HAL open science

L'enseignement de la flexion nominale latine : entre verticalité et horizontalité

Guilhem Brunet

▶ To cite this version:

Guilhem Brunet. L'enseignement de la flexion nominale latine : entre verticalité et horizontalité. Education. 2021. dumas-03288802

HAL Id: dumas-03288802

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03288802v1

Submitted on 16 Jul 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2020-2021

Master MEEF

Mention 2nd degré - parcours Lettres

2ème année

L'ENSEIGNEMENT DE LA FLEXION NOMINALE LATINE :

ENTRE VERTICALITÉ ET HORIZONTALITÉ

Mots Clefs : déclinaison, flexion, cas, latin, approche communicative

Présenté par : Guilhem Brunet

Encadré par : Pierre-Yves testenoire

Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris
10 rue Molitor, 75016 PARIS – tél. 01 40 50 25 92 – fax. 01 42 88 79 74
www.inspe-paris.fr

INTRODUCTION

C'est le plus vieux tango du monde
Celui que les têtes blondes
Ânonnent comme une ronde
En apprenant leur latin
Jacques Brel, « Rosa »

1882. Novembre. En un après-midi grisâtre, le jeune Winston Churchill, âgé de sept ans, pénètre pour la première fois dans une salle de classe lors de son premier jour d'école.

On me conduisit dans une salle de classe, où l'on me fit asseoir à un bureau. Tous les autres élèves étaient dehors : j'étais seul avec le maître. Il sortit un livre à la fine couverture marron-verdâtre, rempli de mots imprimés en différentes polices.

« Tu n'as jamais fait de latin, n'est-ce pas ? dit-il.

— Non, monsieur.

— Voici une grammaire latine. » Il l'ouvrit à une page cornée. « Tu dois apprendre ça, dit-il en me montrant une suite de mots dans un tableau. Je reviens dans une demi-heure et je verrai ce que tu as appris. »

Imaginez-moi en cette lugubre soirée, le cœur gros, assis devant la première déclinaison.

Qu'est-ce que ça pouvait bien vouloir dire ? Quel sens est-ce que ça pouvait avoir ? Ça m'avait l'air d'un parfait charabia. Il y avait cependant une chose que je pouvais toujours faire : je pouvais apprendre par cœur. J'entrepris alors, autant que mon intime chagrin le permettait, de mémoriser cette sorte d'acrostiche que l'on m'avait soumis.

Mensa	une table
Mensa	ô table
Mensam	une table
Mensae	d'une table
Mensae	à ou venant d'une table
Mensa	à, avec ou venant d'une table

Une fois le temps écoulé, le maître revint.

« L'as-tu appris ? me demanda-t-il.

— Je pense que je peux le *réciter*, monsieur » répondis-je, ce que je fis en bredouillant.

Il parut si satisfait que je m'enhardis à poser une question.

« Qu'est-ce que ça veut dire, monsieur ?

— Ça veut dire ce que ça signifie. *Mensa*, « une table ». *Mensa* est un nom de la première déclinaison. Il y a cinq déclinaisons. Tu as appris le singulier de la première déclinaison.

— Mais, répétai-je, qu'est-ce que ça veut dire ?

— *Mensa* veut dire « une table », répondit-il.

— Alors pourquoi est-ce que *mensa* veut aussi dire « ô table », demandai-je, et qu'est-ce que ça veut dire « ô table » ?

— *Mensa*, « ô table », est le vocatif, répondit-il.

— Mais pourquoi « ô table » ? insistai-je voulant vraiment comprendre.

— « Ô table », c'est ce que tu emploierais en t'adressant à une table, en appelant une table. » Puis voyant que je ne le suivais pas : « c'est ce que tu emploierais en parlant à une table.

— Mais je ne fais jamais ça ! m'exclamai-je profondément surpris.

— Si tu fais l'impertinent, tu seras puni et très sévèrement, je peux te dire. » fut son dernier mot.

Tel fut mon premier contact avec ces langues anciennes dont, à ce que l'on m'avait dit, l'étude avait été si agréable et profitable à tant de grands esprits[1].

[1]« I was taken into a Form Room and told to sit at a desk. All the other boys were out of doors, and I was alone with the Form Master. He produced a thin greeny-brown covered book filled with words in different types of print.

'You have never done any Latin before, have you?' he said.

'No, sir.'

La rencontre manquée de Winston Churchill avec le latin n'est malheureusement pas un événement isolé et elle n'est pas de l'histoire ancienne : de nos jours encore, nombreux sont, comme nous le verrons, les enseignants et manuels qui confrontent les apprenants aux tableaux de la première déclinaison *ex abrupto*, sans avoir pris le temps d'introduire la notion de cas. Cette pratique est tout à fait regrettable, car, comme on peut le lire D'Ooge (1902 : 541-542), Foster (1913 : 152), Zuddas (2016 : 286) et Melchior (2011 : 499), l'apprentissage de la flexion nominale représente une étape cruciale dans le parcours de tout latiniste qui ne maîtrise pas déjà une langue à déclinaisons. C'est là d'entrée de jeu que se rencontre l'obstacle le plus ardu, l'altérité la plus grande du latin : son système casuel.

Cette difficulté n'existait pas pour les anciens Grecs qui apprenaient le latin, si ce n'est peut-être face à l'ablatif, le *casus proprius Latinus* comme l'appelait Varron (cf. Taylor 2017 : 11) ; elle n'existe pas davantage pour les locuteurs actuels de langues à déclinaisons. En témoigne par exemple le manuel de latin de Πασχάλης et Σαββαντίδης actuellement en usage dans les lycées grecs : *terra* est entièrement décliné dès le début de la première leçon, mais la déclinaison ancienne de χώρα est placée en regard (p. 34) ; de même *populus* est décliné avec δῆμος (p. 41), *donum* avec δῶρον (p. 52), *lex* avec φύλαξ (p. 64), *genus* avec γένος (p. 65) et *auris* avec πόλις (p. 71). Une telle introduction des déclinaisons est bien entendu impossible pour les locuteurs

---

'This is a Latin grammar.' He opened it at a well-thumbed page. 'You must learn this,' he said, pointing to a number of words in a frame of lines. 'I will come back in half an hour and see what you know.'

Behold me then on a gloomy evening, with an aching heart, seated in front of the First Declension.

What on earth did it mean? Where was the sense in it? It seemed absolute rigmarole to me. However, there was one thing I could always do: I could learn by heart. And I thereupon proceeded, as far as my private sorrows would allow, to memorise the acrostic-looking task which had been set me.

Mensa a table
Mensa O table
Mensam a table
Mensae of a table
Mensae to or from a table
Mensa by, with or from a table

In due course the Master returned.

'Have you learnt it?' he asked.

'I think I can *say* it, sir,' I replied; and I gabbled it off.

He seemed so satisfied with this that I was emboldened to ask a question.

'What does it mean, sir?'

'It means what it says. Mensa, a table. Mensa is a noun of the First Declension. There are five declensions. You have learnt the singular of the First Declension.'

'But,' I repeated, 'what does it mean?'

'Mensa means a table,' he answered.

'Then why does mensa also mean O table,' I enquired, 'and what does O table mean?'

'Mensa, O table, is the vocative case,' he replied.

'But why O table?' I persisted in genuine curiosity.

'O table – you would use that in addressing a table, in invoking a table.' And then seeing he was not carrying me with him, 'You would use it in speaking to a table.'

'But I never do,' I blurted out in honest amazement.

'If you are impertinent, you will be punished, and punished, let me tell you, very severely,' was his conclusive rejoinder.

Such was my first introduction to the classics from which, I have been told, many of our cleverest men have derived so much solace and profit. » (Churchill, 1930 : 15-17). Je traduis.

actuels de langues sans déclinaisons : ceux-ci ne peuvent apprendre la flexion nominale latine ni comme les Grecs le faisaient dans l'Antiquité ni comme les Allemands, Grecs, Hongrois, Lituaniens, Russes et Turcs le font actuellement.

Comment alors enseigner d'une manière rapide et efficace la flexion nominale latine à des locuteurs actuels de langues sans déclinaisons ? Depuis l'expérience malheureuse du jeune Churchill un certain nombre d'approches différentes de l'enseignement du latin ont vu le jour : méthode directe, méthode inductive, approche grammaticale, méthode naturelle, méthode orale, méthode audio-orale, méthode communicative etc. Comme on peut s'y attendre ces diverses approches abordent de différentes manières la flexion nominale : tantôt les déclinaisons sont abordées l'une après l'autre, tantôt toutes en même temps mais un ou deux cas à la fois, tantôt deux ou trois déclinaisons en mêmes temps un ou deux cas à la fois etc. Entre les deux paramètres de la déclinaison et du cas les possibilités sont nombreuses, et nombreuses sont celles qui ont été essayées depuis l'enfance de l'homme d'État britannique.

Comme Mireille Ko l'a rappelé (1994 : 318), aborder les déclinaisons dans l'ordre de leur numérotation ne va pas de soi : comme nous le verrons, cette numérotation a une histoire et ne repose pas sur des principes pédagogiques. De même introduire les cas dans l'ordre des tableaux de déclinaisons a d'autant moins de sens que cet ordre diffère suivant les pays et les approches, et que ces ordres n'ont pas non plus été élaborés suivant des critères d'enseignement. Avant d'aborder les différentes approches récentes de la flexion nominale, il y a ainsi lieu de revenir brièvement sur l'histoire de la numérotation des déclinaisons et des cas : c'est ce que nous ferons dans un premier temps.

Une fois ce travail effectué, nous pourrons nous intéresser à la manière dont différentes approches de l'enseignement du latin apparues depuis la fin du XIXe siècle ont agencé cas et déclinaisons. Cette enquête reposera sur le dépouillement d'un corpus de cinquante-trois manuels pour débutants publiés entre 1891 et 2018 dans sept pays (Brésil, Espagne, États-Unis, France, Grèce, Italie, Portugal), suivant des approches différentes (grammaire-traduction, méthode directe, approche grammaticale, méthode « orale », méthode « naturelle », approche « pragmatique ») et pour des publics divers (collégiens, lycéens, étudiants, autodidactes). Il ne s'agira pas d'être exhaustif mais d'observer un échantillon significatif de ce qui a pu être essayé sur la période.

L'analyse de ce corpus permettra, dans un troisième temps, de porter un regard critique sur la manière dont j'ai, cette année, enseigné les déclinaisons auprès de classes de cinquième et de quatrième dans le cadre de mon stage de titularisation. Il s'agira de voir si, dans le cadre de

l'approche communicative[1] que j'ai mise en œuvre, l'apprentissage simultané et progressif des deux premières déclinaisons paraît, ou ne paraît pas, préférable à l'approche « verticale » traditionnelle (1→2→3→4→5).

[1] Comme Patrick (2011 : 1), je prends la notion d' « approche communicative » au sens de toute approche de l'enseignement des langues anciennes qui fait appel aux quatre compétences fondamentales (compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite). Les approches majoritaires de l'enseignement des langues anciennes ne font appel qu'à l'une de ces quatre compétences : la compréhension écrite (cf. Deagon 1991 : 59, Δελβερούδη : 2017).

1. LA NUMÉROTATION DES DÉCLINAISONS ET DES CAS

1.1. La numérotation des déclinaisons

A. Varron

Comme le rappelle Taylor (1991 : 85), « les déclinaisons ont une histoire[1] » : les cinq déclinaisons latines que nous connaissons aujourd'hui n'ont pas été de toute éternité identifiées et numérotées comme telles. Cette histoire commence avec Varron qui, dans son traité *De lingua latina* (X, 62), « distingue cinq déclinaisons sur la base de la forme du « sixième cas » (ablatif) au singulier donnée dans l'ordre alphabétique : *-a* (*terra*), *-e* (*lance*), *-i* (*leui*), *-o* (*caelo*), *-u* (*uersu*). » (Colombat 1999 : 285). L'innovation est majeure : il s'agit là ni plus ni moins des « premières déclinaisons jamais formulées dans l'histoire de la linguistique[2] » (Taylor 1990 : 19). Ces premières déclinaisons varroniennes sont un « point de départ » (Taylor 1991 : 107) : Varron ne tenant pas compte de la longueur du -e final, les actuelles troisième et cinquième déclinaisons se trouvent confondues en un même paradigme (Taylor 1990 : 19 & 2017 : 11, Colombat 1999 : 285) ; en revanche, les thèmes en consonne et les thèmes en *-i-*, que nous rassemblons dans notre troisième déclinaison, sont séparés par Varron. Étonnement l'innovation de Varron est longtemps ignorée, ce dont témoignent les fragments des grammairiens ultérieurs et le « silence de Quintilien » sur la question du classement en déclinaisons dans l'*Institution oratoire* (Taylor 1991 : 97). Ce n'est qu'avec les *Institua artium*, jadis attribués à Probus, que le classement de Varron refait surface, sous une forme améliorée : les ablatifs longs et brefs en /*e*/ sont distingués (*ibid.*, Colombat 1999 : 285).

