

Méthodes universitaires d'apprentissage du latin en France: permanences et ruptures

Béatrice Bakhouche

Eugénie Duthoit

Université Paul-Valéry Montpellier III
beatrice.bakhouche@univ-montp3.fr
eugenie.duthoit@univ-montp3.fr



Réception: 19/9/2011

Résumé

Présentation de quelques-unes des méthodes d'apprentissage du latin aux XIX^e-XX^e siècles dans le cadre universitaire. Ces méthodes s'adressent soit à des «grands débutants» soit à des étudiants déjà confirmés. Chacune présente des qualités et des défauts mais exige généralement son utilisation dans le cadre d'un cours, même si parfois la correction des exercices est fournie à la fin du volume, dans la perspective d'un apprentissage en autonomie. Mais surtout le choix des textes ou des exemples reflète les idées et préjugés de la société dans laquelle il s'inscrit. Enfin, actuellement, on prépare une méthode –sans doute la première– d'apprentissage du latin par internet en appliquant à une langue ancienne les méthodes d'apprentissage des langues vivantes.

Mots-clés: latin, méthodes d'apprentissage, université, numérique, latin vivant.

On dit aujourd'hui que le latin souffre de la désaffection des «humanités», de la culture classique, et ce constat vaut de fait pour toutes les sociétés européennes. Il est significatif d'utiliser pour le latin et le grec le qualificatif de «langues mortes», qui condamne irrémédiablement les dialectes auxquels il s'applique!

Pour autant ces langues continuent à être enseignées et les problèmes qu'ont pu rencontrer les élèves dans cet apprentissage ne sont pas tous contemporains. L'étude des «lettres classiques», «langues et cultures de l'Antiquité» ou «*humanities*», bien que jugée parfois dépassée, n'en demeure pas moins une source d'exigence et de rigueur par l'étude des langues et une ouverture sur le monde par l'étude des cultures. Dans tous les pays européens, existent de nombreuses méthodes de latin qui s'adressent soit à des étudiants qui connaissent déjà le latin soit à des étudiants «grands commençants». C'est généralement à ce public de novices que s'adressent aujourd'hui les méthodes.

Les plus anciens témoignages sur l'enseignement du latin témoignent de la dualité d'une approche du latin –soit comme langue de communication, soit comme langue de culture– qui, dans ses buts sinon dans ses moyens, ne se modifie guère depuis la Renaissance, comme on pourra s'en convaincre par la confrontation entre l'ancien et le contemporain, à travers le rappel ou l'annonce de projets présents ou à venir.

1. Le latin, bien commun de l'Europe

1.1. Langue de communication

Langue savante au Moyen Âge, le latin redevient au XVI^e siècle une langue de communication, comme on peut s'en convaincre à travers l'histoire des *Colloquia*, les «dialogues», qui sont publiés au départ en bilingue –français/flamand– en 1530 par un Flamand d'une Flandre aujourd'hui française, Noël de Berlaimont, professeur à Anvers, puis, en 1551, dans une version élargie à deux autres langues –l'espagnol et le latin–: la version latine est due à Cornelius Valerius, professeur au collège trilingue de Louvain et maître de Juste Lipse. Cet ouvrage va encore évoluer jusqu'à accueillir huit versions; il sera imprimé dans toute l'Europe jusqu'au milieu du XVIII^e siècle et a été récemment réédité en Italie par R. Rizza.

