

La grammaire au cours de langues anciennes dans le Tronc commun.

Quelles voies privilégier pour atteindre les objectifs prévus ?

Quels transferts envisager ?

*Paul Pietquin et Dominique Longrée,
Université de Liège*

Déclinées en deux volets distincts au sein du même document, les listes de savoirs, savoir-faire et compétences à atteindre en Français et en Langues anciennes pour le Tronc commun présentent inévitablement des spécificités dans leurs approches respectives de la grammaire, tout en affirmant des objectifs convergents :

« Cette initiation [au latin] aidera les élèves à améliorer leur capacité d'analyse et de raisonnement. Ces capacités pourront être réinvesties dans l'apprentissage de la langue française notamment en clarifiant certaines notions grammaticales. Le processus « identifier » s'exercera ainsi sur des objets grammaticaux français et latins, les élèves prenant conscience de l'existence de systèmes linguistiques différents, témoins de modes de pensée spécifiques. »

(Fédération Wallonie-Bruxelles [FW-B], 2022, p. 35)¹

Avant d'examiner quelques points d'articulation concrets entre les deux disciplines du point de vue de l'apprentissage grammatical, relevons en préambule une différence fondamentale : alors que le cursus de français récuse tout « étiquetage » précoce des notions grammaticales et insiste sur la nécessité d'une longue observation préalable (FW-B, 2022, p. 28), les attendus de la première année de latin (à atteindre au terme de la deuxième année du secondaire) énoncent déjà une multitude de caractéristiques à identifier : nature, cas, genre, nombre, fonction, etc. (FW-B, 2022, p. 217)

¹ Voir aussi p. 214 : « L'organisation syntaxique propre aux langues anciennes et leur caractère flexionnel amènent l'élève à observer, comparer, raisonner, catégoriser et ordonner des éléments linguistiques et par là, à structurer rigoureusement sa pensée. L'élève pourra ainsi développer des stratégies de compréhension et d'analyse, transférables aux autres langues et en priorité au français. La différence de fonctionnement entre le latin et le français permet à l'élève de jeter un regard neuf sur sa propre langue et l'aide ainsi à mieux se l'approprier notamment en clarifiant certaines notions grammaticales et linguistiques. Ainsi, le processus « identifier » tant en 2^e année secondaire qu'en 3^e année secondaire s'exerce sur des objets grammaticaux français et latins. Par cette démarche, l'élève prendra conscience de l'existence de systèmes linguistiques différents, témoins de modes de pensée spécifiques. »

Le choix de formaliser d'emblée les notions s'explique certes en partie par le fait qu'elles recourent des apprentissages déjà réalisés au cours de français les années précédentes et que l'initiation au latin ne dispose que de deux années pour se déployer, mais il tient plus fondamentalement à la nature de la langue latine, qui « résiste » naturellement à toute lecture qui ne prendrait pas formellement en compte les liens structurels entre les mots de l'énoncé.

Déjà au dix-huitième siècle, le pédagogue Dumarsais avait donné un exemple saisissant de ce phénomène dans l'article « Construction » de l'Encyclopédie :

[...] Par exemple :

*Arma virumque cano, Trojæ qui primus ab oris,
Italiam, fato profugus, Lavinaque venit
Littora. Virg. Æneid. Liv. I. vers prem.*

Otez à ces mots latins les terminaisons ou désinances, qui sont les signes de leur valeur relative, & ne leur laissez que la première terminaison qui n'indique aucun rapport, vous ne formerez aucun sens ; ce seroit comme si l'on disoit : *Armes, homme, je chante, Troie, qui, premier, des côtes, Italie, destin, fugitif, Lavinien, vint, rivages.*

Si ces mots étoient ainsi énoncés en latin avec leurs terminaisons absolues, quand même on les rangeroit dans l'ordre où on les voit dans Virgile, non seulement ils perdrieroient leur grace, mais encore ils ne formeroient aucun sens ; propriété qu'ils n'ont que par leurs terminaisons relatives, qui, après que toute la proposition est finie, nous les font regarder selon l'ordre de leurs rapports.