B. Les *grammatici latini* ultérieurs

Avec l'*Ars* de Sacerdos un premier système de classement basé sur le génitif voit le jour, mais seules quatre désinences sont identifiées : *-ae*, *-i*, *-s* et *-u*. Ce faisant Sacerdos confond, d'une part, les deuxième et cinquième déclinaisons actuelles (désinence *-i*) et, de l'autre, les

[1] « Declensions […] do have a story ». Je traduis.
[2] « the first declensions ever formulated in the history of linguistics. » Je traduis.

troisième et quatrième (désinence -*s*). Quant au génitif en -*u* des neutres de la quatrième déclinaison, il ne serait attesté que chez certains grammairiens : d'après Sihler (1995 : 324), « il ne s'agit probablement que d'une mésinterprétation de composés comme *cornūbūbulum* "bouvillon cornu" pris pour des syntagmes au génitif.[1] » Au classement de Sacerdos, basé sur la désinence du génitif singulier, Charisius ajoute une cinquième déclinaison, qui n'est autre que la cinquième déclinaison actuelle (Taylor 1991 : 99). Cette nouvelle déclinaison est placée après les autres, bousculant l'ordre alphabétique, parce que pour Charisius seul le /*i*/ du génitif singulier appartient à la désinence (*ibid.*). Par conséquent, la terminaison est la même que pour la deuxième déclinaison déjà identifiée par Sacerdos : « Suivant une analyse basée sur le génitif, quatre déclinaisons sont nettement et strictement définies, mais une ne l'est pas ; c'est pourquoi elle devient une entité séparée et distincte.[2] » (*ibid.*). Diomède innove également en portant à sept le nombre de désinences de nominatif singulier distinguées : -*ae*, -*i*, -*ii*, -*is*, -*us*, -*ei*, -*u* (*id.*, p. 100). Bien que Diomède, à la différence de Charisius, distingue morphologiquement les génitifs singuliers des actuelles deuxième et cinquième déclinaisons (-*i*/-*ei*), cette dernière apparaît également comme une « entité séparée » qui bouscule l'ordre alphabétique.

En ce IVe siècle cependant le fait de classer les déclinaisons latines d'après la désinence du génitif singulier n'est pas acquis, ce dont témoigne Ælius Donatus en distinguant dans son *Ars maior* six déclinaisons d'après leur ablatif singulier (-*ā*, -*ĕ*, -*ē*, -*ī*, -*ō*, -*ū*) (*id.*, p. 102). Au siècle suivant, l'œuvre de Consentius montre que les « cinq déclinaisons canoniques » ne sont pas encore fixées (*id.*, p 106-107). Il faut en effet attendre le VIe siècle pour rencontrer ce canon définitivement fixé dans l'*Institutio de Nomine et Pronomine et Verbo* (GL III.443) de Priscien (Colombat 1999 : 285-286, Taylor 2017 : 13) :

> Tous les mots qu'emploie la langue latine sont fléchis suivant cinq déclinaisons, qui ont reçu leur agencement de celui des voyelles qui forment le génitif. Par conséquent, la première déclinaison est celle dont le génitif singulier se termine en la diphtongue -*ae*. Ex. *hic poeta, huius poetae*. La deuxième déclinaison est celle dont le génitif singulier se termine en -*i* long. Ex. *hic doctus, huius docti*. La troisième en -*is* bref. Ex. *hic pater, huius patris*. La quatrième en -*us* long. Ex. *hic senatus, huius senatus*. La cinquième en -*ei* dissyllabique. Ex. *Hic meridies, huius meridiei*[3].

C. Pierre de la Ramée

[1] « This is probably only a misinterpretation of compounds like *cornūbūbulum* « a steer with horns » as genitive phrases. » Je traduis. Ernout (1953 : 65) considère cependant que « Le génitif en -*ūs* […] fut […] remplacé par un génitif en -*ū*, et [que] les neutres en -*ū* devinrent au singulier des sortes d'indéclinables. »

[2] « Given a genitive-based analysis, four declensions are uniquely and unambiguously defined, but one is not ; it is therefore constituted as a separate and distinct entity. » Je traduis.

[3] « Omnia nomina, quibus Latina utitur eloquentia, quinque declinationibus inflectuntur, quae ordinem acceperunt ab ordine vocalium formantium genitivos. Prima igitur declinatio est, cujus genitivus singularis in *ae* diphthongum desinit, ut *hic poeta hujus poetae*. Secunda declinatio est, cujus genitivus singularis in *i* productam desinit, ut *hic doctus hujus docti*. Tertia in *is* brevem, ut *hic pater hujus patris*. Quarta in *us* productam, ut *hic senatus hujus senatus*. Quinta in *ei* divisas syllabas, ut *hic meridies hujus meridiei*. » Je traduis.

Le canon des cinq déclinaisons est dès lors si fermement établi qu'il faut attendre le XVIe siècle pour trouver une nouvelle proposition de classification des déclinaisons. Pierre de la Ramée propose ainsi de distinguer « quatre déclinaisons sur la base du compte du nombre de syllabes (parisyllabe/imparisyllabe), reprenant en cela une classification traditionnelle en grec. » (Colomba 1999 : 286). Ce compte du nombre de syllabes s'effectue sur quatre cas : le nominatif singulier, le datif-ablatif pluriel et le génitif singulier (*ibid.*). De ce classement, qui ne permet pas de distinguer les quatrième et cinquième déclinaisons canoniques, la postérité conservera le « principe du compte des syllabes », emprunté par la Ramée à la grammaire grecque, et la terminologie associée (parisyllabique/imparisyllabique) (*id.*, p. 286-287).

Comme nous le voyons, le classement des déclinaisons latines que nous connaissons est le fruit d'une longue élaboration qui, de Varron à Priscien, s'est étalée sur sept siècles. À la constitution de ce classement ont présidé des critères non pas pédagogiques mais morphologiques. Qui plus est, à une exception près (la cinquième déclinaison), la numérotation des déclinaisons repose sur la suite des lettres de l'alphabet : elle est tout à fait arbitraire (cf. Sihler 1995 : 292). Ainsi la première déclinaison précède la deuxième qui précède la troisième pour la même raison que dans l'alphabet A précède I qui précède S : la pratique consistant à enseigner les déclinaisons dans l'ordre de leur numérotation ne trouve donc aucun appui dans l'histoire de cette numérotation.

1.2. La numérotation des cas

A. L'Antiquité et le Moyen Âge

L'ordre de succession des cas dans les tableaux de déclinaisons est encore moins une donnée. Il suffit d'ouvrir des grammaires latines de langues différentes pour s'en convaincre : l'ordre suivi majoritairement en France n'est pas le même qu'aux États-Unis, qui n'est pas le même qu'en Italie etc. Cette diversité de pratiques s'explique par l'histoire. Comme on peut s'y attendre, cette histoire commence en Grèce ancienne. La notion de « cas (πτῶσις) » au sens moderne apparaît avec les Stoïciens, responsables d'un premier agencement de quatre cas grecs : nominatif (ὀρθή), génitif (γενική), datif (δοτική), accusatif (αἰτιατική) (Allen & Brink 1980 : 63). À ce qu'il semble, ils ne considéraient pas le vocatif comme un cas (*id.*, p. 65). L'appellation prêtée au nominatif - ὀρθή « droit, direct » - s'explique par le fait que les Stoïciens distinguaient un cas direct (ὀρθή) – le nominatif – et trois cas obliques (πλάγιαι) – le génitif, le datif et l'accusatif) (*id.*, p. 63, Louw 1966 : 78). Il semble qu'à la différence des Stoïciens les

Péripatéticiens identifiaient le vocatif comme un cas (Allen & Brink 1980 : 65). Unifiant les deux approches Denys le Thrace ajoute le vocatif à l'agencement des cas élaboré par les Stoïciens : « Les cas des mots sont au nombre de cinq : nominatif, génitif, datif, accusatif, vocatif.[1] » Cependant les Péripatéticiens continuent à exclure le nominatif de la liste des cas (*id.* p. 65). Mais l'agencement des cas proposé par Denys est bientôt généralisé. Seule la position du vocatif semble encore prêter à quelques discussions (*ibid.*). Les grammairiens latins ont simplement repris l'agencement des cas grecs en y ajoutant le *casus proprius Latinus*, nommé « ablatif (*ablativus*) » à partir de Quintilien (*id.*, p. 68). Les six cas latins ainsi agencés forment pour Priscien un « ordre naturel (*ordo naturalis*) » (II, 186 K). Au Moyen Âge l'agencement des cas grecs et latins est suivi sans exception.

B. La grammaire de Port-Royal

Il faut attendre l'époque moderne pour rencontrer avec la grammaire de Port-Royal une première remise en question (cf. Colombat 1999 : 297). On peut ainsi lire dans l'« Advis au lecteur » de la *Nouvelle méthode pour apprendre la langue latine* (1644) de Claude Lancelot :

> J'ai mis dans les noms le vocatif avec le nominatif, tant parce qu'il lui est quasi toujours semblable que parce qu'il ne reçoit jamais l'accroissement du génitif, comme les autres cas, et qu'ainsi il trouble l'analogie avec laquelle ils se forment. Je n'ai pas néanmoins voulu joindre les ablatifs pluriels avec les datifs, encore qu'ils soient les mêmes, pour ne pas paraître trop singulier et ne pas donner lieu aux enfants de se méprendre, en voulant les unir au singulier, par l'habitude qu'ils auraient de les joindre au pluriel. Mais ayant considéré combien les noms neutres, de quelque déclinaison qu'ils soient, sont aisés à décliner, parce qu'ils ont toujours l'accusatif et le vocatif semblables au nominatif, j'ai rapporté ces trois cas l'un à l'autre, croyant qu'on ne trouvera pas mauvais qu'on soulage en ceci la mémoire des enfants, puisque la fin que nous devons avoir est de leur rendre toutes choses les plus aisées qu'il nous est possible[2].

Comme on voit les innovations introduites par Lancelot sont au nombre de deux : (1) Le vocatif est placé immédiatement après le nominatif dans tous les paradigmes ; (2) L'accusatif est placé immédiatement après le vocatif dans les paradigmes neutres uniquement. Les cas majoritairement identiques au singulier et au pluriel d'un point de vue morphologique sont rapprochés de manière à en faciliter l'apprentissage : à la différence de l'agencement traditionnel des cas, celui proposé par Lancelot est gouverné par une finalité strictement pédagogique. Une troisième modification est envisagée mais écartée : associer au pluriel seulement le datif et l'ablatif. Bien que l'agencement des cas proposé par Lancelot n'ait pas de postérité immédiate, nous avons là en germe, comme l'a remarqué Colombat (*ibid.*), le système franco-britannique actuel. Inspiré par la grammaire de Port-Royal, J. W. Meiner au siècle suivant va plus loin que

[1] « Πτώσεις ὀνομάτων εἰσὶ πέντε. ὀρθή, γενική, δοτική, αἰτιατική, κλητική. (p. 31 Uhlig) » Je traduis.
[2] J'ai modernisé l'orthographe et la ponctuation.

Lancelot en pensant trouver « l'ordre le plus naturel » dans la succession nominatif > vocatif > datif > accusatif > ablatif > génitif (Allen & Brink 1980 : 76). Sa proposition ne sera cependant pas reprise par les auteurs ultérieurs.

C. Rasmus Rask

À partir du début du XIXe siècle de nouveaux agencements des cas relativement variés voient le jour. Dès 1798 N. L. Nissen dans sa grammaire grecque bouleverse, mais au duel seulement, l'ordre traditionnel des cas en nominatif > accusatif > vocatif > génitif > datif (*ibid.*), reprenant avec quelques modifications l'innovation introduite par Lancelot pour les substantifs neutres latins. À la suite de Nissen, Rasmus Rask propose successivement plusieurs agencements tout à fait novateurs. Dans une lettre de 1809, l'ordre suivant est envisagé : nominatif > vocatif > accusatif > datif > ablatif > génitif. Comme Allen et Brink l'ont remarqué, cet ordre « ne diffère de celui de Meiner que par l'interversion du datif et de l'accusatif, ce qui représente un net avantage au vu du syncrétisme des nominatifs, vocatifs et accusatifs au neutre[1] » (*id.*, p. 77). Cet agencement applicable au latin et au grec (avec soustraction de l'ablatif) repose, du point de vue de Rask dans une lettre de 1811, sur deux critères, l'un sémantique, l'autre morphologique (*id.*, p. 78) :

> (1) l'ordre naturel des idées exprimées par les désinences, et (2) la succession naturelle des formes des désinences ou leur dérivation l'une de l'autre. Au moyen du premier critère il justifie son agencement des cas en ce qu'ils expriment d'abord le nom simple, puis l'apostrophe du nom, puis les objets direct et indirect, et enfin le cas par lequel est opérée la transition mentale d'un mot à un autre. Le second critère […] semble […] impliquer des considérations à la fois de syncrétisme et de dérivabilité (d'un point de vue diachronique ou synchronique) ; il cite pour exemple les séquences ῥήτωρ, ῥῆτορ, ῥήτορα et πόλις, πόλι, πόλιν, πόλει, πόλεως, et attire l'attention sur le fait qu'au neutre et au duel, si les cas sont agencés d'une autre manière, le résultat sera « très confus et non-naturel » - pour la raison sans doute que les cas syncrétisés seront séparés (dat.-abl. au duel, nom.-voc.-acc. au duel et au neutre)[2].

Le « dualisme » ici à l'œuvre sera la pierre d'achoppement de sa tentative de réforme de l'agencement des cas (*ibid.*). En 1817 Rask semble avoir abouti à un agencement définitif : nominatif > vocatif > accusatif > ablatif > datif > génitif, qu'il justifie l'année suivante dans une traduction suédoise de son « Introduction » islandaise de 1811 (*id.*, p. 81) :

---

[1] « differs from that of Meiner only in the reversal of Dative and Accusative – which is a clear advantage in view of the syncretism of Nom.-Voc.-Acc. in the Neuter). » Je traduis.