Les *Colloquia* n'ont pas pour but d'entrer en contact direct avec la littérature – qu'elle soit latine, française, espagnole...– ni même d'écrire dans l'une de ces langues. C'est moins un outil culturel qu'un *medium*, un moyen de communication orale entre hommes de nationalités et de langues différentes. Les *Colloquia* sont:

À l'origine un manuel de conversation de la vie quotidienne, une sorte de méthode *Assimil* destinées [...] aux marchands et voyageurs ainsi qu'à ceux qui veulent apprendre les langues non seulement pour les lire, mais aussi pour les écrire (écrits commerciaux ou juridiques et non littéraires) et pour les parler (ce dernier point est fondamental [...]).¹

Le public visé est donc d'abord un public adulte, mais l'ouvrage prend vite place à l'école, d'autant plus facilement que les préoccupations pédagogiques des auteurs sont incontestables: le but de la méthode est de faire apprendre en s'amusant. Les «dialogues» sont mis en scène de façon très soignée: «chacun constitue une petite scène de comédie destinée à amuser le lecteur tout en lui faisant apprendre les langues».²

L'exemple de dictionnaires plurilingues incluant le latin n'est pas unique, pas plus que les manuels de conversation, comme celui de Hermann Schotten de Hesse, écrit tout en latin pour ses élèves et pour les débutants.³ Les *Colloquia* sont donc un témoin privilégié de ce que pouvait être le latin parlé, tel qu'il sera enseigné à l'école à partir du milieu du XVI^e siècle et jusqu'au XVIII^e siècle (parfois même jusqu'au début du XX^e siècle dans certains pays européens), c'est-à-dire comme une langue vivante, une langue parlée.

Du reste, les élites cultivées d'Europe sont encore –et jusqu'au XVIII^e siècle–, en grande partie, en situation de diglossie, parlant le latin aussi bien que leur langue maternelle.

1.2. Langue savante

Langue de culture commune à toute l'Europe, le latin est un outil destiné à former les futures élites. À ce titre, sa transmission occupe une place non négligeable dans le monde religieux. Et, par chance, nous avons conservé nombre de documents pédagogiques fort précieux aujourd'hui pour cerner les enjeux de cet enseignement. Les jésuites font paraître eux aussi, dans les dernières années du XVI^e siècle, des méthodes d'apprentissage du latin dont nous avons conservé les principes. *Ratio atque institutio Studiorum Societatis Iesu* –'plan d'étude' ou, sous sa forme abrégée, *ratio studiorum*– a été élaboré par des jésuites originaires de différents pays européens:

¹ Charlet-Mesdjian et Charlet 2011, § 5.

² Charlet-Mesdjian et Charlet 2011, § 15.

³ Charlet-Mesdjian et Charlet 2011, n. 4.

Espagne, Portugal, Grande Bretagne, Hollande, Flandre et Sicile. C'est ce document de 1599 qui jette les fondements du système éducatif jésuite, car de plus en plus de jeunes rejoignaient la Compagnie de Jésus sans avoir reçu la formation intellectuelle nécessaire au sacerdoce. On imagine sans peine la place du latin dans une telle formation; c'était la langue de communication entre élèves et professeurs: *Omnes quidem, sed praecipue humaniorum literarum latine loquantur.*

De même, en milieu protestant, Comènes, au XVII^e siècle, se révèle être également un pédagogue soucieux de pédagogie. Né en 1592 d'un maître meunier qui meurt quand l'enfant a 12 ans, Comènes intègre l'université calviniste de Herborn en Allemagne en 1611, puis, deux ans plus tard, la faculté de théologie de l'université de Heidelberg. Devenu pasteur en 1616, en Moravie, il se voit confier –encore très jeune– l'importante paroisse de Fulneck d'où il s'enfuit en 1621, au début de la Guerre de Trente Ans. Exilé, il finira sa vie errante en Hollande où il meurt en 1660. Théologien, Comènes a beaucoup réfléchi aux problèmes de l'enseignement et a beaucoup milité pour une démocratisation de l'éducation. Nous avons conservé nombre de ses écrits pédagogiques qui ont été édités dès 1657, à Anvers, sous le titre générique d'*Opera didactica*. Parmi eux, la *Janua linguarum reserata* ('La porte ouverte sur les langues'), de 1631, est un manuel de latin, de même que la *Methodus linguarum novissima* ('La toute nouvelle méthode des langues') de 1649, qui s'apparente aux *Colloquia* de Noël de Berlaimont.