(Diderot et D'Alembert, 1754, p. 74)

Il faut en effet nécessairement tenir compte des caractéristiques (cas, genre, nombre, fonction...) des mots latins, manifestées par la forme particulière de leurs terminaisons, pour parvenir à une traduction satisfaisante : « Je chante les armes et l'homme qui, premier entre tous, chassé par le destin des bords de Troie, vint en Italie, aux rivages où s'élevait Lavinium. »

De nos jours encore, et pour les mêmes raisons, certaines intelligences artificielles insuffisamment entraînées ne parviennent pas à déchiffrer un texte latin simple, adapté à des élèves débutants, tel que le suivant, extrait d'une stèle funéraire du premier siècle de notre ère conservée au musée de Mayence (Heidelberg Academy of Sciences and Humanities, 2018).

Viuere non potui plures XXX per annos. Nam eripuit seruus mihi uitam et ipse praecipitem sese deiecit in amnem. Abstulit huic Moenus quod domino eripuit.

« Je n'ai pu vivre plus de trente ans. Car mon esclave m'a ôté la vie et s'est jeté tête en avant dans la rivière. Le Main lui a pris ce qu'il avait enlevé à son maître. »

Comparez la traduction que nous venons de donner avec celles obtenues via le site Latin online translation² ci-dessous, en anglais, puis en français :

I could not live for more than 30 years. For my servant rescued my life, and he drove himself recklessly into the river. He took away this Mall that the lord had rescued.

Je ne pouvais pas vivre plus de 30 ans. Car mon serviteur m'a sauvé la vie, et il s'est précipité imprudemment dans le fleuve. Il a emporté ce centre commercial que le Seigneur avait sauvé.

Faute d'avoir correctement interprété Moenus comme un « nominatif sujet », et domino comme un « datif CIV », le logiciel échoue lamentablement à produire un sens, même approximatif, pour la dernière phrase, tel un latiniste qui aurait négligé les « étiquetages » du texte.

Il n'en reste pas moins que, concernant le latin, l'activité principale préconisée par le référentiel n'est pas l'apprentissage de notions grammaticales, mais la « traduction de textes latins originaux dans un français contemporain et correct » (FW-B, 2022, p. 213). Il n'est donc manifestement pas question d'en revenir à l'antique méthode dite de « grammaire-traduction », qui consistait à alterner l'apprentissage de règles et leur mise en œuvre dans la traduction (essentiellement du français vers le latin) de courtes phrases créées de toutes pièces pour la circonstance (Germain, 1993, p. 101).

Les notions de grammaire latine seront donc essentiellement mises au service de l'interprétation des textes, eux-mêmes considérés prioritairement comme « une porte d'accès ou une illustration des savoirs culturels » (FW-B, 2022, p. 214). Ce qui n'empêchera pas une réflexion spécifique sur la langue, mais dans une perspective dépassant largement le cadre strict du latin. Le référentiel invite en effet à exercer « le processus "identifier" [...] sur des objets grammaticaux français et latins » (p. 214), à « établir des liens entre des éléments de systèmes linguistiques différents » (p. 218), et à « développer des stratégies de compréhension et d'analyse, transférables aux autres langues et en priorité au français » (p. 214). Une telle perspective converge manifestement avec la volonté affichée de la partie « français » du référentiel, qui veut « dépasser la dichotomie entre la grammaire envisagée comme "outil de communication" et la grammaire conçue comme "objet d'étude", pour ne plus les séparer et les étudier simultanément » (p. 28).

À l'évidence, il ne s'agira donc pas, au cours de latin, d'étudier la grammaire pour elle-même, mais pour les savoir-faire transférables que sa pratique devrait permettre de développer. Nous proposons pour suivre quelques exemples concrets susceptibles

² <https://www.latin-online-translation.com/latin-english/translate/>

de favoriser une telle approche.

