Les dictionnaires courants accessibles dans le CDI ou les bibliothèques donnent les indications générales suivantes :

Frontière = *finis* (plus souvent *fines*), *termini*, *claustra* (*imperii romani claustra*). Voir aussi « confins ». À l'article « confins » on trouve : *finis*, *fines*, *termini* ou emploi de *extremus*, *ultimus*.

Ces différents mots n'offrent en eux-mêmes aucune piste intéressante. Il faut donc tenter d'obtenir plus en recourant au dictionnaire latin-français, afin de voir s'il confirme les emplois qu'on vient de trouver.

### Dictionnaire de version Gaffiot

En utilisant le dictionnaire Gaffiot, on obtient les réponses suivantes :

*Finis*. L'article propose sept traductions différentes, dont « frontière » avec un renvoi à Cicéron, *Pro Murena*, 22. Au pluriel, le mot prend aussi le sens de « pays » (renvoi à César, *Bellum gallicum*, 1, 1, 6 et 6, 35, 6).

*Terminus*. L'article ne propose que deux traductions (« borne, limite »). « Frontière » n'y figure pas.

*Claustra, orum*. L'article propose trois traductions : « fermeture, barrière, clôture » (pour « clôture », renvoi à Tacite, *Annales*, 2, 61, 2).

Le professeur conseille alors de replacer les mots dans leur contexte en utilisant les références données par le Gaffiot pour la traduction par « frontière(s) ».

### Recherche dans les textes

En suivant les indications fournies par le dictionnaire, l'élève consulte les textes de Cicéron, César et Tacite. Ces textes sont facilement accessibles dans la Collection des universités de France, dite Budé.

Au chapitre 22 du *Pro Murena*, les élèves trouvent la phrase suivante : *ille exercitatus est in propagandis finibus tuque in regendis*, et la traduction : « Il s'entend à reculer les limites [de l'Empire] et toi à fixer [celles des champs]. » Le texte, qui oppose le général et l'avocat, donne à *fines* deux valeurs différentes ; on pourrait en effet le traduire ainsi : « Lui, il s'entend à reculer les frontières et toi à placer les bornes. » Le mot *fines* ne signifie donc pas seulement « frontières ». Au chapitre 1, 6 du livre I du *Bellum gallicum*, les élèves trouvent l'exemple suivant : *Belgae ab extremis finibus Galliae oriuntur*, et chapitre 35, 6 du livre VI du même ouvrage : *primos Eburonum fines adeunt*. La première phrase est traduite par « La Belgique commence où finit la Gaule » et la seconde par : « Ils franchissent la frontière des Éburons. » Le mot *fines* signifie donc plutôt « territoire » et ne reçoit le sens de « frontière » en français que dans la mesure où il est, en latin, associé à *extremus* ou à *primus* (fin ou début du territoire selon le point de vue auquel on se place) ; on pourrait en effet traduire aussi, mais maladroitement, la première phrase par « La Belgique commence à partir de la frontière avec la Gaule. »

Enfin au livre II, chapitre 61, 2 des *Annales* de Tacite, les élèves trouvent : *claustra olim imperii Romani*, traduit par : « jadis barrières de l'empire romain ». Le mot *claustra* désigne ici deux cités d'Égypte, Éléphantine et Syène ; il ne s'agit donc pas de « frontières » à proprement parler, mais plutôt de « verrous » ou de points de contrôle à « l'entrée » de l'empire romain.

Les élèves découvrent ainsi que l'idée de « ligne » contenue dans le mot « frontière » ne semble pas avoir de correspondant précis en latin ; le professeur leur conseille alors d'orienter leur enquête non plus vers le mot, mais vers le concept de frontières en recourant, par exemple, à un dictionnaire de civilisation romaine.

### Dictionnaire de civilisation romaine

Abrégé du Darembert et Saglio, le dictionnaire Lavedan est maniable et relativement accessible. Mais il existe d'autres dictionnaires de civilisation du type « Lavedan » (avec des entrées en français et non en latin), et l'on peut utiliser également les ressources du Net (voir ci-dessous).

On découvre dans le dictionnaire Lavedan que sous l'empire romain la frontière est désignée par le mot *limes* dans l'expression *limes imperii romani*. Un retour

à l'article *limes* du Gaffiot montre que le mot signifie « limite, sentier, passage, chemin, trace, sillon » ; la traduction par « frontière » est proposée pour Juvénal, 10, 169. Mais le texte de la satire 10 de Juvénal, vers 169 (*aestuat infelix angusto limite mundi*, « il étouffe le malheureux dans les limites étroites de l'univers ») est décevant. Il s'applique en effet à un grand conquérant auquel le monde paraît toujours trop étroit, et prend plutôt le sens de « cadre ». Menée du point de vue du vocabulaire, l'enquête confirme, dans le domaine de la civilisation latine, les résultats de la recherche précédente.

