

Latin – français – allemand: des enseignements-apprentissages complémentaires

Antje-Marianne Kolde | Lausanne

en collaboration avec Danièle Bader et Laurence Hallak | Genève

Latein lernen, um die Schulsprache besser zu lernen? Kann der Lateinunterricht das Verstehen der Grammatik moderner Sprachen erleichtern? Das sind die Fragen, denen das Berliner Forschungsprojekt *Pons latinus* hauptsächlich nachgeht: Es erforscht den Einfluss sprachsensiblen Lateinunterrichts auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache. Der erste Teil des Artikels fasst diese Studie zusammen, die zum Schluss kommt, dass sprachsensibler Lateinunterricht den Erwerb der Schulsprache signifikant stützt. Im zweiten Teil des Artikels werden einige Erfahrungen aus Genf beschrieben; auch sie zeigen, dass durch einen sprachsensiblen Lateinunterricht der Erwerb und der Gebrauch der Schulsprache sowohl bei den Lernenden nicht-französischer Herkunftssprache wie auch bei den Lernenden französischer Herkunftssprache gefördert werden. Ausschlaggebend sind dabei der reflexive Sprachenvergleich sowie die Umsetzung der beobachteten grammatikalischen Phänomene in die Schulsprache.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > Fiches [2](#) et [4](#)

Apprendre le latin pour mieux apprendre la langue de scolarisation? La grammaire apprise en classe de latin peut-elle aider à mieux comprendre la grammaire des langues vivantes? Une étude menée à Berlin et quelques observations faites à Genève livrent un début de réponse à ces questions.

Dans deux publications récentes (Große, 2014 et 2015), Maria Große décrit l'étude intitulée «Pons Latinus» qu'elle a menée à Berlin auprès d'élèves âgés de 13 à 14 ans; ces élèves étaient dans leur septième année de scolarisation, autrement dit dans leur troisième année de gymnase, l'école qui les mène à l'obtention de l'*Abitur*, la maturité allemande, à l'issue de 12 ans de scolarité. L'étude porte sur le suivi pendant un an de trois groupes d'élèves, pour la plupart issus de la migration et allophones, à savoir majoritairement turcophones, mais aussi albanophones et arabophones. Le premier groupe est formé d'élèves non-latinistes, le deuxième d'élèves ayant choisi de suivre un cours de latin dispensé de façon «traditionnelle»

et le troisième, finalement, d'élèves ayant opté pour un enseignement de latin qualifié par l'auteur de «sprachsensibel», terme que l'on pourrait paraphraser par «attentif à une approche réflexive des langues». Si les contenus en termes d'apprentissage de latin sont les mêmes dans le cadre des deux enseignements sus-mentionnés, l'enseignement de latin «sprachsensibel» se distingue de l'enseignement «traditionnel» en ceci: alors que dans le cadre d'un enseignement «traditionnel», l'enseignant procède à une comparaison plus ou moins approfondie entre le latin et la langue de scolarisation en fonction de divers facteurs tels le temps dont il dispose ou ses propres connaissances, cette comparaison est systématique et systématisée dans le cadre d'un enseignement «sprachsensibel» et porte également sur la langue d'origine des élèves. Il convient encore de noter que l'enseignement «sprachsensibel» a intégré diverses lignes didactiques directrices de l'enseignement de l'allemand langue seconde (*DaZ: Deutsch als Zweitsprache*). L'expérience a été renouvelée l'année suivante avec trois autres groupes d'élèves, de niveau similaire aux trois premiers groupes. Un tiers du total des élèves sur les deux années avait choisi le latin comme deuxième langue. M. Große n'indique pas combien d'élèves composaient chaque groupe de latinistes, ni selon quels critères ils avaient été répartis dans l'un ou l'autre groupe; mais elle précise que les variables du genre, de l'âge, de la langue maternelle, de l'intelligence, des enseignants et des moyens d'enseignement étaient contrôlées. La première année, tous les participants ont été soumis à des tests d'allemand, d'abord en début d'année, puis à deux reprises en cours d'année; il s'est avéré que, si en début d'année tous avaient un niveau similaire, les élèves du deuxième groupe progressaient en cours d'année davantage que

ceux du premier groupe, et ceux du troisième groupe davantage que ceux du deuxième groupe; ces résultats ont été confirmés par les tests de l'année suivante, réalisés selon le même scénario.