[2] « (1) the natural order or the ideas expressed by the endings, and (2) the natural sequence of the forms of the endings or their derivation one from another. By the first criterion he justifies his order of the cases as expressing first the simple name, then the calling of the name, then the direct and indirect objects, and finally the case whereby one makes a transition of thought from one word to another. The second criterion, though unclearly expressed seems from the context to involve consideration both of syncretism and of derivability (in either a diachronic or a synchronic sense); he cites as examples the sequences ῥήτωρ, ῥῆτορ, ῥήτορα and πόλις, πόλι, πόλιν, πόλει, πόλεως, and draws attention to the fact that, in the Neuter and in the Dual, if one orders the cases other than in this way, the result will be "most confused and unnatural" – for the presumable reason that syncretized cases would be separated (Dat.-Gen. in the Dual, Nom.-Voc.-Acc. in Dual and Neuter). » Je traduis.

> Parmi l'ensemble des cas, l'accusatif est toujours le plus semblable au datif, et le génitif est le tout dernier, avec le plus de particularités. Cet agencement paraît le meilleur, aussi bien du point de vue des relations étymologiques mutuelles entre les formes que du point de vue du sens philosophique par-là exprimé, non seulement en islandais, mais aussi en allemand et dans toutes les langues gothiques et slaves, aussi bien qu'en grec et en latin[1].

Néanmoins dès 1824 le linguiste est revenu à sa proposition initiale (nominatif > vocatif > accusatif > datif > ablatif > génitif (*ibid.*), qu'il décrit en 1825 dans sa *Grammaire frisonne* comme « l'ordre naturel ». Les agencements successifs élaborés par Rask auront été très peu suivis par ses contemporains.

D. Johan N. Madvig

En dépit des innovations de Rasmus Rask, jusqu'au milieu du XIXe siècle l'agencement traditionnel des cas latins est partout enseigné (*id.*, 84). Mais en Angleterre un nouvel agencement commence à se répandre dans l'enseignement public à partir des années 1860 (*id.*, p. 85). Ce nouvel agencement n'est autre que celui actuellement enseigné en France et en Grande-Bretagne : nominatif > vocatif > accusatif > génitif > datif > ablatif. Il est diffusé par deux ouvrages de Benjamin H. Kennedy : *Public School Latin Primer* (1866), puis *Public School Latin Grammar* (1891) (*ibid.*).

Benjamin Kennedy n'est cependant pas à l'origine de cette innovation, dont l'initiative revient au Danois Johan Madvig, dont la *Grammaire* latine a d'abord été publiée dans sa langue maternelle en 1841. Le nouvel agencement qu'il propose est d'autant plus cohérent qu'il ne souffre pas du « dualisme » qu'Allen et Brink ont observé chez Rask (*id.*, 87). À la différence des Stoïciens, qui opposaient en grec un « cas direct (πτῶσις ὀρθὴ) » - le nominatif - à trois « cas obliques (πτώσεις πλάγιαι) » – le génitif, le datif et l'accusatif, Madvig associe nominatif, vocatif et accusatif en trois « cas directs (*casus recti*) », qu'il distingue des trois autres « cas obliques *casus obliqui*) » : le génitif, le datif et l'ablatif (*ibid.*). Sur la base de cette distinction, Madvig réduit le paradigme des noms neutres de la deuxième déclinaison à trois formes pour chaque nombre (ex. *signum, signi, signo* | *signa, signorum, signis*) (*id.*, p. 90). Ce paradigme réduit ne sera pas repris tel quel par les auteurs ultérieurs[2], mais presque toujours développé en six formes par nombre.

---

[1] « Of the cases the acc. is always most like that dat., and last of all the gen., which has most peculiarities. This arrangement seems, both in regard to the mutual Erymological relation of the forms, and the philosophical meaning thereby denoted, to be the best, not only in Icelandic, but also in Germ. And all Gothic and Slavonic tongues, as well as in Greek and Latin. » Je traduis.

[2] Conde (2004 : 186), toutefois, est récemment parvenu à une conclusion similaire pour le grec ancien, sans avoir eu, semble-t-il, connaissance des travaux de Madvig : « Notre proposition suivante relativement à l'organisation économique des cas concerne le genre inanimé ou neutre, pour lequel […] nous reconnaissons, dans tous les paradigmes dans lesquels il est représenté, trois cas : cas direct, génitif et datif. Au singulier et au pluriel. (*Nuestra siguiente propuesta respecto de la organización económica de los casos, se refi ere al género inanimado o neutro,*

Le nouvel agencement des cas élaboré par Madvig repose sur des critères morphologiques et a une finalité nettement pédagogique. Partant de l'ordre traditionnel, il effectue uniquement les modifications nécessaires pour associer les désinences semblables (*id.*, p. 91-92) :

> De l'examen comparatif de la formation des nominatifs et accusatifs grecs et latins […] il ressort que, premièrement, il faut placer les deux cas ensemble et que l'unité du neutre ne devrait pas être scindée en deux ou (si le vocatif est aussi placé à part) en trois formes. Ensuite, ce cas (l'accusatif) […] ne doit pas être inséré entre des cas formés au moyen de terminaisons spéciales qui leur sont propres. Ainsi, un agencement correct offre l'avantage supplémentaire que la forme ou le cas unique qui au pluriel correspond au datif ou à l'ablatif singulier n'est pas divisé en deux par l'interposition de l'accusatif et qu'au singulier aussi les formes en *o* ne sont pas séparées dans la deuxième déclinaison.[1] »

L'innovation de Madvig présente également un avantage important du point de vue de l'enseignement de la syntaxe latine : jusqu'au XIXe siècle, la syntaxe des cas était majoritairement abordée dans l'ordre traditionnel des cas (nominatif > génitif > datif > accusatif > vocatif > ablatif), ce qui n'était pas satisfaisant (*id.*, p. 92) :

> La première et plus importante relation d'un verbe transitif (l'accusatif) était traditionnellement abordée après, et non avant, celles qui sont plus spéciales et plus éloignées (le génitif, le datif, l'ablatif). De même, la relation exprimée par l'accusatif était placée sur le même niveau syntaxique que le datif et l'ablatif, parce que les traditionnalistes avaient coincé l'accusatif entre les deux[2].

Avec l'ordre des cas proposé par Madvig les différents actants du verbe sont découverts par l'apprenant dans une progression bien plus cohérente : acteur/agent (nominatif) > objet patient (accusatif) > bénéficiaire (datif) > instrument (ablatif). C'est pourquoi, dans les pays qui ont majoritairement adopté la réforme de Madvig, son agencement des cas est suivi aussi bien dans les paradigmes que dans l'exposé de la syntaxe des langues anciennes (*id.*, p. 94).

E. Pratiques nationales

À l'heure actuelle les usages, en ce qui concerne l'agencement des cas, sont plus variés que jamais autour du globe. D'après les données rassemblées par Allen et Brink en 1979 le « nouvel ordre » des cas proposé par Madvig prévaut au Danemark, en France, en Grande-Bretagne et en Norvège, alors que l' « ancien ordre » est encore majoritaire en Allemagne, en

---

para el que […] propugnamos, en todos los paradigmas en que está representado, tres casos: caso recto, genitivo y dativo. En singular y en plural.) » Je traduis.

[1] « From the comparative view of the formation of the Greek and Latin nominative and accusative, […] it follows first, that we ought to place the two cases together, that the unity of the neuter may not be broken up into two or (if the vocative is also placed separately) three forms. In the next place that case (the accusative) […] ought not to be inserted between cases which are formed by special terminations of their own. Hence this further advantage is gained by the correct arrangement, that the single form or case which in the plural corresponds to the dative and ablative singular is not divided into two by the interposition of the accusative, and that in the singular too the forms in *o* are not separated in the second declension. » Je traduis.

[2] « The first and most important relation of a transitive verb (the Accusative) was traditionally considered after, instead of before, the special and more remote ones (the Gen., Dat., Abl.). Likewise, the relation expressed by the Accusative was placed on the same syntactical level as the Dative and Ablative ; for it was between them that the Accusative had been wedged by the traditionalists. » Je traduis.

Espagne, aux États-Unis, en Grèce, en Italie, en Russie et en Suède (*id.*, p. 95-96). De manière générale, le « nouvel ordre » serait plus fréquent dans les publications universitaires que dans les ouvrages destinés à l'enseignement secondaire (*ibid.*).

Cependant l'analyse du corpus de manuels que j'ai élaboré dans le cadre de ce travail présente des résultats plus contrastés : dans les cinquante-trois manuels consultés, si l'on met de côté ceux qui n'intègrent pas le vocatif aux paradigmes, les agencements des cas ne sont pas au nombre de deux mais de cinq. Certes l'ancien ordre est majoritaire en Grèce et en Italie, et le nouvel ordre l'est en France et en Grande-Bretagne, comme Allen et Brink l'avaient observé, mais trois autres dispositions se rencontrent : l'ancien ordre est aussi majoritaire aux États-Unis et au Portugal mais avec une modification aux États-Unis (le vocatif est placé après l'ablatif) et deux modifications au Portugal (l'accusatif est placé avant le datif et le vocatif après l'ablatif) ; enfin la disposition de Claude Lancelot, qui n'est autre que l'ordre ancien avec le vocatif placé après le nominatif, se rencontre encore chez certains auteurs. La situation est ainsi la suivante :

Ordre ancien	Grèce, Italie	N, V, Ac, G, D, Ab[1]
Ordre ancien modifié	(Port-Royal)	N, V, G, D, Ac, Ab
	États-Unis	N, G, D, Ac, Ab, V
	Portugal	N, G, Ac, D, Ab, V
Ordre nouveau	France, Grande-Bretagne	N, V, Ac, G, D, Ab

De ces cinq dispositions, l'ordre nouveau est le seul à avoir été élaboré à des fins pédagogiques et suivant des critères morphologiques cohérents. Il se trouve que cet agencement est également le plus approprié pour l'étude de la syntaxe des cas, comme nous l'avons vu : il facilite à la fois la mémorisation des paradigmes et des règles de la syntaxe casuelle. Il est étonnant et à déplorer que l'ordre nouveau soit encore minoritaire.

[1] Ab = ablatif, Ac = accusatif, D = datif, G = génitif, N = nominatif, V = vocatif.

2. L'APPROCHE DES DÉCLINAISONS ET DES CAS DANS LES MANUELS DE LATIN POUR DÉBUTANTS

2.1. L'approche des déclinaisons

A. L'approche verticale

Les notions d' « approche verticale (*vertical approach*) » et d' « approche horizontale (*horizontal approach*) » des cas semblent d'abord apparaître chez Huzar[1] (1957 : 271). Cette terminologie a un certain succès : on la retrouve chez Levy (1962 : 226), Pittano (1981 : 21), Johnson (1987 : 254), LaFleur (1998 : 21), Mazzacchera (2017 : 159), Grandolfo (2012 : 7) et Russell (2018 : 18). Dans l'approche verticale *stricto sensu* les déclinaisons sont abordées les unes à la suite des autres dans l'ordre de leur numérotation (1→2→3→4→5), tandis que dans l'approche horizontale au sens strict les cinq déclinaisons sont abordées ensemble mais un cas à la fois (ex. tous les nominatifs singuliers → tous les vocatifs singuliers → tous les accusatifs singuliers etc.). À la différence de l'approche verticale standard qui suit la numérotation des déclinaisons, l'approche horizontale standard n'est pas assujettie à un agencement particulier des cas. Avant l'apparition de cette terminologie, l'approche horizontale pu être nommée « méthode casuelle (*case-method*) » par Chickering (1912 : 37), puis « méthode du paradigme casuel (*case-paradigm method*) » par Gummere (1935 : 148) ; Mazzacchera (2017 : 159) l'appelle « étude des cas en parallèle (*studio dei casi in parallelo*) ».

L'approche verticale des déclinaisons est utilisée dans 35 des 53 manuels de notre corpus, soit 66%. 9 de ces manuels sont adressés à un public scolaire, 15 à un public universitaire et 11 à un public d'autodidactes. Cette approche se rencontre dans le cadre de méthodes très variées, du début à la fin de la période considérée : grammaire-traduction (4 manuels[2]), méthode inductive (10 manuels[3]), méthode directe (1 manuel[4]), méthode communicative (1 manuel[5]), méthode grammaticale (29 méthodes[6]). Il est à noter que 4 des 10 manuels qui suivent une méthode

[1] Toutefois Gummere (1935 : 148) parle déjà de « paradigmes verticaux (*vertical paradigms*) ».
[2] Collar-Daniell (1891), Pearson (1905), D'Ooge (1911), Fonseca (2012).
[3] Rónai (1954), Deléani & Vermander (1975), Goldman & Nyenhuis (1982), Πασχάλης & Σαββαντίδης (2008).
[4] Richards (1958).
[5] Desessard (1966).
[6] Tantucci (1988), Moreland & Fleischer (1990), Lopes (2018), Garcia (2000), Hull, Perkins & Barr (2002), Prior (2003), Keller & Russell (2004), Julius (2006), Linney (2007), de Almeida Cardoso (2009), Fucecchi & Graverini (2009), Forni & Longhi (2010), McKeown (2010), Almeida (2011), Dionigi, Morisi & Riganti (2011), Conti (2012),

inductive emploient l'approche verticale, soit 40%. Cette proportion s'élève à 80% pour les manuels suivant une méthode de type « grammaire-traduction » et à 83% pour ceux qui suivent une approche grammaticale.