Maîtres et élèves parlaient toujours en latin (*praef.* 26); la pédagogie était importante: il fallait intéresser l'élève: rien de difficile ou d'ennuyeux, mais au contraire tout était ludique et agréable: *varietas, usus, lusus, jucunditas* sont les caractéristiques essentielles de la méthode. Néanmoins la progressivité de l'apprentissage présentait trois degrés: d'abord les *fundamenta*, ensuite la *fabrica*, enfin *robur et ornamenta*. Ces niveaux se trouvent dans toutes les méthodes: étude de la morphologie, de la syntaxe et du style.

Ce sont des enseignants d'origine européenne qui conçoivent un apprentissage du latin destiné à dépasser les frontières nationales et à se diffuser partout dans le monde. Appris dès la plus tendre enfance –Comènes, par exemple, a été élève à l'école de latin de Prerov (dans la région d'Olomouc en Tchéquie)– le latin est parfaitement maîtrisé. En Europe, le latin demeure pendant assez longtemps la langue savante et, jusque dans la première moitié du XX^e siècle, nombre de thèses ou de «dissertations» sont rédigées –et soutenues– en latin. Un dernier exemple prouve la vitalité du latin –il y a encore cinquante ans– dans le monde savant: en 1962, le Hollandais J. H. Waszink accompagne son édition du *Commentaire au Timée* de Calcidius d'une riche introduction de près de 200 pages et d'abondantes annotations au texte écrites en latin.

On peut ainsi mesurer le *continuum* de la pratique du latin en milieu savant comme langue parlée et/ou écrite du XVI^e au XX^e siècle, bref comme une langue vivante!

À l'inverse, le qualificatif de «morte» pose question, deux récents essais sur l'histoire du latin (Stroh 2008; Leonhardt 2010) font apparaître, au-delà d'une mort annoncée, plusieurs renaissances de la langue latine voire même une langue internationale dans son intemporalité culturelle.

«Voilà bien ce qui, dans le cas du latin, suffisait à éveiller le soupçon: il n'était la langue maternelle de personne», écrit J. Leonhardt, et plus loin:

L'enseignement des langues, tel que l'ont conçu les humanistes européens, a bataillé ferme pour réduire au minimum les modifications apportées à la langue latine, limiter les ajouts lexicaux et brider l'inventivité en manière d'idiotismes. Dans son intransigeance quasi absolue, ce phénomène apparaît comme un trait spécifique à l'Europe: aucune autre langue de culture ne l'a éprouvé à un tel degré. Une telle

singularité mérite sans doute qu'on en recherche les origines. Si le latin apparaît aujourd'hui comme une langue historique, c'est sans doute bien plus à cause de cette mise à l'écart du monde moderne qui équivaut à une véritable ségrégation, que du fait de son attachement à des normes linguistiques léguées par le passé.⁴

2. L'enseignement du latin aux XIX^e-XX^e siècles

2.1. Fin XIX^e - milieu XX^e siècle: quelques méthodes de langue latine

Répetons-le: nous ne nous intéressons qu'aux méthodes universitaires et autodidactes (pour adultes) car celles qui sont appliquées dans le secondaire ont fait l'objet, en France, de multiples publications, sous forme de *Dossiers d'étude pour l'enseignement du latin* édités par les Centres Régionaux de Documentation Pédagogique (CRDP).

La différence avec les siècles précédents, c'est que l'on assiste à la «nationalisation» des méthodes d'apprentissage depuis le XIX^e siècle: ce qui hier était européen devient français, espagnol, italien, allemand ou anglais et, à la différence des publications scientifiques, nous n'avons guère de visibilité d'un pays à l'autre, car ce type de production n'apparaît pas dans les banques de données ou les ressources bibliographiques.

En France, à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e, la question de l'apprentissage obligatoire du latin est remise en question. La réforme de 1902, qui a introduit la section moderne sans latin, a conduit ensuite à une différenciation entre lettres et sciences, tout en laissant la possibilité d'un cumul des deux disciplines. Cette situation a duré jusqu'en 1968, date à laquelle la réforme d'Edgar Faure repousse l'apprentissage du latin en 4^e. Le latin devient de plus en plus optionnel dans l'enseignement secondaire.