Ces données permettent à M. Große d'affirmer que, dans le cadre d'un enseignement attentif à une approche réflexive des langues, le latin offre aux élèves des occasions particulièrement intéressantes de comparer diverses langues entre elles et de progresser par là dans l'acquisition de la langue de scolarisation, et cela notamment pour deux raisons. D'une part, le latin constitue un comparant que l'on peut qualifier de «neutre»: comme aucun des élèves ayant participé à l'étude n'a cette langue ou une langue romane comme langue maternelle, aucun ne possède grâce à sa langue maternelle davantage de connaissances que ses camarades; aussi tous les élèves se trouvent-ils à égalité pour procéder à des comparaisons systématiques et systématisées entre le latin et diverses langues – langue de scolarisation, langues maternelles, langues apprises à l'école –; ces comparaisons leur permettent de prendre conscience des structures des diverses langues et de leurs fonctionnements. D'autre part, qu'il soit dispensé dans le cadre d'un cours «traditionnel» ou dans celui d'un cours «sprachsensibel», l'enseignement de latin débouche généralement sur la traduction écrite de textes latins en allemand. Par le biais de la production langagière active qu'est la traduction écrite, les élèves transforment leurs réflexions métalinguistiques systématiques et explicites en connaissances mobilisables. M. Große insiste sur le fait que la perspective «sprachsensibel» de l'enseignement-apprentissage du latin n'implique pas que le latin serait réduit à jouer un rôle ancillaire par rapport à la langue de scolarisation: l'enseignement-apprentissage de la langue latine donné dans le cadre d'un cours «sprachsensibel» est pareillement

poussé que celui qui est dispensé dans le cadre d'un cours «traditionnel».

Au-delà de la contextualisation très précise du projet de recherche, l'étude de M. Große met clairement en évidence deux points: d'une part, que l'apprentissage du latin peut apporter un gain cognitif pour l'acquisition et la consolidation de la langue de scolarisation, qui est également une langue étrangère pour les élèves dans le cas de l'étude de M. Große; d'autre part, que le gain cognitif n'est réel que si l'on recourt systématiquement à une approche réflexive explicite entre le latin, comparant neutre, et les autres langues, approche qui stimule auprès des élèves la réflexion métalinguistique. Rappelons que selon le CECR (5, 1, 4), la réflexion métalinguistique permet à l'élève de développer tant son savoir-apprendre que sa conscience linguistique; le latin n'est certes pas évoqué dans le CECR, mais le rôle joué par l'apprentissage du latin dans ce processus est explicité dans une autre publication émanant du Conseil de l'Europe, intitulée *Les langues étrangères, vivantes et classiques* (2009).

Comme il a été dit, l'étude de M. Große a été menée dans le respect des exigences scientifiques et les résultats solidement fondés qu'elle livre

réjouissent notamment les enseignants de latin. Ils prouvent en effet ce que les enseignants peuvent observer quotidiennement dans leurs classes: non seulement des élèves allophones issus de la migration, mais également des élèves dont la langue maternelle est la langue de scolarisation améliorent leur maîtrise de la langue de scolarisation s'ils bénéficient d'un enseignement de latin dispensé selon une approche réflexive des langues systématique et explicite. Danièle Bader et Laurence Hallak, deux enseignantes genevoises, livrent leur témoignage en évoquant plusieurs points.