L'approche verticale standard des déclinaisons latines (1→2→3→4→5) s'appuie principalement sur les éléments suivants : il s'agit d'une progression traditionnelle, qui a depuis longtemps fait ses preuves ; elle va, dans une certaine mesure, du plus simple au plus complexe, du moins pour ce qui est des trois premières déclinaisons ; elle faciliterait la mémorisation en présentant à la suite des déclinaisons qui présentent un certain nombre de désinences identiques ou similaires (1-2, 3-4-5) ; elle correspond à la numérotation traditionnelle et donc à l'agencement des matières dans les grammaires.

L'approche verticale a cependant été l'objet de vives critiques depuis le milieu du siècle dernier. Pour Cibois (2013 : 4), Godel (Amacker 1984 : 11), Augé (2013) et Ko (1994 : 318) sa persistance s'explique avant tout par « la force de l'habitude » (Amacker , *ibid.*) : il ne s'agit ni plus ni moins de suivre l'agencement des grammaires (Meynet 2013 : 69), lequel ne repose pas sur des critères pédagogiques. L'approche verticale, souvent associée à une présentation simultanée de l'ensemble des cas – c'est le cas pour 30 des 53 manuels de notre corpus -, découragerait souvent irrémédiablement les apprenants (Deagon 1991 : 62, Miraglia 1996 : 2). Qui plus est, la première déclinaison n'est pas nécessairement la plus simple (Augé pas de page), du fait notamment de son fort syncrétisme casuel (Meynet 2013 : 75). Enfin l'approche verticale suppose en toute logique de commencer l'apprentissage de la langue par des textes latins inauthentiques[1], car « il est quasiment impossible de trouver dans les œuvres des auteurs latins de « vrais » exemples de textes qui se limitent à la première déclinaison ou à la première et à la seconde[2] » (Rojas 2005 : 575, cf. Johnson 1987 : 254). Ces phrases et textes inauthentiques qui ne puisent que dans la première déclinaison seraient déconcertants et vite lassants pour les apprenants (Zuddas 2016 : 287-288, Johnson, *id.*, Patrick 2011 : 8).

Au lieu de recourir à l'approche horizontale ou à une approche mixte, certains auteurs modifient simplement l'ordre d'apprentissage des déclinaisons. Ainsi Robert Godel (Amacker 1984 : 11) et Mireille Ko (1994 : 320) considèrent qu'il faudrait en latin et/ou en grec enseigner d'abord la flexion thématique. Pour Peckett (1963 : 61), c'est par la troisième déclinaison qu'il faudrait commencer, ce qu'il ne fait pourtant pas dans son manuel (Peckett & Munday 1969).

Furlan, Nunes & Coelho (2012), Munguía (2012), Klyve (2013), Mueller (2013), Mondon (2015), Nicola, Garciel & Tornielli (2015), English & Irby (2016), Junior (2017).

[1] Le recours au « latin inauthentique (*"made-up" Latin*) » n'est pas une mauvaise chose en soi (voir Deagon 1991 : 65 à ce sujet), mais il est dommage de ne pas du tout pouvoir accéder à des productions écrites anciennes pendant cette partie de l'apprentissage si déterminante que sont les commencements.

[2] « es casi imposible encontrar ejemplos "reales" en la obra de los autores latinos de oraciones que se limiten sólo a la primera declinación o a la primera y la segunda ». Je traduis.

Meynet (2013 : 75) suggère de commencer par la troisième et de continuer par la deuxième. Enfin Conde (2004 : 188) propose pour le grec une progression verticale inversée : troisième déclinaison > deuxième déclinaison > première déclinaison.

B. L'approche horizontale

L'approche horizontale, qui consiste à aborder conjointement les cinq déclinaisons, n'est pratiquée que dans 5 des 53 manuels de notre corpus, soit 9%. Parmi ces 5 manuels, 2 suivant une approche grammaticale (Jones 1998, Harwood 2006), 2 une méthode inductive (Balme & Morwood 2006, Amarante 2018) et 1 une approche « pragmatique » (Picard 2007). Aucun de ces manuels n'est destiné à un public scolaire : les lecteurs visés sont autodidactes pour 3 manuels (Jones 1998, Harwood 2006, Picard 2007) et étudiants pour les 2 autres (Balme & Morwood 2006, Amarante 2018).

L'approche horizontale, plus récente et plus moderne, a été défendue par un certain nombre d'auteurs. Elle permettrait plus aisément de tisser des liens entre les déclinaisons (Breen : 35) : « par exemple, […] l'accusatif des noms des cinq déclinaisons est présenté à l'élève d'une telle manière que la similarité des terminaisons de ce cas dans toutes les déclinaisons se trouve imprimée dans son esprit.[1] » (Gummere 148). L'apprentissage de la flexion nominale se fait plus rapidement (Levy 226, Huzar 271) et permet d'aborder conjointement morphologie casuelle et syntaxe casuelle (cf. Johnson 254, Matteson 35, Russell 18, Chickering 36) : « l'aspect de l'accusatif et son emploi sont abordés ensemble, et non çà et là, pas à pas[2]. » (*ibid.*). Enfin, l'approche horizontale des déclinaisons, qui va souvent de pair avec une approche horizontale des conjugaisons, permet dès le début de l'apprentissage d'avoir accès à des phrases et à des petits textes authentiques et inauthentiques varié (Johnson 254) : « Un bénéfice et réconfort accessoire est le plus large panel de vocabulaire pour les premières histoires que procure l' « approche horizontale » - un changement bienvenu après des années de « *puella rosam amat, agricola nautam pulsat, puella et agricola ambulant*[3]. » (Huzar 1957 : 271).

Au nombre des critiques dont l'approche horizontale a pu être l'objet figure le temps long que l'apprenant met à maîtriser un paradigme flexionnel (cf. Wood 1909 : 203) : certes la flexion nominale en son ensemble est apprise plus vite, mais aucun paradigme entier n'est mémorisé

[1] « For instance, in the reading matter the accusative case of nouns of all five declensions is put before the pupil in such a way that the similarity of the terminations of the case in all the de- clensions is impressed upon his mind. » Je traduis.
[2] « the way an accusative looks and the way it is used come together, not in pieces, little by little ». Je traduis.
[3] « An incidental aid and comfort is the greater range of vocabulary for early stories supplied by the "horizontal approach" -a welcome change after years of "*puella rosam amat, agricola nautam pulsat, puella et agricola ambulant*. " » Je traduis.

avant que l'ensemble des paradigmes le soit. Certains enseignants craignent une confusion de la part des élèves[1], notamment dans le cadre de l'ancienne méthode directe (Nutting 1915 : 12). Enfin l'enseignant qui souhaite s'essayer à l'approche horizontale de la flexion nominale latine fait face à une difficulté d'ordre pratique : « L'étude des cas en parallèle […] impose une profonde réorganisation des matières et un travail considérable de la part de l'enseignant pour fournir à ses élèves les matériaux pour les exercices et les devoirs[2]. » (Mazzacchera 2017 : 159).

C. L'approche mixte

Entre verticalité et horizontalité une voie intermédiaire est possible, que nous appellerons l'approche « mixte ». Celle-ci consiste à aborder entre deux et quatre déclinaisons à la fois sur toute ou partie de la progression. Cette approche concerne 12 des 53 manuels de notre corpus, soit 23%, dont 4 s'adressent à des scolaires, 3 à des étudiants et 5 à des autodidactes. Ces manuels suivent des méthodes très variées : méthode directe (Appleton 1926, Rouse 1930), méthode « orale » (Peckett & Munday 1969), dérivée de la méthode directe, méthode communicative (Wilkes 1993, Rico *et al*. 2017), méthode inductive (Brush *et al*. 1995, do Rosário 2011, Cambridge 2018), méthode « naturelle » (Orberg 2003), grammaire-traduction (Sharpley 2003), approche grammaticale (Prior 2008, Dickey 2018).

Parmi les 12 manuels, 6 n'abordent conjointement que les deux premières déclinaisons[3]. Il est à remarquer que chacun de ces 6 manuels suit une pédagogie différente du latin : méthode directe (Rouse 1930), méthode orale (Peckett & Munday 1969), approche communicative (Wilkes 1993), Méthode naturelle (Orberg 2003), grammaire-traduction (Sharpley 2003), approche inductive (do Rosário 2011). Dans les autres manuels, les associations sont les suivantes : trois premières déclinaisons (Prior 2008 : approche grammaticale), deux dernières déclinaisons (Appleton 1926 : méthode directe), deux premières et deux dernières déclinaisons (Dickey 2018 : approche grammaticale), trois premières et deux dernières déclinaisons (Brush *et al.* 1995 : approche inductive, Rico *et al.* 2017 : approche communicative, Cambridge 2018 : approche inductive). Comme on le voit, le traitement mixte des déclinaisons latines se prête à à peu près toutes les approches pédagogiques. On peut également observer que : (1) parmi toutes

[1] « Enseigner plusieurs déclinaisons simultanément est une source de confusion dans l'esprit des enfants. » peut-on lire sur une page internet consacrée à l'enseignement du latin. URL : http://www.trigofacile.com/jardins/chronica/actualite/1001-enseignement.htm. Consulté le 18 avril.

[2] « Lo studio dei casi in parallelo […] impone una profonda riorganizzazione degli argomenti ed un considerevole lavoro da parte dell'insegnante per fornire agli studenti i materiali per l'esercitazione e lo studio domestico. » Je traduis.

[3] Cette approche simultanée des deux premières déclinaisons est préconisée par de nombreux pédagogues (ex. Cibois 2013 : 3, Mazzacchera 2017 : 157, Deagon 1991 : 62-63, Carlon 2013 : 121, Teilletche 2-8).

les combinaisons possibles deux semblent fréquentes (1-2 et 1-3, 4-5) ; (2) à une exception près, toutes les combinaisons représentées associent les première et deuxième déclinaisons.

L'approche mixte présente ainsi une très grande souplesse : elle peut s'adapter à la plupart des niveaux d'enseignements, des volumes horaires et des programmes nationaux. Tout en cumulant la plupart des avantages des approches horizontale et verticale, elle n'en présente pas les défauts.

2.2. L'approche des cas

A. L'approche simultanée

L'approche simultanée des cas consiste à introduire simultanément les cinq ou six cas des paradigmes. Cet usage concerne 33 des 53 manuels de notre corpus, soit 62%. Parmi ces 33 manuels 24 suivent une approche grammaticale[1], 4 une approche inductive[2], 3 une approche grammaire-traduction[3], 1 une approche communicative[4] et 1 la méthode directe[5]. 7 sont destinés à un public scolaire, 16 à un public universitaire et 10 à un public d'autodidactes.

L'usage de l'approche simultanée des cas s'inspire de l'agencement des grammaires (cf. Meynet 2013 : 74). Il s'agit de donner d'emblée à l'apprenant une idée globale de la flexion nominale latine, tant d'un point de vue morphologique que syntaxique. Cette pratique fait de longue date l'objet de critiques, qui portent essentiellement sur son caractère contre-productif (Huzar 1957 : 271, Johnson 1987 : 254, Miraglia 1996 : 2). L'essentiel de cette critique se trouve résumé chez Matteson (1915 : 35) :

> Notre enseignement des déclinaisons est souvent fautif et tend à faire perdre du temps. Nous présentons souvent les déclinaisons formelles avant que nos élèves aient une idée adéquate du sens des cas latins. Nombre d'entre vous se souviendront de comment, pendant vos journées de lycée, après quelque temps passé sur des règles de prononciation et après avoir essayé de prononcer des groupes de mots dont vous ignoriez le sens, vous deviez décliner *stella*. Vous le faisiez, bien que chaque nom de cas à part le nominatif fût du grec pour vous. Toute approche de cette méthode représente un parfait exemple d'énergie mal employée[6].

---

[1] Tantucci (1988), Moreland & Fleischer (1990), Garcia (2000), Hull, Perkins & Barr (2002), Prior (2003), Keller & Russell (2004), Wheelock (2005), Julius (2006), Prior (2008), de Almeida Cardoso (2009), Fucecchi & Graverini (2009), Forni & Longhi (2010), McKeown (2010), Almeida (2011), Dionigi, Morisi & Riganti (2011), Conti (2012), Furlan, Nunes & Coelho (2012), Munguía (2012), Klyve (2013), Mueller (2013), Mondon (2015), Nicola, Garciel & Tornielli (2015), English & Irby (2016), Junior (2017).

[2] Deléani & Vermander (1975), Jones & Sidwell (1986), Πασχάλης & Σαββαντίδης (2008), do Rosário (2011).

[3] Collar & Daniell (1891), Pearson (1905), Fonseca (2012).

[4] Desessard (1966).

[5] Richards (1958).

[6] « Our teaching of declension is often faulty and tends to waste time. We often present formal declension before our class has an adequate idea of the sense of Latin cases. Many of you will remember how in your own High School days, after some time spent upon rules of pronunciation and after trying to pronounce groups of words whose meaning you did not know, you were set the task of declining stella. You did it, though every case name except nominative was Greek to you. Any approach to that method affords a perfect example of misapplied energy. » Je traduis.