Cas et fonction

L'attendu de savoir-faire « relier un cas et une fonction » (p. 218) est à la fois essentiel à la compréhension d'une langue flexionnelle telle que le latin (comme vient de le rappeler l'explication donnée par Dumarsais dans l'Encyclopédie) et ambitieux par sa complexité concrète : en fonction du système d'oppositions dans lequel il s'insère, un même cas peut en effet actualiser différentes fonctions syntaxiques et, à l'inverse, une même fonction peut être associée à des cas différents selon son environnement syntaxique (Serbat, 1981).

Si l'ambition est de développer un savoir-faire abstrait et transférable (ce que suggère le référentiel en visant des items généraux comme « classer des éléments » ou « analyser des informations »), il ne paraît guère possible de réduire l'apprentissage à une mémorisation précoce de la liste des cas et des fonctions qui leur sont traditionnellement associées, ce qui est pourtant encore proposé dans nombre de manuels récents (p. ex. Lesueur, 2021, p. 6).

Il est certes davantage pertinent de procurer en latin des exemples concrets des emplois de tel ou tel cas. Mais s'ils ne sont, comme souvent, tirés que d'une seule déclinaison, comment éviter le risque d'induire une confusion entre « terminaison » et « cas », et de retarder l'émergence d'une véritable abstraction de la notion de « cas » ?

Aucun didacticien du français n'envisagerait sans doute de réduire les notions (ou « étiquettes ») abstraites de féminin et de pluriel à l'apprentissage de terminaisons uniques telles que « s » ou « e ». La notion de cas, utile tant pour le latin que pour l'allemand, le russe, le grec moderne ou aussi l'ukrainien, mérite également une attention didactique spécifique, d'autant que les terminaisons correspondantes forment un ensemble synchrétique manifestant tout à la fois le cas et le nombre, et parfois également le genre.

Concrètement, il est déjà possible de faire réfléchir les élèves sur la notion de génitif singulier à partir du simple examen des noms des jours de la semaine (à partir, par exemple, d'un célèbre graffiti de Pompéi reproduit dans le *Corpus Inscriptionum Latinarum*, vol. IV, n° 8863) :

Lunae dies (Luna) – Martis dies (Mars) – Mercurii dies (Mercurius) – Iouis dies (Iuppiter) – Veneris dies (Venus) – Saturni dies (Saturnus) – Solis dies (Sol).

Les noms ici terminés tantôt par -ae, tantôt par -i, tantôt par -is répondent tous à la question « Quel <+ nom> ? » (ici : « Quel jour ? ») et constituent donc un « complément » de ce nom. Ce premier contact avec la langue (et la civilisation,

perpétuée dans notre calendrier) ouvre aussi un accès facilité aux lexiques et dictionnaires (qui mentionnent toujours le génitif après les noms) en vue d'exercices d'étymologie.

En s'intéressant à un même cas à travers plusieurs déclinaisons (les trois premières, de loin les plus fréquentes), sans s'interdire de partir d'un document authentique (l'inscription de Pompéi), il est ainsi possible de poser un premier jalon naturellement accessible vers le chemin de l'abstraction.

De même, l'examen des très nombreux syntagmes prépositionnels faciles à repérer dans les textes latins devrait permettre aux élèves de dégager d'autres régularités dans les terminaisons des noms, leur permettant d'anticiper l'existence des catégories « accusatif » et « ablatif » avant même d'avoir à les associer à telle ou telle fonction syntaxique.