Le premier s'appuie sur des observations faites dans le cadre du cours LCL (langue et culture latines), un cours dispensé à tous les élèves genevois durant leur première année au cycle d'orientation, la 9^{ème} année HarmoS. Durant cette année, les élèves, âgés de 12-13 ans et répartis en trois regroupements selon leur niveau scolaire, étudient tous les mêmes disciplines scolaires; parmi celles-ci se trouve le cours LCL, qui constitue une sensibilisation au monde romain et présente entre autres quelques particularités de la langue latine. L'une d'elles est le système casuel. Lorsque les enseignants l'expliquent aux élèves, ils montrent généralement que certaines langues étrangères modernes, tel l'allemand,



Emigrante. Aguijarro (Antonio Guijarro Morales), 2007.

recourent à ce même moyen pour exprimer la fonction d'un mot, alors que d'autres, dont le français, indiquent la fonction d'un mot par sa place dans la phrase ou à l'aide d'autres mots, comme les prépositions. Or, les élèves dont la langue maternelle est le français ou une autre langue non flexionnelle ont souvent de la peine à comprendre le système casuel en allemand; aussi l'approche réflexive des langues, systématique et explicite, qui constitue un des axes du cours LCL, permet-elle souvent aux élèves de comprendre pourquoi la forme des déterminants varie en allemand, si bien qu'ils y prêtent davantage attention.

Les trois autres exemples proviennent de l'enseignement du latin, dispensé aux élèves de la section littéraire-scientifique, profil latin, durant les deuxième et troisième années du Cycle d'orientation genevois, les 10^e et 11^e années HarmoS. Le Plan d'études romand pour le latin indique la lecture et la traduction de textes latins et l'étude de la culture latine comme objectifs principaux de l'enseignement-apprentissage de la langue latine; comme il n'a pas intégré des lignes didactiques directrices de «français langue seconde», l'enseignement-apprentissage du latin ne serait sans doute pas qualifié de «sprachsensibel» par M. Große, puisqu'une des spécificités de l'enseignement de latin «sprachsensibel» est d'avoir intégré diverses lignes didactiques directrices de l'enseignement de l'allemand langue seconde (DaZ). Il convient cependant de souligner que le Plan d'études romand pour le latin encourage bien plus que ses prédécesseurs la comparaison réflexive entre les langues, notamment entre le latin et la langue de scolarisation, et cela entre autres à l'occasion de l'exercice de la traduction écrite (PER: 120-121) – l'approche réflexive dépend alors davantage de chaque enseignant. Notons encore que si de multiples occasions se prêtent très bien à la comparaison entre les langues, la traduction écrite représente une situation privilégiée, puisqu'il est plus aisé de procéder à des réflexions (communes) en présence d'un texte existant et de l'élaboration d'un autre texte, les diverses étapes de la mise par écrit laissant des traces didactiquement plus exploitables que les formulations orales non mises par écrit.

Sitôt qu'un élève traduit un texte latin en français, il est confronté à un problème fréquent, quel que soit le niveau de difficulté du texte, à savoir le choix du déterminant. Comme il n'y a pas de déterminants en latin, l'élève doit, dans le cadre de l'exercice de traduction, mener une réflexion sur l'usage du bon déterminant en français, de

l'indéfini ou du défini, ou encore, dans certains cas, du possessif – quand passe-t-on de «un-une» à «le-la», voire à «son-sa»? La nuance du possessif est une nuance supplémentaire qui oblige également l'élève à réfléchir au sens et à la portée qu'il veut donner à sa phrase. Voilà un exemple de réflexion métalinguistique générée par la comparaison entre les moyens d'expression latins et français et qui développe la précision langagière et l'esprit critique des élèves.

Alors que la question de la traduction du déterminant se pose à l'élève dès ses premiers pas en traduction, il ne rencontre les deux exemples suivants que plus tard, à la fin de sa première année et au cours de sa deuxième année d'apprentissage de latin.

Le premier exemple est celui de l'usage du temps verbal approprié pour la traduction du passé: les élèves apprennent le parfait actif latin à la fin de leur première année de latin, en 10^e année HarmoS (*Latin Forum 10^e CO*: 112-117), et ils sont rapidement confrontés à la question de savoir s'il convient de traduire le parfait latin par le passé composé ou par le passé simple. Dans les productions écrites que les élèves sont amenés à faire dans le cadre du cours de français, il s'avère qu'ils ont du mal non seulement à conjuguer correctement un certain nombre de verbes au passé simple, mais aussi à utiliser ce temps à bon escient. La traduction écrite d'un texte latin permet de s'exercer tant dans la conjugaison du passé simple – dans le cadre de leur apprentissage du vocabulaire latin, les élèves apprennent par ailleurs le passé simple des verbes français appartenant au troisième groupe – que dans la discrimination entre l'usage du passé simple et celui du passé composé.