B. L'approche successive

Prenant le contrepied de l'approche simultanée plusieurs pédagogues ont proposé une approche des cas latins que nous pourrions qualifier de « successive ». Avec l'approche successive les cas sont introduits un par un, dans quelque ordre que ce soit. Cet usage apparaît dans 2 des 53 manuels du corpus, soit 4% : il s'agit des manuels de Linney (2007), qui suit une approche grammaticale, et de Picard (2007), dont l'auteur qualifie la méthode de « pragmatique » (p. 9). Ces deux ouvrages s'adressent à un public d'autodidactes et suivent exactement la même progression, à la différence près que celui de Linney ignore le vocatif : nominatif singulier > nominatif pluriel > (vocatif singulier > vocatif pluriel >) accusatif singulier > accusatif pluriel > génitif singulier > génitif pluriel > datif singulier > datif pluriel > ablatif singulier > ablatif pluriel[1]. On aura reconnu l'ordre franco-britannique des cas élaboré par Madvig. Les deux manuels présentent cependant des différences majeures : Linney, qui n'introduit que les deux premières déclinaisons, aborde la première avant la seconde (approche verticale), alors que Picard cite conjointement les cas des cinq déclinaisons ; dans son manuel Linney remplit peu à peu le tableau de la première, puis de la deuxième déclinaison, tandis que Picard ne présente aucun tableau de déclinaison : les désinences sont agencées alphabétiquement, toutes déclinaisons confondues (p. 55-57).

Un autre ordre d'approche successive des cas a été proposé par Strain (1940). Sa proposition repose sur une analyse de fréquence des flexifs du latin classique réalisée sous l'autorité de l'American Classical League. Le corpus examiné à l'heure où Strain écrit comprend 22 546 mots tirés de six auteurs classiques : César, Cicéron, Virgile, Ovide, Tite-Live et Cornélius Népos (p. 257). L'idée de Strain est de proposer une réforme de l'enseignement de la flexion nominale et verbale latine sur des critères de fréquence, de manière à permettre le plus tôt possible l'accès à la littérature ancienne. Pour ce qui est des cas, Strain aboutit à l'approche successive suivante (p. 264-265) :

> Pour enseigner les déclinaisons nous devrions adopter l'ordre des cas suivant : nominatif, accusatif, ablatif, datif et génitif. […] Le pourcentage de toutes les formes déclinées à chaque cas est le suivant : nominatif 26.4, accusatif 31.1, ablatif 27.3, datif 4.4 et génitif 10.9. Dans chaque déclinaison il y a de deux à quatre paires de formes identiques. Le nominatif est l'accusatif sont identiques à 35%, le datif et le génitif à 13%, et le génitif singulier et le nominatif pluriel à 43%. L'ordre proposé associe toutes ces combinaisons ; l'ordre traditionnel sépare tout, à part le génitif et le datif. L'emploi de l'ordre suggéré devrait faciliter la mémorisation et l'association[2].

[1] Cette progression est également préconisée par Matteson (1915 : 35).

[2] « For teaching declensions we should adopt the following order of cases: nominative, accusative, ablative, dative, and genitive. […] The per cent of all forms falling into each case is as follows: nominative 26.4, accusative 31.1, ablative 27.3, dative 4.4, and genitive 10.9. In each declension there are from two to four pairs of identical forms. The nominative and accusative are 35 per cent identical, the ablative and dative 51 per cent, the dative and genitive 13 per cent, and the genitive singular and nominative plural 43 per cent. The proposed order brings all these

À ces considérations d'ordre morphologique s'en ajoutent d'autres d'ordre syntaxique (p. 65) :

> Le nominatif et l'accusatif sont plus essentiels à la structure de la phrase que les autres cas, puisqu'ils fournissent le sujet, l'objet et le nominatif-prédicat. Ce sont donc les premières formes dont on a besoin pour les leçons des débutants et elles sont indispensables pour le sens de la phrase. L'ablatif, le datif et le génitif sont tous des modifieurs de la phrase, mais l'ablatif est tellement plus fréquent que les autres que les débutants devraient l'apprendre en premier. […] À peu près la moitié de tous les ablatifs apparaissent dans des syntagmes prépositionnels, qui sont parmi les choses les plus simples à présenter à des débutants en raison de l'étroit parallèle avec les syntagmes prépositionnels anglais. Aussi l'ablatif est facile à introduire en plus d'être plus fréquent et plus utile que le datif. Le datif a été placé entre l'ablatif et le génitif simplement pour associer un plus grand nombre de formes identiques[1]

. L'innovation de Strain a été saluée par Hutchinson (1944 : 461). Ullman (1943 : 131) s'est montré plus réservé : « La fréquence de désinences flexionnelles n'est pas un aussi bon critère pour l'enseignement des formes que l'est la fréquence lexicale pour l'enseignement du vocabulaire[2]. » Gomez (2013 : 10) a récemment abouti à la même proposition, sans avoir connaissance, semble-t-il, de son article.

C. L'approche mixte

Des 53 manuels du corpus, 18 – soit 34% - suivent une approche des cas que nous pourrions qualifier de « mixte » : l'approche des cas est mixte si au moins deux désinences casuelles (cas différents ou nombres différents d'un même cas) sont introduites conjointement. Cet usage concerne dans notre corpus des manuels qui suivent des approches pédagogiques très variées : approche inductive[3] (6), approche grammaticale[4] (4), grammaire-traduction[5] (2), méthode directe[6] (2), approche communicative[7] (2), méthode orale[8] (1), méthode naturelle[9] (1). 6 s'adressent à un public scolaire, 4 à un public universitaire et 8 à un public d'autodidactes.

---

combinations together; the traditional order separates all but the genitive and dative. Memorization and association should be improved by using the order suggested. » Je traduis.

[1] « The nominative and accusative are more essential to sentence structure than the other cases, for these two supply the subject, object, and predicate nominative. They are thus the first forms needed for beginners' lessons and are indispensable to sentence sense. The ablative, dative, and genitive are all modifiers in the sentence, but the ablative so outnumbers the others that beginners should know it first. […] Approximately half of all ablatives occur in prepositional phrases, which are among the easiest things to present to beginners because of the close parallel to the English prepositional phrase. The ablative thus is easy to introduce besides being more frequent and more useful than the dative. The reason for putting the dative between the ablative and genitive is simply to bring together a larger number of identical forms. » Je traduis.

[2] « Frequency of inflectional endings is not as good a criterion for teaching forms as word frequency is for teaching vocabulary. » Je traduis.

[3] Rónai (1954), Goldman & Nyenhuis (1982), Brush et al. (1995), Balme & Morwood (2006), Amarante (2018), Cambridge (2018).

[4] Lopes (2018), Jones (1998), Harwood (2006), Dickey (2018).

[5] D'Ooge (1911), Sharpley (2003).

[6] Appleton (1926), Rouse (1930).

[7] Wilkes (1993), Rico et al. (2017).

[8] Peckett & Munday (1969).

[9] Orberg (2003).

Comme l'approche mixte des déclinaisons, l'approche mixte des cas peut sembler un bon compromis entre simultanéité et successivité. En effet comment expliquer le nominatif, par exemple, à un élève qui n'a jamais eu de contact avec une langue à déclinaisons sans l'opposer à l'accusatif, au vocatif ou au génitif ?

Le tableau A suivant, tiré de l'analyse du corpus de manuels, illustre la variété des cas associés par l'approche mixte. Deux faits sont à noter : (1) l'approche mixte n'associe jamais plus de trois cas ; (2) seuls quatre associations se rencontrent à plusieurs reprises : N-AcS[1] (trois fois), N-AcP (deux fois), N-AcS/P (deux fois), G-DS/P (trois fois).

Nombre de cas	**Nombre**	**Association(s)**	**Manuels**
Deux cas	Singulier	N-AcS	Jones (1998), Balme & Morwood (2006), Cambridge (2018), Dickey (2018)
		N-GS	Harwood (2006)
		Ac-AblS	Wilkes (1993)
	Pluriel	N-AcP	Jones (1998), Balme & Morwood (2006)
		G-NP	Rouse (1930)
	Singulier/ pluriel	N-AcS/P	Appleton (1926), Rónai (1954)
		AcP-AbS/P	Orberg (2003)
		G-DS/P	Appleton (1926), Peckett & Munday (1969), Brush *et al.* (1995)
Trois cas	Singulier	N-Ac-AbS	Sharpley (2003)
	Pluriel	N-V-AcP	Dickey (2018)
		N-Ac-DP	Wilkes (1993)
		N-Ac-AbP	Sharpley (2003)
	Singulier/ pluriel	N-V-AcS/P	Peckett & Munday (1969)
		N-Ac-GS/P	Amarante (2018)
		N-Ac-DS/P	Lopes (2018)
		N-Ac-AbS/P	Goldman & Nyenhuis (1982)
		GS-AcP-GP	D'Ooge (1911)

Enfin le tableau B qui suit s'intéresse aux situations dans lesquelles il y a coïncidence au moins partielle entre l'ordre des cas suivi dans les paradigmes et l'ordre d'apparition des cas dans le manuel. Des 18 manuels, 5 ne présentent aucune coïncidence, 5 présentent 1 coïncidence, 5

[1] N = nominatif, V = vocatif, Ac = accusatif, G = génitif, D = datif, Ab = ablatif, S = singulier P = pluriel.

présentent 2 coïncidences, 2 présentent 3 coïncidences et 1 présente 4 coïncidences. Comme on le voit l'agencement des cas adopté dans les paradigmes a des conséquences directes sur l'ordre d'introduction des cas dans les manuels qui suivent l'approche mixte.

Ordre des cas	**Manuel**	**Coïncidence(s)**
Gréco-italien	D'Ooge (1911)	∅
	Goldman & Nyenhuis (1982)	Ac-Ab, G-D[1]
	Harwood (2006)	N-G
	Linney (2007)	Ac>Ab, G>D
Port-Royal	Cambridge (2018)	∅
Américain	Brush *et al*. (1995)	G-D
Portugais	Lopes (2018)	N-D, Ab>V
	Amarante (2018)	∅
Franco-britannique	Appleton (1926)	G-D, Ab]
	Rónai (1954)	G>D>Ab
	Peckett & Munday (1969)	N-V-Ac, G-D
	Wilkes (1993)	N-Ac
	Jones (1998)	∅
	Orberg (2003)	∅
	Sharpley (2003)	N-Ac
	Balme & Morwood (2006)	G>D
	Rico *et al*. (2017)	N>V>Ac, G>D
	Dickey (2018)	N-V-Ac, G>D>Ab

[1] X-Y : X et Y sont abordés ensemble ; X>Y : Y est abordé à la suite de X ; Y] : Y est abordé en dernier.

3. L'APPRENTISSAGE DES DEUX PREMIÈRES DÉCLINAISONS DANS LE CADRE D'UNE APPROCHE COMMUNICATIVE DU LATIN

3.1. L'*intériorisation* des déclinaisons

A. Pourquoi apprendre les déclinaisons ?

J'emprunte à Enrico Zuddas (2016 : 283) la notion d' « intériorisation (*internalization*) » des déclinaisons, que je préfère à celle de « mémorisation », trop étroitement associée à la récitation des paradigmes. Nous avons observé dans la première partie de ce travail la longue et laborieuse élaboration des déclinaisons latines. Maintenant la question mérite d'être posée : pourquoi apprendre ses déclinaisons ? Les déclinaisons et les conjugaisons sont-elles au latin ce que les tables de multiplication sont aux mathématiques, comme le prétend Jury[1] (1917 : 480) ? ce que les gammes sont à la musique ?

Dans l'Antiquité déjà ceux qui étudiaient le latin comme langue étrangère apprenaient déclinaisons et conjugaisons (Dickey 2016 : 1) : un certain nombre de parchemins, présentant des paradigmes déclinés à l'usage de locuteurs grecs, en témoignent (*id.*, p. 95). Mais que les anciens Grecs aient appris leurs déclinaisons latines ne suffit pas à justifier le fait que nous le fassions aussi. En effet les anciens Grecs apprenaient le latin comme nous apprenons l'espagnol ou l'anglais : pour pouvoir le parler, le lire et l'écrire. Mais qu'en est-il de nous, modernes ? À quelles fins apprenons-nous les langues anciennes ?

> L'élève moyen, sera-t-il appelé à écrire dans sa vie quotidienne des textes en grec ancien ? Non bien entendu. Sera-t-il appelé s'adresser à quelqu'un en grec ancien ? Certainement pas. Aura-t-il besoin de comprendre des paroles prononcées en grec ancien ? Pas le moins du monde. Par conséquent, des quatre compétences langagières (production écrite, production orale, compréhension écrite, compréhension orale), l'enseignement du grec ancien ne doit viser qu'une, la compréhension écrite[2].

[1] « Le détail des déclinaisons et de la flexion verbale sont aussi essentiels pour progresser en latin que les tables de multiplication le sont en mathématiques. (*The details of declension and verb inflection are as essential to progress in Latin as the multiplication table in mathematics*). » Je traduis.

[2] « Ο μέσος μαθητής θα κληθεί να γράψει στην κανονική ζωή του κείμενο στα αρχαία; Όχι βέβαια. Θα κληθεί να μιλήσει με κάποιον συνάνθρωπό του στα Αρχαία Ελληνικά; Οπωσδήποτε όχι. Θα χρειαστεί να κατανοήσει προφορικό λόγο στα Αρχαία Ελληνικά; Ούτε κατά διάνοια. Επομένως, από τις τέσσερεις δεξιότητες σε μια γλώσσα (παραγωγή γραπτού λόγου, παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση γραπτού λόγου, κατανόηση προφορικού λόγου), η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, οφείλει να στοχεύει μόνο σε μία, την κατανόηση γραπτού λόγου. » (Δελβερούδη). Je traduis.

Or, si nous ne visons que la compréhension écrite[1] des langues anciennes, y a-t-il besoin d'en savoir par cœur la morphologie ? Nombreux sont actuellement les pédagogues qui en doutent et qui préconisent de substituer à la mémorisation des paradigmes la reconnaissance des morphèmes. Patrick justifie, par exemple, dans les termes suivants l'organisation de sa *Méthode de latin* (p. 9)[2] :

> il n'est pas directement utile au lecteur latiniste de savoir qu'il est en train de lire un nom de la première, deuxième ou cinquième déclinaison. Ce qui lui importe avant tout, c'est de reconnaître qu'il s'agit d'un nominatif pluriel. Cette identification lui permettra ensuite de lier ce élément morphologique à un élément syntaxique da la phrase dégageant le sens que l'auteur a voulu donner à ce nominatif pluriel.