Nous avons réalisé l'expérience au départ d'un corpus de proverbes et maximes en latin rassemblés par Laura Gibbs (Gibbs, 2022). Le dépouillement d'une série soigneusement sélectionnée de proverbes permet d'obtenir le matériel d'observation suivant :

*ab amico - ab homine / cum sapientia - cum serpente - cum umbra / ex corde
- ex mente / sine iustitia - sine labore - sine lege / sub luna - sub sole*

*ad Romam - ad gloriam - ad laborem - ad poenam / ante mortem / contra
aquam - contra uentum - contra ueritatem / post gloriam - post mortem - post
tempestatem - post naufragium*

Outre les rapports que certaines de ces maximes entretiennent avec les fables, étudiées au cours de français dès le début du secondaire, l'observation du système prépositionnel du latin est aussi l'occasion d'un renforcement de la notion de « préposition » dans la langue de scolarisation des élèves.

Par ailleurs, si ces exemples sont rapportés au lexique, en tenant compte du génitif déjà abordé précédemment, des régularités peuvent être dégagées par les élèves eux-mêmes : génitif en -ae <=> accusatif en -am <=> ablatif en -a ;

génitif en -i <=> accusatif en -um <=> ablatif en -o ;

génitif en -is <=> accusatif en -em <=> ablatif en -e.

Si l'on veut par la suite faire observer, au travers de phrases latines, les principales fonctions syntaxiques réalisées d'une part par l'accusatif, d'autre part par l'ablatif, on n'aura plus à introduire simultanément la notion de « désinence casuelle » et celle de « valeur des cas ». On pourra même commencer à lire des textes sans trop se préoccuper de systématiser les « valeurs » de l'ablatif. La plupart des grammaires latines du dix-huitième siècle n'affirmaient-elles pas tout simplement

que, devant tout ablatif, il fallait sous-entendre une préposition (Colombat, 1981, p. 11) ? La compréhension de nombreux récits peut se satisfaire de cette première approximation, qu'il faudra bien entendu dépasser dès que la maîtrise d'autres notions plus fondamentales sera assurée.

Nous ne doutons pas que les enseignants de terrain imagineront d'autres parcours, adaptés aux situations particulières rencontrées au gré de réalités scolaires différentes. Nous avons simplement voulu souligner concrètement l'intérêt de ne pas amener trop tôt des conceptions restrictives sur les rapports complexes entre cas et fonction. Si le lien à établir entre les deux est noté par le référentiel non comme un attendu de savoir figé, mais comme un attendu de savoir-faire appelé à nourrir la réflexion linguistique dans d'autres branches, il paraît en effet utile, par exemple, de ne pas réduire à priori la notion d'accusatif à celle de complément direct, laissant la porte ouverte à la découverte de ses usages circonstanciels (temps-durée, lieu-direction), à une éventuelle unification sous le concept d'« extension (de l'action) », à la compréhension de sa fonction de sujet dans la « proposition infinitive » (qui fait l'objet d'attendus en deuxième année d'apprentissage).

S'appuyant à la fois sur cette découverte et sur la reconnaissance des fonctions des constituants de la phrase, systématisée au cours de français dès la fin de l'enseignement primaire, le travail de traduction en classe de latin pourra ainsi proposer un approfondissement visant cette fois non plus la simple analyse des fonctions, mais la production d'énoncés compatibles avec les schémas de phrases identifiés dans le texte source.

Morphologie verbale et concordance des temps

Comparativement au français, le système morphologique verbal du latin classique présente une régularité remarquable : face aux dizaines de paradigmes de tel ou tel ouvrage de référence francophone (p. ex. Brossier, 2020 : 105 modèles ; Drivaud, 2020 : 61 modèles ; Vaillant, 2022 : 79 modèles), la grammaire latine se contente de cinq modèles réguliers, voire même d'un seul lorsqu'il s'agit de conjuguer aux temps du parfait, du plus-que-parfait ou du futur antérieur. Près de quatre-vingts pourcents des formes verbales rencontrées dans un texte latin suivent les cinq modèles réguliers, et dix autres pourcents sont des formes du verbe « être »³.