Le dernier exemple est d'ordre morphologique et concerne l'apprentissage des pronoms relatifs. Certains élèves n'utilisent le plus souvent qu'une seule forme du pronom relatif français, à savoir «que», quelle que soit la fonction que remplit le pronom relatif – aussi peut-on les entendre dire par exemple: «la personne que j'ai confiance, la chose que je parle, les cours qu'on a besoin». Pour enseigner les pronoms relatifs à leurs élèves au cours de la 11^e année, les deux enseignantes s'appuient sur un tableau fourni par le moyen d'enseignement *Latin Forum*.

LE PRONOM RELATIF QUI, QUAE, QUOD – LE RELATIF DE LIAISON

En français comme en latin, un nom peut être complété par une proposition subordonnée, dite relative. A la manière d'un adjectif, cette proposition apporte une précision sur le nom. Ce nom est appelé l'antécédent. Cette proposition subordonnée a la fonction de complément du nom. La proposition subordonnée relative est introduite par un pronom relatif. Il y représente le nom antécédent (placé avant le pronom relatif) et joue le rôle de subordonnant.

Hannibal **qui** juvenis erat veteres duces vicerat.
Hannibal, **qui** était un jeune homme, avait vaincu des chefs âgés.

Le pronom relatif s'accorde en **genre** et en **nombre** avec son antécédent; il est au cas demandé par la fonction qu'il remplit dans la proposition subordonnée relative.

Romani **quibus** vires decrant servos amaverunt.
Antécédent, nominatif m. pl. sujet de amaverunt pronom relatif, datif m. pl. complément de decrant

Les Romains, à **qui/auxquels** les forces manquaient, armèrent les esclaves.

	masculin	féminin	neutre	traductions
SG. N.	qui	quae	quod	1. Dans la plupart des cas, le pronom relatif se traduit ainsi: N. qui ACC. que G. dont, de qui, duquel (de laquelle), desquelles D. à qui, auquel (à laquelle), auxquelles ABL. par qui, par lequel (laquelle), par lesquelles
ACC.	quem	quam	quod	
G.	cujus	cujus	cujus	
D.	cui	cui	cui	
ABL.	quo	qua	quo	2. Parfois, le cas d'un pronom relatif s'explique par la construction particulière du verbe subordonné (avere + abl. / adire + dat. / ...). Il faut alors adapter la traduction du pronom relatif. frumentariae quo caris le blé dont tu manques cives quibus ades les citoyens que tu aides
PL. N.	qui	quae	quae	
ACC.	quos	quas	quae	
G.	quorum	quorum	quorum	
D.	quibus	quibus	quibus	
ABL.	quibus	quibus	quibus	

• La préposition **cum** se place après l'ablatif du pronom relatif et se soude à lui:
quo cum – **quocum** – **quibuscum**: avec lequel / avec laquelle / avec lesquelles

(*Latin Forum 11^e CO*, p. 73)

Ce tableau présente d'un côté le pronom relatif latin décliné, de l'autre, en regard de chaque forme latine, des propositions de traduction tout comme la construction de quelques verbes, à savoir les cas et prépositions que ceux-ci demandent. L'observation précise de ce tableau et les comparaisons entre le latin et le français ou d'autres langues, auxquelles les enseignantes conviennent les élèves sur la base de ce tableau, rendent les apprenants beaucoup plus attentifs à l'usage du pronom relatif correct et améliorent considérablement leur niveau langagier. De fait, lorsqu'ils doivent traduire des pronoms relatifs latins par des pronoms relatifs français, les élèves prêtent davantage attention à la construction du verbe et au choix de la forme correcte du pronom relatif en français. Petit à petit, ils remarquent que beaucoup de locuteurs utilisent le «que» à mauvais escient – et en viennent même à s'en offusquer.