B. L'approche communicative et la flexion nominale

Contre la tendance à substituer les morphèmes identifiés aux paradigmes récités les pédagogues qui adoptent une approche communicative (au sens large) du latin reconnaissent de manière générale[3] la nécessité de la mémorisation des déclinaisons : « plus notre méthode devient orale et plus il est nécessaire à l'élève d'avoir les flexions sur le bout de la langue. Il ne peut pas s'arrêter au milieu d'une phrase pour chercher l'accusatif singulier de *canis*[4]. » (Peckett 1963 : 62). Par définition l'approche communicative fait appel aux quatre compétences langagières précédemment évoquées : pour pouvoir parler et pour pouvoir écrire il faut avoir intériorisé le système flexif de la langue, « l'obstacle morphologique » (Fiévet RM, p. 2). Là où certains verraient une perte de temps, un gaspillage regrettable d'énergie, les tenants de l'approche communicative des langues anciennes voient un moyen d'accéder à un degré de maîtrise de la langue autrement inaccessible : derrière l'approche communicative des langues anciennes se cache en effet cette vieille idée que « nul ne sait vraiment un langage tant qu'il ne peut le produire[5]. » (Huzar 1957 : 273).

En règle générale la pratique orale du latin n'est pas une fin en soi mais un moyen : comme Sinclair l'a résumé dans le titre d'un article célèbre, il ne s'agit pas tant d'apprendre à

---

[1] Taylor (2017 : 12) remarque, à juste titre, que la mémorisation des déclinaisons et des conjugaisons n'est pas non plus nécessaire à la compréhension orale : « Les déclinaisons et conjugaisons de Varron et les nôtres sont essentielles pour apprendre à parler et à écrire en latin mais pas pour lire et entendre le latin. […] on peut aisément apprendre à analyser des formes déclinées et conjuguées sans mémoriser les déclinaisons et les conjugaisons auxquelles elles appartiennent (*Varro's and our declensions and conjugations are essential for learning to speak and write Latin but not to read and listen to Latin. […] we can easily learn to parse declined and conjugated forms without memorizing the declensions and conjugations to which they belong*.). » Je traduis.

[2] Pour un avis similaire relativement au grec ancien voir Δελβερούδη.

[3] Seule exception à notre connaissance la méthode « audio-orale » de Claude Fiévet : « la mémorisation de tableaux morphologiques est totalement proscrite, l'élève doit savoir se servir des déclinaisons, peu importe qu'il sache les réciter, ce qu'on ne lui demande d'ailleurs pas. » (Fiévet 2003 : 8).

[4] « the more oral our method becomes, the more is it necessary for the pupil to have the inflections on the tip of his tongue. He cannot stop in the middle of a spoken sentence to look up the accusative singular of *canis*. » Je traduis.

[5] « no one really knows a language until he can produce it. » Je traduis.

parler latin, que de parler pour l'apprendre[1]. » Pour l'apprendre mieux, plus vite et plus agréablement que si l'on se limitait à la seule compréhension écrite. Qui plus est, comme Deagon (1991 : 69-70) l'a observé, l'approche communicative rend l'apprentissage du latin accessible à des types d'apprenants pour lesquels les autres approches ne sont pas adaptées. Je ne m'étendrai pas sur les vertus de l'approche communicative du latin : voyons plutôt comment cette *intériorisation* de la flexion nominale, nécessaire pour l'expression orale et écrite, peut-être mise en œuvre et favorisée chez les commençants.

3.2. L'approche des déclinaisons et des cas en classe de cinquième

A. Ce que permet le programme

Conformément au *Programme d'enseignement de complément de langues et cultures de l'Antiquité*[2], les latinistes doivent, du point de vue de la flexion nominale *stricto sensu*, avoir en fin de quatrième « observ[é] et compr[is] la formation […] des trois premières déclinaisons » et « mémoris[é] et réinvest[i] les déclinaisons […] des trois premières déclinaisons ». Comme on le voit, les paradigmes doivent être appris, et pas seulement reconnus. Cependant cette mémorisation est envisagée comme un moyen permettant d'accéder à l'identification aisée et rapide des morphèmes dans les textes : « la mention « mémoriser et réinvestir » renvoie à une phase d'apprentissage qui doit aboutir à une maitrise des formes ou structures étudiées permettant à l'élève de les identifier directement dans les textes lus. » En fin de troisième, les quatrième et cinquième déclinaisons doivent seulement avoir été « observ[ées] et compr[ises] » : elles ne sont ni à « mémoriser » ni à « réinvestir ».

Du point de vue de l'enseignement de ces déclinaisons, l'option consistant à enseigner conjointement les cinq déclinaisons – approche horizontale – est inenvisageable et ce pour deux raisons : (1) elle ne s'accorde pas avec le programme : les trois premières déclinaisons sont à aborder avant la fin de la quatrième, tandis que les deux dernières sont à aborder en troisième ; (2) vu la quotité horaire moyenne pour la classe de latin en cinquième et le reste du programme de LCA, il est tout à fait impossible de couvrir les cinq déclinaisons en classe de cinquième.

L'approche verticale des déclinaisons est, en revanche, tout à fait possible, et notoirement majoritaire dans la pratique. Théoriquement l'enseignant est libre d'aborder d'abord la première, la deuxième ou la troisième déclinaison. Dans les faits cependant, comme la troisième déclinaison n'est jamais abordée en premier, ses élèves se retrouveraient immanquablement en

[1] « Not so Much Learning to Speak Latin, but Speaking to Learn it. » Je traduis. Cf. Deagon 1991 : 67.
[2] URL : https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo11/MENE1603855A.htm?cid_bo=99531, consulté le 18 avril 2021.

décalage avec les autres classes à l'issue de la cinquième[1]. En revanche, suivant les dotations horaires dont son établissement bénéficie, l'enseignant a la possibilité réelle d'aborder la deuxième déclinaison avant la première et la cinquième avant la quatrième.

Diverses approches mixtes des déclinaisons sont également envisageables. Suivant ces mêmes dotations horaires l'enseignant est en effet libre de grouper les première et deuxième déclinaisons (en classe de cinquième), les deuxième et troisième déclinaisons (en classe de quatrième) – moins pertinent d'un point de vue morphologique – et/ou les quatrième et cinquième déclinaisons.

Pour ce qui est de l'introduction des cas, l'approche simultanée est tout à fait possible, malgré les inconvénients qu'on lui connaît. Trois options sont théoriquement envisageables : (1) aborder simultanément l'ensemble des désinences de la première déclinaison ou (2) l'ensemble des désinences d'un paradigme masculin en *-us* de la deuxième déclinaison ou encore (3) l'ensemble des désinences de la première déclinaison et d'un paradigme masculin en *-us* de la deuxième déclinaison. Dans les faits, seule la première option est usuelle.

L'approche successive des cas est également permise par le programme. Diverses possibilités s'offrent à l'enseignant : (1) aborder successivement l'ensemble des désinences de la première ou de la deuxième déclinaison au singulier ; (2) aborder successivement l'ensemble des désinences de la première ou de la deuxième déclinaison au singulier *et* au pluriel ; (3) aborder successivement l'ensemble des désinences de la première *et* de la deuxième déclinaison au singulier ; (4) aborder l'ensemble des désinences de la première et de la deuxième déclinaison au singulier *et* au pluriel. Enfin l'approche mixte des cas est également possible à partir : (1) de la première déclinaison, ; (2) de la deuxième déclinaison ; (3) des première et deuxième déclinaisons.

Comme on le voit, l'actuel programme, tout en excluant certains agencements de déclinaisons, ménage à l'enseignant une importante marge de liberté quant à l'approche de la flexion nominale. Bien entendu, parmi toutes les combinaisons possibles entre les deux paramètres de la déclinaison et du cas, toutes ne sont pas souhaitables et ne se prêtent pas aussi bien à des approches pédagogiques différentes.

B. Choix d'une approche des déclinaisons

Dans le cadre de mon stage de titularisation j'ai la responsabilité de deux classes de latin (cinquième et quatrième) et d'une classe de français (seconde). Mon approche de l'enseignement

[1] En 1915 déjà Nutting (1915 : 18) attirait l'attention sur de telles situations de décalage qu'engendrait l'apparition de la méthode directe.

du latin est de type communicatif[1] depuis le début de l'année. Je rendrai ici compte des choix que j'ai opérés dans l'approche de la flexion nominale en classe de cinquième en abordant successivement les deux paramètres de la déclinaison et du cas. Je précise que mon groupe de cinquièmes n'a qu'une heure de latin par semaine.

Quand l'année a commencé je n'avais pas connaissance de l'existence d'autres approches des déclinaisons que le traditionnel ordre 1>2>3>4>5. En abordant, dès le premier cours, les deux déclinaisons de manière conjointe, je me doutais bien que je n'essayais rien de révolutionnaire, mais j'étais loin d'imaginer qu'il s'agissait d'un usage fréquent. Des considérations de deux ordres me poussaient à mettre en œuvre cette expérimentation : du point de vue, d'abord, de la mémorisation des formes, il semblait dommage de ne pas aborder conjointement deux déclinaisons qui présentent tant de similarités ; du point de vue, ensuite, de l'approche communicative que je souhaitais mettre en place, il me paraissait très regrettable de devoir me restreindre pendant une partie de l'année au vocabulaire de la première déclinaison.

Le premier contact avec les deux premières déclinaisons s'est fait dès le premier cours avec la latinisation des prénoms[2] des élèves et la mise en place d'interactions orales simples à partir de ces prénoms et d'objets se trouvant dans la salle de classe. À une exception près (un prénom masculin français se terminant en *-a*), les prénoms des filles ont été latinisés en noms de la première déclinaison et ceux des garçons en noms de la deuxième déclinaison. Les noms masculins en *-er* ont été abordés en cours d'année, comme des mots différant uniquement des masculins en *-us* aux nominatif et vocatif singuliers. C'est à peu près ce que Strain préconisait dans ses *Propositions* (1940 : 261) : « Les mots de la deuxième déclinaison en *-r* […] ne sont pas négligeables, mais on peut apparemment les enseigner comme une variation n'ayant lieu qu'au nominatif en moins de temps que comme des déclinaisons complètes[3]. » Après les masculins j'ai introduit les neutres en *-um*. L'approche simultanée des deux premières déclinaisons ne me semble pas avoir perturbé les élèves. Peut-être que le fait de latiniser leurs prénoms dès le premier cours leur a permis d'intégrer plus rapidement et durablement les différentes désinences. Leur acquisition était régulièrement contrôlée au moyen d'exercices de traduction et de morphologie et d'échanges verbaux.

---

[1] Comme je l'ai signalé en introduction, j'entends par « approche communicative » au sens large toute approche du latin qui fait appel aux quatre compétences langagières fondamentales (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite).

[2] Curieusement Rouse, tenant de la méthode directe, attribuait dès le premier cours un numéral ordinal à chaque élève, masculin pour les garçons, féminin pour les filles (Rouse & Appleton 1925 : 145, Rouse 1930 : 13) : seules les classes de garçons qu'il suivait sur plusieurs années avaient droit à un prénom latinisé personnalisé (Rouse & Appleton, *ibid.*.). Alors trois cas pouvaient se présenter : les prénoms issus du latin ou ayant une forme latinisée attestée retrouvaient leur forme ancienne, tandis que les autres prénoms étaient soit traduits en latin, soit remplacés par un nom ou un surnom romain sans lien sémantique (*ibid.*.).

[3] « The second-declension words in *-r* […] are of some importance, but apparently can be taught as a variation occurring only in the nominative case in less time than they can be taught as complete declensions. » Je traduis.

C. Choix d'une approche des cas

Pour ce qui est de l'approche des cas, avant que l'année ne commence, j'avais déjà pu observer que l'ordre standard de succession des cas dans les tableaux de déclinaison n'est pas le même dans tous les pays et que, pour certaines questions pratiques, comme les règles d'accentuation en grec ancien, les différentes configurations ne se valent pas. Je n'avais cependant pas conscience de la variété des pratiques dans l'agencement des cas dans les paradigmes et dans leur ordre d'introduction dans les manuels. La progression que j'ai suivie a été la suivante : N-AcS > GS > AcS > DS > AbS > N-VP > AcP > GP > D-AbP. Comme on peut le voir, je n'ai abordé les cas au pluriel qu'une fois introduits tous les cas au singulier. La latinisation précoce des prénoms des élèves m'a amené à aborder le nominatif et le vocatif dès le premier cours, en raison notamment de la différence de désinence pour les prénoms masculins. J'ai ensuite abordé le génitif en m'appuyant sur la connaissance que mes élèves avaient du possessif anglais ('*s*). Pour le reste des cas au singulier la progression que j'ai suivie correspondait à la fois à l'ordre des cas dans les paradigmes des grammaires françaises et à des critères syntaxiques (présenter les compléments par ordre d'importance : COD > COI/COS > CC). Pour ce qui est du pluriel, j'ai simplement suivi l'ordre des paradigmes en abordant ensemble les désinences identiques dans les deux premières déclinaisons (N-VP et D-AbP).