3 D'après les chiffres obtenus à l'aide du logiciel en ligne Hyperbase (<http://hyperbase.unice.fr/>) en consultant la base de données « Latin » (sélection parmi les textes latins classiques traités par le LASLA - Laboratoire d'analyse statistique des langues anciennes de l'Université de Liège) : sur 433 367 occurrences de formes verbales, 343 700 suivent un des cinq modèles réguliers et 45 652 proviennent du verbe sum « être ».

Cette régularité offre un terrain concret propice au renforcement de l'acquisition des concepts linguistiques abstraits de « radical », « suffixe » et « terminaison » au moment où sont exercés les savoir-faire « relier une terminaison et une personne » ou « relier un radical ou un suffixe et un temps » (FW-B, 2022, p. 220).

L'introduction au référentiel de Langues anciennes insiste sans surprise sur le lien que ne manqueront pas de faire les élèves entre les « désinences de conjugaison » latines et les « graphies muettes des terminaisons verbales du français » (p. 213), mais cette identification est loin de suffire à traduire, en les différenciant, des formes telles que *uiuuit* (« il vit » / « il est vivant »), *uixit* (« il a vécu » / « il vécut »), *ducit* (« il conduit »), *duxit* (« il a conduit » / « il conduisit »), etc.

En effet, contrairement au français, le radical (ou thème) verbal n'exprime pas seulement en latin le sens du verbe (notion déjà abordée en P4), mais donne également une indication temporelle. En outre, se contenter de repérer la terminaison ne permettrait pas de distinguer à coup sûr des formes telles que *turbat* (« il trouble », de *turbare*) et *amabat* (« il aimait », de *amare*). D'où l'intérêt d'inscrire le savoir-faire « traduire de manière pertinente une forme verbale » (p. 218) dans une démarche réfléchie, par exemple au terme d'un processus en trois étapes : (1) décomposer (en radical, suffixe, terminaison) ; (2) analyser (en mode, temps, voix, personne) ; (3) traduire (en français)⁴.

Les décompositions respectives de *turbat* en *turba-Ø-t* et de *amabat* en *ama-ba-t* nous paraissent décisives pour fournir les indices nécessaires à des analyses pertinentes (radical/thème du présent, suffixe « nul » ou suffixe de l'indicatif imparfait, terminaison de la troisième personne du singulier), gages de traductions judicieuses.

Cette méthode rigoureuse, où certains voient même l'occasion de se dispenser d'étudier les cinq modèles de conjugaison régulière du latin, ne manquera pas de susciter chez les élèves un certain étonnement sur la langue au moment de la transposition en français. Les formes verbales à produire ne seront plus seulement dictées par le sentiment linguistique du locuteur ou du scripteur, mais par la nécessité de se référer à un modèle et à des catégories grammaticales conscientes. Ce sera l'occasion de saisir, notamment, la diversité des évolutions de l'indicatif parfait latin au passé simple français : *dixerunt* (« ils dirent »), *uixerunt* (« ils vécurent »), *amauerunt* (« ils aimèrent »), *audierunt* (« ils entendirent », cf. « ils ouïrent »), etc.

4 Le référentiel a volontairement réduit les attendus concernant les formes de conjugaison passive à l'identification des formes composées avec l'auxiliaire *sum*, fréquentes dans les récits. La conjugaison passive n'est guère présente dans le référentiel de français ; en outre, la plupart des formes composées, sauf pour les verbes déponents, se traduisent intuitivement, pour peu que l'on s'oblige à introduire la forme « été » devant le participe : *amatus sum* ? « je suis *été aimé » ? « j'ai été aimé ».

Dans le cas particulier de la traduction du verbe à l'infinitif d'une proposition infinitive latine, il ne s'agira plus seulement de traduire d'après l'analyse d'une forme verbale isolée, mais de transposer en respectant les règles de concordance des temps propres au français⁵ (exigence du référentiel de français à partir de la S1). Les notions de simultanéité et d'antériorité, utiles à poser les principes théoriques de la concordance, se trouveront alors comme « concrétisées » à travers les formes respectives d'infinitif présent (simultanéité) et parfait (antériorité).