L'enseignement du latin fondé sur une approche réflexive des langues, systématique et explicite, permet de mettre en lumière divers phénomènes langagiers rencontrés au fil des apprentissages et de les introduire comme objets d'apprentissage.

D. Bader et L. Hallak pourraient prolonger à l'envi la liste des exemples pour lesquels elles constatent une nette amélioration du niveau de français de leurs élèves à la suite d'un travail de mise en évidence, de comparaison et d'explicitation mené à l'occasion de la traduction écrite d'un texte latin. Il convient de préciser que ce travail visant la production écrite en français se trouve valorisé lors de la correction de la traduction écrite effectuée dans le cadre de l'évaluation commune de latin, une évaluation importante que tous les élèves du canton de Genève passent au même moment. De fait, sur le total des points accordés à la traduction écrite d'un texte latin inconnu des élèves, 90% sont octroyés à la traduction du latin en français et 10% à l'expression française; sont pris en compte l'orthographe, la conjugaison, la syntaxe, l'usage des temps du passé, l'usage des déterminants, la ponctuation. Les observations de D. Bader et L. Hallak pourraient être résumées comme suit: un enseignement du latin fondé sur une approche réflexive des langues, systématique et explicite, permet de mettre en lumière divers phénomènes langagiers rencontrés au fil des apprentissages et de les introduire comme objets d'apprentissage. Grâce à l'exercice de la traduction écrite, l'élève est amené à transposer dans la langue de scolarisation ce qu'il a observé et appris; sa compétence langagière dans la langue de scolarisation s'en trouve accrue et, par là, également sa compétence de communication. Il apparaît donc que, à une échelle certes plus empirique et scientifiquement moins fouillée, ces deux enseignantes de latin parviennent dans leur pratique à des conclusions semblables à celles que M. Große

a étayées: l'enseignement-apprentissage du latin offre de magnifiques occasions pour consolider chez les élèves l'acquisition et la maîtrise de la langue de scolarisation – qu'elle soit langue maternelle ou non – tout comme l'acquisition d'autres langues apprises à l'école, tel l'allemand. Cette complémentarité entre les disciplines scolaires évoquées n'est cependant atteinte que lorsque l'élève est amené à observer et à comparer des faits de langue, tout comme à expliciter ses comparaisons. L'ensemble de ces réflexions métalinguistiques aiguise sans aucun doute sa conscience et sa compétence linguistiques.

Bibliographie

- Agocs, M., Baud, M., Durussel, V., Kolde, A., Maréchaux, S. & Rapin, A. (2012). *Latin Forum 10^e CO*. Lausanne: DGEO, 112-117.
- Agocs, M., Baud, M., Durussel, V., Kolde, A., Maréchaux, S. & Rapin, A. (2013). *Latin Forum 11^e CO*. Lausanne: DGEO.
- Große, M. (2014). «Pons Latinus – Modellierung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts». *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 41 (1), 70-89.
- Große, M. (2015). «Pons Latinus: Latein als reflexionsbasierte Brückensprache im Rahmen eines sprachsensiblen Lateinunterrichts». In: E. M. Fernández Ammann, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Ed.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*, Berlin: Frank & Timme, pp. 185-206.

Sitographie

- CECR: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques (2009). *Les langues étrangères - vivantes et classiques*. <http://www.coe.int/lang/fr>
- PER pour le latin: <http://www.plandetudes.ch/latin>
- PER pour le LCL: http://edu.ge.ch/co/sites/default/files/atoms/files/lcloe_programme_2014.pdf

Antje-Marianne Kolde

est professeure de didactique de latin et de grec à la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud.

Danièle Bader

est enseignante de latin et de français au cycle d'orientation de Drize, Genève.

Laurence Hallak

est enseignante de latin au cycle d'orientation de la Seymaz et au Collège Voltaire, Genève.