## Définir une ligne directrice

Au terme de ce travail qui les a conduits à utiliser des outils différents dans des lieux différents et à réfléchir sur le sens des mots et sur le rapport qu'ils entretiennent avec le contexte, les élèves peuvent considérer, qu'à moins de pousser beaucoup plus loin les recherches, ils ne trouveront pas en latin l'équivalent exact de l'idée moderne qu'ils peuvent se faire du mot « frontière ».

Ils peuvent donc s'arrêter là et se tourner vers la discipline conjointe afin de confronter leurs conclusions avec celles que peuvent apporter, par exemple, la géographie, l'histoire ou la pratique d'une langue vivante. Ils auront ensuite à regrouper et à classer leurs découvertes en n'en gardant que l'essentiel. Dans l'exemple que nous avons choisi, et compte non tenu des apports venus de l'autre discipline, la meilleure solution serait certainement de présenter les étapes de l'enquête dans leur ordre chronologique.

## D'autres pistes

Au-delà ou à côté de l'enquête méthodique sur le vocabulaire, d'autres pistes de recherche peuvent encore être empruntées en pratiquant la même méthode de « conduite accompagnée ».

On peut, par exemple, faire remarquer aux élèves que les mots « fleuve », « Rhin » et « pont » figurent dans les textes de César non loin du mot *finis* (1, 1, 6 : *[Belgae] pertinent ad inferiorem partem fluminis Rheni* ; 6, 35, 6 : *transeunt Rhenum navibus ratibusque triginta milibus passuum infra eum locum ubi pons erat perfectus*).

On peut aussi les inciter à lire l'ensemble de l'article du dictionnaire de civilisation dans lequel figure une description des frontières de l'empire romain (Germanie, Mésie, Bretagne, Euphrate).

Une recherche menée, avec l'aide cette fois d'un atlas historique, pourra conduire, à partir du texte de César, à comprendre ce qu'est le *limes* quand on est près du Rhin. Une autre recherche, à partir du dictionnaire et de la description des frontières, permettra de comprendre le sens de l'expression « mur d'Hadrien » comme de découvrir pourquoi le *limes* du Danube est représenté sur la colonne Trajane : le *limes* n'est pas le *terminus ad quem* mais le *terminus a quo*, la colonne célèbre une conquête qui repousse le *limes*. Avec l'appui du professeur d'histoire, il sera alors possible de décrire le *limes* et d'en montrer des exemples illustrés (vestiges archéologiques, premières scènes de la colonne Trajane), ce qui conduit à un autre mode de présentation du document final.

# R

## essources multimédias et bibliographie

### Recherche d'informations sur Internet

#### Le site du CNDP

Le site du CNDP ([www.cndp.fr](http://www.cndp.fr)) permet de trouver toutes les informations officielles sur le collège et le lycée ainsi que des ressources pédagogiques.

Sur la page d'accueil, il suffit de cliquer sur « Lycée » ou « TPE » pour arriver à une page où sont présentés les textes généraux de la réforme du lycée ainsi que des liens vers les différentes disciplines. En cliquant sur « Français/langues anciennes » dans le menu déroulant, on accède aux textes des programmes ainsi qu'aux travaux en cours d'élaboration du GTD, à propos desquels il y a souvent un appel à contribution. Divers hyperliens (soulignés en bleu) renvoient vers d'autres sites de ressources pédagogiques.

Le site [www.eduscol.fr](http://www.eduscol.fr) permet d'accéder à tous les documents élaborés par l'ancien « GTD Lettres » devenu « Groupe d'experts Lettres ».

#### Les sites des académies

Les sites des académies donnent des informations sur le fonctionnement général mais offrent aussi la possibilité de consulter des ressources pédagogiques (séquences, progressions, conseils...) régulièrement mises à jour et supervisées par les inspecteurs pédagogiques régionaux.

Il existe deux moyens de trouver l'adresse électronique d'une académie :

– Chercher sur le site officiel du ministère de l'Éducation nationale : [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr).

Le lien [www.education.gouv.fr/syst/acad.htm](http://www.education.gouv.fr/syst/acad.htm) permet d'avoir accès à toutes les académies par ordre alphabétique.

– Les adresses des académies sont toutes construites sur le même modèle :

[www.ac-\[nom de l'academie\].fr](http://www.ac-[nom de l'academie].fr).

Les noms d'académies « doubles » sont séparés par un tiret, par exemple : [www.ac-orleans-tours.fr](http://www.ac-orleans-tours.fr).

Attention à ne mettre ni accent, ni majuscule, ni cédille.

### Les sites de référence en langues anciennes

La toile permet d'accéder à de nombreuses ressources en langues anciennes. Les indications suivantes n'en donnent qu'un aperçu.