La phrase complexe

La proposition infinitive est précisément l'une des trois subordonnées retenues par le référentiel de latin pour aborder la phrase complexe. Le choix très sélectif opéré s'explique bien sûr par un souci d'efficacité, car il faut préparer en peu de temps à la lecture d'un texte suivi. Pour les subordonnées qui peuvent être comprises par une simple traduction littérale de la conjonction introductive, on pourra simplement mettre à profit l'examen détaillé des subordonnées entamé au cours de français depuis la première année du secondaire. La proposition infinitive du français n'est en revanche pas envisagée par le référentiel. Son observation au cours de latin sera notamment l'occasion de nuancer l'expression quelque peu restrictive du glossaire, qui laisse entendre que toute phrase complexe contient « au moins deux verbes conjugués à un mode personnel (indicatif ou subjonctif) » (p. 234). Des exemples français judicieusement choisis pourront également contribuer à démystifier la structure latine, en présentant successivement des exemples où deux constructions coexistent (« Il sent arriver l'averse. » // « Il sent que l'averse arrive. »), d'autres où seule la complétive est possible (« Je reconnais que ce malheur vous afflige depuis longtemps. »), d'autres encore où chaque construction apporte une nuance spécifique (« Nous voyons ce malheur vous affliger depuis longtemps. » - « Nous voyons [= nous comprenons] que ce malheur vous afflige depuis longtemps. »)

Quant aux autres subordonnées latines envisagées, elles complètent le panorama des différentes « positions fonctionnelles (sujet, complément) » dans lesquelles peuvent se trouver intégrées (ou « enchâssées ») les propositions. En effet, si la proposition infinitive tient généralement lieu de sujet ou de complément (direct) d'un verbe, la relative, en revanche, complète souvent un nom, et la proposition en « cum historique » tient lieu systématiquement de complément circonstanciel.

⁵ En faisant traduire en français, on sollicite la concordance des temps tant à l'indicatif qu'au subjonctif. Exemples : *Caesar intellegebat omnes fere Gallos nouis rebus studere.* « César comprenait que presque tous les Gaulois s'enthousiasmaient [simultanéité à l'indicatif] pour les situations nouvelles » ; *Legem breuem esse oportet.* « Il faut qu'une loi soit [simultanéité au subjonctif] courte » ; *Tibi librum meum placuisse ualde gaudeo.* « Je me réjouis beaucoup que mon livre t'ait plu [antériorité au subjonctif]. »

Il aurait été certes possible de réduire l'étude de la relative latine à l'acquisition de traductions standardisées à étudier comme un lexique (les pronoms relatifs au nominatif se traduisent [presque] tous par « qui », ceux à l'accusatif par « que », ceux au génitif par « dont », etc.) Outre la réflexion sur la langue induite par la variété des types de subordonnées envisagées, il a paru intéressant de donner l'occasion de faire observer, par exemple, comment le relatif latin à l'accusatif porte une marque claire de genre (quem, quam, quod, face à « que » en français), propre à éclairer l'accord du participe passé dans une relative française.

Pour ce qui est de la proposition en « cum historique » (un des cas où cum introduit un verbe au subjonctif), elle se caractérise par l'absence d'un quelconque signifiant sur le rapport circonstanciel précis entretenu avec la principale. Par exemple, pour la phrase Socrates, cum facile posset educi e custodia, noluit (« Alors qu'il pouvait facilement s'évader de sa prison, Socrate refusa »), il est traditionnel de ne pas voir dans la circonstancielle seulement un cadre temporel, mais de l'interpréter comme une concessive (Boxus et Lavency, 2017, p. 214). Or la concession n'est pas ici à proprement parler signifiée par la proposition circonstancielle. Comme le dit Lavency (1997, p. 241) : « [la grammaire latine] nous paraît avoir érigé en valeur communiquée ce qui est un effet de sens contextuel ». Toute traduction d'une telle subordonnée, tantôt comme une explicative ou causale, tantôt comme une temporelle, tantôt comme une concessive, etc. représente dès lors sinon une trahison, du moins une interprétation. En plus de donner l'occasion de réfléchir sur les moyens d'expression apportés en français par les circonstanciels étudiés depuis le début du secondaire, l'attention particulière portée à ce type de proposition latine, très fréquent dans les récits, ouvre plus largement la perspective sur la difficulté de « penser entre les langues » (selon la belle formule de Wismann, 2012), certaines langues imposant pour ainsi dire de préciser des nuances circonstancielles, là où d'autres offrent davantage de latitude .