Cette progression m'a paru assez satisfaisante et naturelle : dans la mesure où les prénoms étaient latinisés dès le premier cours et qu'à peu près tous les garçons s'étaient vus attribuer un prénom en *-us* je ne pouvais pas ne pas aborder au moins le nominatif et le vocatif. Pour ce qui est du génitif, il m'a semblé que le possessif anglais représente un chaînon cognitif précieux entre le français et le latin (ex. fr. *le stylo d'Anna* > angl. *Anna's pen* > lat. *Annae stilus*). J'ai, d'ailleurs, remarqué une tendance durable chez un certain nombre d'élèves à antéposer systématiquement le complément du nom, comme dans le possessif anglais en *'s*, ce qui laisse supposer que (1) une association mentale durable s'est établie entre le possessif anglais et le génitif latin, (2) les élèves en question n'ont pas appris un fait de syntaxe nouveau mais ont simplement transposé en latin ce qu'ils avaient déjà appris en anglais.

Deux cas méritent un commentaire. Au sujet du vocatif d'abord, un certain nombre d'auteurs s'opposent à sa présence dans les tableaux de déclinaison et il est en effet souvent omis des tableaux de déclinaison : à titre d'exemple, des 53 manuels de notre corpus, 20, soit 38%, ne l'incluent pas. Matteson (1915 : 34) et Strain (1940 : 260) préconisaient cette exclusion pour des raisons d'économie ; tandis que Miraglia (1996 : 2) et Conde (2004 : 185-186) contestent son existence respectivement en latin et en grec. Je comprends tout à fait que cette exclusion du

vocatif soit tout à fait cohérente et économique dans un certain nombre de contextes d'apprentissage des langues anciennes, mais elle ne me paraît pas souhaitable dans le cadre de cours qui suivent une approche communicative : le vocatif est alors souvent de loin le cas le plus utilisé à chaque heure de cours. Enfin le locatif jusque-là pas été abordé, pour la simple raison qu'il ne s'est trouvé dans aucun des passages traduits durant l'année. Matteson (1915 : 34) et Strain (1940 : 260) recommandaient justement d'en faire l'économie durant la première année d'apprentissage.

CONCLUSION

Les déclinaisons en tant que constructions du savoir humain ont une histoire : elle ne sont pas un donné. L'agencement que nous leur prêtons aujourd'hui n'a pas toujours été : il a évolué et mûri au cours d'une longue histoire. De même les cas grammaticaux que nous identifions et ordonnons dans nos paradigmes sont des élaborations culturelles. Ces deux paramètres de la déclinaison et du cas ne sont pas sans conséquences sur les pratiques d'enseignement des langues à déclinaisons, de l'Antiquité à nos jours.

Depuis le début du siècle dernier la pédagogie des langues anciens connaît un constant renouvellement. Suivant les nouvelles approches qui voient le jour et disparaissent les deux catégories de la déclinaison et du cas sont sans cesse réinterrogées. Car la flexion nominale antique, qu'elle soit grecque ou latine, représente pour nous, modernes, l'essence même du langage ancien et de son altérité.

Bibliographie

Allen W. S. & Brink C. O. 1980. « The old order and the new: a case history », *Lingua* 50, p. 61-100.

Augé, D. (2013). *Refonder l'enseignement des langues anciennes*. Grenoble : UGA.

Carlon J. M. (2013). « The Implications of SLA Research for Latin Pedagogy: Modernizing Latin Instruction and Securing its Place in Curricula », *Teaching Classical Languages* 4/2, p. 106-122.

Chickering E. C. (1912). « The Direct Method in Latin Teaching », *The Classical Weekly* 6/5, p. 34-37.

Churchill W. (1930). *My Early Life*. Londres : Eland.

Cibois, Ph. (2013). « Les expressions latines du français et leur utilisation pédagogique », intervention lors de la Table ronde « De la maternelle au supérieur, construire un parcours d'apprentissage du lexique en référence aux langues et cultures de l'Antiquité».

Colombat B. (1999) *La grammaire latine en France à la Renaissance et à l'Âge classique. Théories et pédagogie*. Grenoble : Ellug.

Conde I. (2004). « pautas para enfocar didácticamente la enseñanza de las declinaciones en griego », *VELEIA* 21, p. 183-200.

Deagon A. W. (1991). « Learning Process and Exercise Sequencing in Latin Instruction », *The Classical Journal* 87/1, p. 59-70.

Δελβερούδη, Ρ. (2019). « Σκέψεις για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών », URL : https://www.avgi.gr/politiki/250801_skepseis-gia-mathima-ton-arhaion-ellinikon

Dickey E. (2016) *Learning Latin the Ancient Way. Latin Textbooks from the Ancient World*. Cambridge : Cambridge University Press.

D'Ooge B. L. (1902). « The Teaching of First-Year Latin », *The School Review* 10/7, p. 532-54

Ernout A. (1953) *Morphologie historique du latin*. Paris : Klincksieck.

Fiévet C., (2003), « Comment conjuguer l'explicite et l'opératoire : de la pratique orale au latin littéraire », communication du 27 mai 2003. URL : http://www.via-neolatina.fr/mbFiles/documents/explicite-et-operatoire.pdf

Fiévet C. « Remarques sur le manuel ». URL : http://www.via-neolatina.fr/mbFiles/documents/genese-du-manuel.pdf

Foster B. O. (1913). « Live Latin », *The Classical Journal* 8/4, p. 151-159.

Gomez A. A. D. (2013). « La necesidad de renovación didáctica de las lenguas clásicas : una nueva propuesta metodológica », *Methodos*, p. 1-24.

Grandolfo E. (2012). *Quale testo per quale latino? Il manuale di latino in Ticino*. Mémoire de master.

Gummere J. F. (1935). « Reviewed Work(s): A First Book in Latin by Wren Jones Grinstead and Walter V. McDuffee », *The Classical Weekly* 28/19, p. 148-152.

Hutchinson M. E. (1944). « Some Recent Research in the Teaching of Latin », *The Classical Journal* 39/8, p. 449-465.

Huzar H. (1957). « Structural Linguistics and Latin Teaching », *The Classical Journal* 52/6, p. 268-274.

Johnson J. F. (1987). « Alternative Approaches for the College Elementary Latin Sequence », *The Classical Journal*, 82/3, p. 246-255.

Jury J. B. (1917). « Teaching Pupils How to Study Latin », *The Classical Journal* 12/7, p. 467-476.

Ko M. (1994). « Objectifs de l'enseignement des langues anciennes », *Bulletin de l'Association Guillaume Budé* n°3, p. 316-324.

LaFleur R. (1998). A. *Latin for the 21st Century. From Concept to Classroom*. Glenview : Addison Wesley.

Levy H. L. (1962). « Teaching Latin and Greek: New Approaches », *The Classical Journal*, 57/5, p. 202-230.

Louw. J. P. (1966). « Linguistic Theory and the Greek Case System. », *Acta Classica* 9, p. 73-88.

Matteson F. L. (1915). « Non-Essentials in the Teaching of First Year Latin », *The Classical Weekly* 9/5, p. 33-37.

Melchior A. A. (2011). « Paedagogus: the Abc Technique for Reinforcing Declensional Endings. » *Classical World* 104.4, p. 499-500.

Meynet B. C. (2013). « Problemas detectados en relación con la enseñanza tradicional del latín », *PhaoS* 13, p. 65-92.

Miraglia L. (1996). « Come (non) si insegna il latino », *Micromega* 5, p. 1-9.

Nutting H. C. (1915). « Methods of Teaching Latin », *The Classical Journal* 11/1, p. 7-24.

Patrick R. (2011). « Latin is not different », communication présentée au SALVI Board Summit 16-21 juillet 2011, Claymont Estate.

Peckett C. W. E. (1963). « Modern Methods of Teaching Latin », *The Classical Journal* 59/2 p. 58-6.

Pittano G. (1981). « Per una nuova didattica del latino », *Scuola Ticinese* 88, p. 21- 22.

Rojas C. (2005) « Enseñar latín o ensañar contra él: docencia viva de una lengua muerta, en la facultad de humanidades y educación de la ula », *Educere* 9/31, p. 571-578.

Rouse W. H. D. & Appleton R. B. (1925). *Latin on the Direct Method*. Londres : University of London Press.

Russell K. (2018). « Read Like a Roman: Teaching Students to Read in Latin Word Order », *The Journal of Classics Teaching* 19/37, p.17-29.

Sihler A. L. (1995) *New Comparative Grammar of Greek and Latin*. New York/Oxford : Oxford University Press.

Strain W. H. (1940). « Proposals for More Efficient Teaching of Latin Inflections », *The Classical Journal* 35/5, p. 257-275.

Taylor D. J. (1990). « Dionysius Thrax vs Marcus Varro », *Historiographia Linguistica* 17/1-2 p. 15-27.

Taylor D. J. (1991). « Latin declensions and conjugations: from Varro to Priscian. », *Histoire Épistémologie Langage* 13/2, p. 85-109.

Taylor D. J. (2017). « Varro and the teaching of latin », *The Classical Outlook* 92/1, p. 9-14.

Teilletche G. « Présentation du projet Langues anciennes en action ». URL : http://arelabor.com/pedagogie/langues-anciennes-en-action-presentation-de-la-methode-audio-orale-a-partir-de-la-5e/

Ullman B. L. (1943). « The Teaching of Latin », *Review of Educational Research* 13/2, p. 127-134.

Wood H. N. (1909). « The Teaching of First Year Latin », *The Classical Weekly*, 2/26, p. 202-204.

Zuddas E. (2016). « Epigraphy in Italian high schools », dans S. Orlandi *et al.*, *Digital and traditional epigraphy in context, Proceedings of the Second EAGLE International Conference. Rome 27-29 January 2016*. Rome : Université Sapienza, p. 283-296.

Annexe : corpus de manuels de latin pour débutants

Almeida M. (2011). Latim para Todos. Aracaju : Ediçâo do Autor.

Amarante J. (2018). Latinĭtas. Uma introduçâo à língua latina através dos textos. Salvador : Universidade Federal da Bahia

Appleton R. B. (1926). Initium. A First Latin Course on the Direct Method, to which is appended a Book of Exercises and some Grammar Questions. Cambridge : University Press.

Balme M. & Morwook J. (2006). Oxford Latin Course. Part I. Oxford : Oxford University Press.

Brush P. C. (1995). Ecce Romani I. A Latin Reading Program. Londres : Longman.

Cambridge. (2018). Cambridge Latin Course. Unit 1. Cambridge : Cambridge University Press.

Cambridge. (2018). Cambridge Latin Course. Unit 2. Cambridge : Cambridge University Press.

Cambridge. (2018). Cambridge Latin Course. Unit 3. Cambridge : Cambridge University Press.

Collar W. C. & Daniell M. G. (1891). The Beginner's Latin Book. Boston/Londres : Ginn.

Conti M. C. (2012). Avvio allo studio della lingua latina. URL : https://www.icviafrignani.edu.it/attachments/article/543/avviamento_al_latino,_fascicolo_0.pdf

De Almeida Cardoso Z. (2009). Iniciaçâo ao latim. São Paulo : Ática.

Deléani S. & Vermander J. M. (1975). Initiation à la langue latine et à son système. Manuel pour grands débutants I. Paris : SEDES.

Desessard C. (1966). Le Latin sans peine. Paris : Assimil.

Dickey E. (2018.) Learning Latin from the Romans. Cambridge : Cambridge University Press.

Dionigi I., Morisi L. & Riganti E. (2011). Il Latino. Grammatica ed Esercizi. Bari : Laterza.

D'Ooge B. L. (1911). Latin for Beginners. Boston/New York/Chicago/Londres : Ginn.

Do Rosário M. B. (2011). Latim básico. URL : https://docplayer.com.br/2796481-Latim-basico-miguel-barbosa-do-rosario.html

English M. C. & Irby G. L. (2016). A New Latin Primer. Oxford : Oxford University Press.

Fonseca C. A. L. (2012). Sic itur in urbem. Iniciaçâo ao latim. Coimbra : Coimbra University Press.

Forni A. & Longhi T. (2010). Latino in Regole. Quaderno di lavoro per apprendere i primi rudimenti della lingua Latina. Novate Milanese : Il Melograno.

Fucecchi M. & Graverini L. (2009). Lingua Latina. Fondamenti di morfologia e sintassi. Milan : le Monnier Università.

Furlan M., Nunes Z. G. & Coelho F. (2012). Língua latina I. Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina.

Garcia J. M. (2000). Introduçâo à teoria e prática do latim. Brasilia : Universidade de Brasília.

Goldman N. & Nyenhuis J. E. (1982). Latin via Ovid. A First Course. Detroit : Wayne State University Press.

Harwood N. (2006). Learning Latin. Indianapolis : Alpha.

Hull C. A., Perkins S. R. & Barr T. (2002). Latin for Dummies. Indianapolis : Wiley.

Jones P. J. & K. C. Sidwell (1986). Reading Latin. Grammar, Vocabulary and Exercises. Cambridge : Cambridge University Press.

Jones P. (1998). Learn Latin. A Lively Introduction to Reading the Language. New York : Barnes & Noble Books.

Julius D. (2006). Latin Made Simple. New York : Made Simple Books.

Junior J. A. M. (2017). Latim. Teoria e prática nos cursos universitários. João Pessoa : Ideia.

Keller A. & Russell S. (2004). Learn to Read Latin. New Haven/Londres : Yale University Press.

Klyve G. (2013). Latin Grammar you really need to know. New York : McGraw-Hill Education.

Linney W. E. (2007). Getting Started with Latin. Beginning Latin for Homeschoolers and Self-Taugth Students of any Age. Armfield Academic Press.