– Le « Carnet de langues anciennes » :

[www.ac-versailles.fr/pedagogi/Lettres/classics.htm](http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/Lettres/classics.htm) fait une synthèse très complète de ce qu'on peut trouver tant en français qu'en langues étrangères.

– Textes et traductions :

Le plus connu : [www.perseus.tufts.edu/](http://www.perseus.tufts.edu/)

On peut y trouver des textes en grec (la base de données des textes latins est en cours de mise à jour) ainsi que des traductions en anglais. Des indications de vocabulaire sont également disponibles.

La Bibliotheca Classica Selecta donne de nombreux liens vers des « textes en ligne » :

<http://bcs.fltr.ucl.ac.be/SLInf2.html>.

#### Utilisation d'un moteur de recherche

Pour chercher une information générale, il peut être utile de se servir d'un moteur de recherche. Les plus courants sont :

– [www.yahoo.fr](http://www.yahoo.fr)

– [www.altavista.fr](http://www.altavista.fr)

– [www.lycos.fr](http://www.lycos.fr)

– [www.voila.fr](http://www.voila.fr)

Des outils permettant de faire des recherches sur plusieurs moteurs à la fois existent également. Citons *Le Détective Internet* (Micro application) et *Copernic*, téléchargeable gratuitement à l'adresse : [www.copernic.com](http://www.copernic.com).

Il faut avoir une idée de ce qu'on recherche et penser aux différentes orthographes du mot. Par exemple, pour une recherche sur « Hercule », il pourra être intéressant de taper aussi « Heracles » ou « Herakles », cela afin d'avoir le plus d'informations possibles.

S'il s'agit de faire une recherche sur une notion, un aspect de civilisation, etc., il faut taper les mots signi-

ficatifs ; par exemple pour une recherche sur la démocratie athénienne, il faut essayer « démocratie athenes » ou bien encore « démocratie grece ».

Quand on est face à la liste des résultats, il faut bien lire chaque résumé, tous les résultats ne sont pas pertinents en fonction de la demande ! Si l'on saisit « Hercule », on obtient aussi bien des liens vers Walt Disney que vers Agatha Christie...

Les pages trouvées présentent souvent elles-mêmes des liens vers d'autres sites.

Enfin, il ne faut pas hésiter à ajouter les pages sur lesquelles on pense revenir souvent à la liste des favoris.

## Ressources bibliographiques

### Documents d'accompagnement

« Cycle central » français-latin (1998) et « troisième » latin-grec (1999) sont disponibles en version imprimée auprès du CNDP et en version numérique ([www.cndp.fr/college/discipline/latin/accompagnement](http://www.cndp.fr/college/discipline/latin/accompagnement)]).

### Quelques ouvrages utiles

- A. Bonnard, *Civilisation grecque*, réédition, Éditions Complexe, 1991.
- C. Mossé, *Histoire d'une démocratie, Athènes*, Seuil, 1971.

- M.-C. Amouretti et F. Reuzé, *Le Monde grec antique*, Hachette Supérieur, 1990.
- J. Bertrand et M. Brunet, *Les Athéniens à la recherche d'un destin*, Armand Colin, 1993.
- F. Desbordes, *La Rhétorique antique*, Hachette Supérieur, 1996.
- Ch. Scarre, *Atlas de la Rome antique*, Autrement, 1995.
- C. Nicolet, *Le Métier de citoyen dans la République romaine*, Gallimard, 1976.
- J.-P. Brisson, *Rome et l'âge d'or de Catulle à Ovide. Vie et mort d'un mythe*, La Découverte, 1992.
- F. Dupont, *L'Acteur roi ou le Théâtre dans la Rome antique*, coll. « Realia », Les Belles Lettres, 1985.
- J.-P. Neraudau et L. Duret, *Urbanisme et métamorphoses de la Rome antique*, coll. « Realia », Les Belles Lettres, 2001.

En plus des manuels actuels et à paraître, les professeurs trouveront un certain nombre d'œuvres latines et grecques publiées dans des collections bilingues accessibles aux élèves, en particulier la collection bilingue à prix abordable : « Classiques en poche », aux Belles Lettres, dont :

- 10 – Horace, *Odes*.
- 12 – Virgile, *Bucoliques*.
- 14 – Tacite, *Vie d'Agricola – La Germanie*.
- 15 – Platon, *Protagoras*.
- 16 – Sophocle, *Antigone*.
- 17 – Sénèque, *La Vie bienheureuse – La Providence*.
- 19 – Platon, *Gorgias*.
- 22 – Ovide, *Les Amours*.
- 26 – Virgile, *Géorgiques*.



Impression TLI/Tél. : 02 38 972 972  
3<sup>e</sup> trimestre 2001