Conclusion

On le voit, tout en s'accordant dans la mesure du possible avec les progressions grammaticales prévues pour le cours de français, l'étude des langues anciennes instaurée par le Tronc commun ne se contente pas de se mettre au service de celles-ci ; elle s'appuie également sur les apprentissages déjà réalisés dans cette autre branche pour ouvrir la réflexion linguistique à des horizons de plus en plus abstraits et transférables.

Encore n'avons-nous envisagé ici cet enrichissement mutuel qu'à travers le spectre précis de la grammaire. La pratique de la traduction, activité reine du cours de latin, mériterait qu'on s'y intéressât également, pour relever les fructueux va-et-vient auxquels elle convie avec le cours de français. Peut-être lui trouverions-nous quelque affinité avec la pratique du résumé de texte, qui met en jeu des compétences comparables (compréhension du sens global, ajustement de l'expression...). Reste que proposer un corrigé et le justifier auprès des élèves restera toujours, pensons-nous, infiniment plus délicat dans le cas d'un résumé de texte que dans celui d'une version latine. Ce n'est donc pas seulement par les questions de grammaire, qu'elle soulève régulièrement, que la traduction se profile comme un complément idéal à d'autres activités pratiquées en cours de français.

Bibliographie

- Boxus, A.-M. et Lavency, M. (2017). CLAVIS. *Grammaire latine pour la lecture des auteurs*. Van In.
- Brossier, E. (dir.). (2020). *Bescherelle. La conjugaison pour tous*. Hatier.
- Colombat, B. (1981). *Préposition, cas et syntaxe latine dans l'Encyclopédie. Histoire Épistémologie Langage*, 3 (2), 3-20. doi : 10.3406/hel.1981.1073
- Diderot, D. et D'Alembert, J. (1754). *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers. Tome 4*. Paris.
- Drivaud, M.-H. (dir.). (2020). *Le Robert junior poche*. Le Robert.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). (2022). *Référentiel de français et langues anciennes*. Récupéré le 25 mars 2023 de <http://www.enseignement.be/download.php?do.id=17235>
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE International.
- Gibbs, L. (2022). *Latin via Proverbs. 4000 Proverbs, Mottoes and Sayings for Students of Latin*. Récupéré le 25 mars 2023 de <https://archive.org/details/latin-via-proverbs-2022>
- Heidelberg Academy of Sciences and Humanities. (mise à jour 23 février 2018). Epitaph from Mogontiacum – Mainz (Germania superior). *Epigraphic Database Heidelberg*. Récupéré le 25 mars 2023 de <https://edh.ub.uni-heidelberg.de/edh/inschrift/HD056389>
- Lavency, M. (1997). VSVS. *Grammaire latine. Description du latin classique en vue de la lecture des auteurs (Deuxième édition)*. Peeters.
- Lesueur, E. (2021). *Via Latina. 4e*. Hachette éducation.
- Serbat, G. (1981). *Cas et fonction. Étude des principales doctrines casuelles du Moyen Âge à nos jours*. Presses Universitaires de France.
- Vaillant, M. (dir.). (2022). *Le dictionnaire Larousse junior poche*. s. l. : Larousse.
- Wismann, H. (2012). *Penser entre les langues*. Albin Michel.