Lopes F. J. A. (2018). Latim em 20 liçôes. Timburi : Cia Do Ebook.

McKeown J. C. (2010). Classical Latin. An Introductory Course. Indianapolis/Cambridge : Hackett Publishing Company.

Moreland F. L. & Fleischer R. M. (1990). Latin: An Intensive Course. Berkeley/Los Angeles/Londres : University of California Press.

Mueller H.-F. (2013). Classical 101 : Learning a Classical Language. Course Guidebook. Virginie : The Great Courses.

Mondon J.-F. R. (2015). Intensive Basic Latin. A Grammar and Workbook. Londres/New York : Routledge.

Munguía S. S. (2012). Método de Latím. Incorpora Clave del Método. Bilbao : Universidad de Deusto.

Nicola S., Garciel L. & Tornielli L. (2015). Codex. Corso di latino. Teoria. Turin : Petrini.

Ørberg. H. H. (2003). Lingua Latina per se illustrata. Pars I. Familia Romana. Grenå : Domus Latina.

Πασχάλης Μ. & Σαββαντίδης Γ. (2008). Λατινικά. Β Τάξη Γενικού Λυκείου. Θεωρητική Κατεύθυνση. Athènes : Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.

Pearson H. C. (1905). Essentials of Latin for Beginners. New York/Cincinnati/Chicago : American Book Company.

Peckett C. W. E. & Munday A. R. (1969). Principia. A Beginner’s Latin Course. Shrewsbury : Wilding.

Picard P. (2007). Méthode de latin pour lire couramment les œuvres classiques latines. URL : http://lespascals.org/docs/METHODE%20DE%20LATIN.pdf

Prior R. E. (2003). Essential Latin Book. All you need to learn Latin in no time. Massachusetts : Adams Media.

Prior R. E. (2008). Latin Demystified. McGraw Hill Education.

Richards J. F. C. (1958). Essentials of Latin. An Introductory Course using Selections from Latin Literature. New York : Oxford University Press.

Rico et al. (2017). Forum. Lectiones Latinitatis Vivae. Volumen primum. Jerusalem : Polis Institute Press.

Rónai P. (1954). Curso básico de latim. Gradus primus. São Paulo : Cultrix.

Rouse W. H. D. (1930). The Direct Method Applied to Latin. A Handbook for Teachers. Londres : The Linguaphone Institute.

Sharpley G. D. A. (2003). Beginner's Latin. New York : McGraw-Hill.

Tantucci V. (1988). Urbis et orbis lingua. Corso di Latino per Licei Classici, Scientifici e Istituti Magistrali. Parte teorica. Morfologia e Sintassi. Bologne : Poseidonia.

Wheelock F. M. (2005). Wheelock's Latin. New York : Harper Resource.

Wilkes A. (1993). Latin for Beginners. Londres : Usborne.

Année	Auteur(s)	Langue	Public	Approche	Présentation des cas	Nombre de cas dans les tableaux complets	Ordre des cas dans les tableaux complets	Déclinaisons abordées	Approche des déclinaisons
1891	Collar & Daniell	anglais	scolaire	grammaire-traduction	simultanée	6	Port-Royal	1-5	verticale
1905	Pearson	anglais	scolaire	grammaire-traduction	simultanée	5 (-voc)	ancien	1-5	verticale
1911	D'Ooge	anglais	scolaire	grammaire-traduction	mixte : NS, AcS, NP, GS-AcP-GP, DS/P, AbS/P	5 (-voc)	ancien	1-5	verticale
1926	Appleton	anglais	scolaire	méthode directe	mixte : N-AcS/P, G-DS/P, VS, AbS/P	6	franco-br.	1-5	mixte : 2, 1, 3, 4-5
1930	Rouse	anglais	scolaire	méthode directe	mixte : NS, AcS, AbS/P, VS, AcP, GS, DS/P, G-NP	-	-	1-5	mixte : 1-2, 3, 4, 5
1954	Rónai	portugais	scolaire	inductive	mixte : N-AcS/P, GS/P, DS/P, AbS/P, VS/P	6	franco-br.	1-5	verticale
1958	Richards	anglais	autodidactes	méthode directe	simultanée	5 (-voc)	ancien	1-5	verticale
1966	Desessard	français	autodidactes	communicative	simultanée	5 (-voc)	franco-br.	1-5	verticale
1969	Peckett & Munday	anglais	scolaire	méthode « orale »	mixte : N-V-AcS/P, AbS/P, G-DS/P	6	franco-br.	1-5	mixte : 1-2, 3, 4, 5
1975	Deléani & Vermander	français	universitaire	inductive	simultanée	6	franco-br.	1-5	verticale

1982	Goldman & Nyenhuis	anglais	autodidactes	inductive	mixte : N-Ac-AbS/P, GS/P, DS/P, VS/P	5 (-voc)	ancien	1-5	verticale
1986	Jones & Sidwell	anglais	autodidactes	inductive	simultanée	5 (-voc)	franco-br.	1-5	alternée : 1, 2, 3, 2, 3, 2, 3, 4, 4, 5, 3, 4
1988	Tantucci	gréco-it.	scolaire	grammaticale	simultanée	6	gréco-it.	1-5	verticale
1990	Moreland & Fleischer	anglais	universitaire	grammaticale	simultanée	5 (-voc)	ancien	1-5	verticale
1993	Wilkes	anglais	autodidactes	communicative	mixte : NS, DS, Ac-AblS, N-Ac-DP, GS	5 (-voc)	franco-br.	1-3	mixte : 1-2, 3
1995	Brush *et al.*	anglais	autodidactes	inductive	mixte : NS/P, AcP, AcS, VS/P, AbS/P, G-DS/P	6	américain	1-5	mixte : 1-3, 4-5
1998	Jones	anglais	autodidactes	grammaticale	mixte : N-AcS, AbS, N-AcP, VS/P, DS/P, AbP, GS/P	6	franco-br.	1-3	horizontale
2000	Garcia	portugais	universitaire	grammaticale	simultanée	6	gréco-it.	1-5	verticale
2002	Hull *et al*.	anglais	autodidactes	grammaticale	simultanée	5 (-voc)	ancien	1-5	verticale
2003	Orberg	latin	scolaire	méthode « naturelle »	mixte : NS/P, GS/P, AcS, VS, AcP-AbS/P, DS/P	5 (-voc)	franco-br.	1-5	mixte : 1-2, 3, 4, 5
	Prior	anglais	autodidactes	grammaticale	simultanée	5 (-voc)	ancien	1-5	verticale
	Sharpley	anglais	autodidactes	grammaire-traduction	mixte : N-Ac-AbS, N-Ac-AbP,	5 (-voc)	franco-br.	1-5	mixte : 1-2, 3, 4, 5

					GS/P, VS/P, DS/P				
2004	Keller & Russell	anglais	universitaire	grammaticale	simultanée	6	américain	1-5	verticale
2005	Wheelock	anglais	universitaire	grammaticale	simultanée	6	américain	1-5	verticale
2006	Balme & Morwood	anglais	universitaire	inductive	mixte : N-AcS, N-AcP, AbS/P, VS/P, GS/P, DS/P	6	franco-br.	1-3	horizontale
	Harwood	anglais	autodidactes	grammaticale	mixte : N-GS, NP, GP, AcS/P, DS/P, AbS/P, VS/P	5 (-voc)	ancien	1-5	horizontale
	Julius	anglais	autodidactes	grammaticale	simultanée	6	américain	1-5	verticale
2007	Linney	anglais	autodidactes	grammaticale	successive : NS, NP, AcS, AcP, AbS, AbP, GS, GP, DS, DP	5 (-voc)	ancien	1-2	verticale
	Picard	français	autodidactes	« pragmatique »	successive : NS, NP, VS, VP, AcS, AcP, GS, GP, DS, DP, AbS, AbP	6	ordre alphabétique des désinences	1-5	horizontale
2008	Πασχάλης & Σαββαντίδης	grec	scolaire	inductive	simultanée	6	Port-Royal	1-5	verticale
	Prior	anglais	autodidactes	grammaticale	simultanée	5 (-voc)	ancien	1-5	mixte : 1-3, 4, 5
2009	de Almeida Cardoso	portugais	universitaire	grammaticale	simultanée	6	franco-br.	1-5	verticale
	Fucecchi & Graverini	gréco-it.	universitaire	grammaticale	simultanée	6	gréco-it.	1-5	verticale

2010	Forni & Longhi	gréco-it.	scolaire	grammaticale	simultanée	6	gréco-it.	1-5	verticale
	McKeown	anglais	universitaire	grammaticale	simultanée	5 (-voc)	ancien	1-5	verticale
2011	Almeida	portugais	autodidactes	grammaticale	simultanée	6	Port-Royal	1-5	verticale
	Dionigi *et al.*	gréco-it.	autodidactes	grammaticale	simultanée	6	gréco-it.	1-5	verticale
	do Rosário	portugais	universitaire	inductive	simultanée	6	américain	1-3, 5	mixte : 1-2, 3, 5
2012	Conti	gréco-it.	scolaire	grammaticale	simultanée	6	gréco-it.	1-3	verticale
	Fonseca	portugais	universitaire	grammaire-traduction	simultanée	6	franco-br.	1-5	verticale : 1, 2, 5, 3, 4
	Furlan *et al.*	portugais	universitaire	grammaticale	simultanée	6	portugais	1-4	verticale
	Munguía	espagnol	universitaire	grammaticale	simultanée	5 (-voc)	franco-br.	1-5	verticale
2013	Klyve	anglais	autodidactes	grammaticale	simultanée	6	franco-br.	1-5	verticale
	Mueller	anglais	universitaire	grammaticale	simultanée	5 (-voc)	ancien	1-5	verticale : 3, 1, 2, 4, 5
2015	Mondon	anglais	universitaire	grammaticale	simultanée	5 (-voc)	ancien	1-5	verticale
	Nicola *et al.*	gréco-it.	scolaire	grammaticale	simultanée	6	gréco-it.	1-5	verticale
2016	English & Irby	anglais	universitaire	grammaticale	simultanée	6	américain	1-5	verticale
2017	Junior	portugais	universitaire	grammaticale	simultanée	6	franco-br.	1-5	verticale
	Rico *et al.*	latin	autodidactes	communicative	mixte : NS/P, VS, AcS, AcP, AbS/P, GS/P, DS/P	6	franco-br.	1-5	mixte : 1-3, 4-5
2018	Amarante	portugais	universitaire	inductive	mixte : N-Ac-GS/P, AbS/P, DS/P, VS/P	5 (-voc)	portugais	1-5	horizontale
	Cambridge	anglais	universitaire	inductive	mixte : N-AcS, NP, AcP, DS/P, AbS/P, GS/P, VS/P	6	Port-Royal	1-5	mixte : 1-3, 4-5
	Dickey	anglais	universitaire	grammaticale	mixte : N-AcS, VS, N-	6	franco-br. & américain	1-5	mixte : 1-2, 3, 4-5

					V-AcP, GS/P, DS/P, AbS/P				
	Lopes	portugais	autodidactes	grammaticale	mixte : N-A-DS/P, GS/P, AbS/P, VS/P	6	portugais	1-5	verticale

Américain : N, G, D, Ac, Ab, V

Ancien : N, G, D, Ac, Ab

Gréco-italien : N, G, D, Ac, V, Ab

Franco-britannique : N, V, Ac, G, D, Ab

Port-Royal : N, V, G, D, Ac, Ab

Portugais : N, G, Ac, D, Ab, V

INTRODUCTION 2
1. LA NUMÉROTATION DES DÉCLINAISONS ET DES CAS 6
1.1. La numérotation des déclinaisons 6
A. Varron 6
B. Les *grammatici latini* ultérieurs 6
C. Pierre de la Ramée 7
1.2. La numérotation des cas 8
A. L'Antiquité et le Moyen Âge 8
B. La grammaire de Port-Royal 9
C. Rasmus Rask 10
D. Johan N. Madvig 11
E. Pratiques nationales 12
2. L'APPROCHE DES DÉCLINAISONS ET DES CAS DANS LES MANUELS DE LATIN POUR DÉBUTANTS 14
2.1. L'approche des déclinaisons 14
A. L'approche verticale 14
B. L'approche horizontale 16
C. L'approche mixte 17
2.2. L'approche des cas 18
A. L'approche simultanée 18
B. L'approche successive 19
C. L'approche mixte 20
3. L'APPRENTISSAGE DES DEUX PREMIÈRES DÉCLINAISONS DANS LE CADRE D'UNE APPROCHE COMMUNICATIVE DU LATIN 23
3.1. L'*intériorisation* des déclinaisons 23
A. Pourquoi apprendre les déclinaisons ? 23
B. L'approche communicative et la flexion nominale 24
3.2. L'approche des déclinaisons et des cas en classe de cinquième 25
A. Ce que permet le programme 25
B. Choix d'une approche des déclinaisons 26
C. Choix d'une approche des cas 28
CONCLUSION 30
Bibliographie 31
Annexe : corpus de manuels de latin pour débutants 34

Résumé

Ce mémoire porte sur la question de l'enseignement de la flexion nominale latine du point de vue de l'agencement des déclinaisons et des cas. La première partie s'intéresse à l'histoire de la numérotation des déclinaisons et des cas. La deuxième consiste en l'analyse d'un corps de cinquante-trois manuels de latins pour débutants publiés entre 1891 et 2018. La troisième partie envisage les possibilités d'enseignement de la flexion latine en classe de cinquième, notamment dans le cadre d'une approche communicative du latin.

Mots clés

Déclinaison, flexion, cas, latin, approche communicative