Dans ce cadre, les préfaces des méthodes publiées entre la fin du XIX^e et le début du XX^e siècle sont particulièrement intéressantes. Elles font apparaître, de la part de leurs auteurs, une volonté à la fois de s'inscrire dans une continuité pédagogique et d'innover, certes de manière timide, mais surtout dans l'objectif de défendre la discipline. Tandis que Régis Messac fait la proposition d'un collège unique qui passe nécessairement selon lui par la suppression du latin, d'autres défendent l'apprentissage du latin. En 1885, Raoul Frary publie *La question du latin*, ouvrage dans lequel il défend le bien fondé de la maîtrise du latin par un certain nombre d'arguments de nature pédagogique (gymnastique de l'esprit), linguistique (rapports du latin au français) et éthique (la fréquentation des exemples antiques «forme l'esprit et le cœur»). Une pointe de nostalgie d'une période révolue où l'enseignement des langues anciennes était unique et obligatoire voit le jour:

Autrefois, la direction donnée aux études littéraires était purement classique. Les sciences n'étaient pas venues réclamer leur part dans la formation intellectuelle du jeune homme. On pouvait alors à loisir passer des heures entières sur une période de Cicéron ou sur un passage de Virgile.⁵

La défense de la langue latine passe alors, selon ces auteurs, par une réflexion sur les méthodologies de son enseignement: «Ce qui manque à l'enseignement du latin,

⁴ Leonhardt 2010, 12 et 52.

⁵ Currat 1896, 8.

c'est moins le nombre et la variété des exercices qu'un ordre méthodique dans leur emploi».⁶

Il n'en reste pas moins que l'objectif final reste la pratique de l'exercice de la version latine: «J'accepte l'ironie», écrit P. Crouzet, «persuadé que la version latine doit être le centre de l'enseignement littéraire, et dévoué à le prouver, –persuadé surtout que le latin est la dernière barrière, celle qu'il faut sauver à tout prix, contre la 'fausse démocratisation', le 'faux utilitarisme', 'la fausse primarisation' de l'enseignement secondaire»,⁷ ce que n'aurait pas désavoué l'abbé Currat qui écrit: «Je pars de ce principe que la version doit servir de base à l'étude d'une langue».⁸

2.1.1. Les publics visés

Les méthodes sont très variées, en fonction des publics visés.

- Méthode destinée aux enseignants:

Destinée aux enseignants, la méthode de l'abbé L. Currat, *Méthode graduée pour l'enseignement du latin*, met surtout l'accent sur l'organisation des exercices dans l'objectif de l'étude des mots, intelligence des règles et formation du goût afin «d'éviter l'arbitraire et la routine». Nous l'avons dit, la version est mise au centre de la méthode. L'auteur propose des textes littéraires pour lesquelles il donne quelques questions de maître et les réponses éventuelles pour les élèves.

De la même façon, les *Méthodes solidaires de version latine et de thème latin* de P. Crouzet et G. Berthet (1907) cherchent à associer l'apprentissage du latin et du grec dans une perspective comparatiste. On remarquera à ce propos que le bilinguisme latin-grec réapparaît ces dernières années dans une volonté de redynamiser l'apprentissage de ces deux langues qui appartiennent à la tradition française des études humanistes.⁹

- Les accompagnateurs (parents, tuteurs):

Aidez-le à bien travailler le latin (en deux parties: 6^e à 3^e et 2^e-1^{ère}) est un manuel qui, dans les années 1960, s'adresse non point aux enseignants mais aux parents: conçu par Pierre Frémy, professeur agrégé de lettres au lycée Janson de Sailly (Paris), l'avant-propos présente la «querelle du latin» qui oppose –déjà– ceux pour qui le latin ne sert à rien et ceux qui en défendent l'enseignement. Un argument avancé est lié à la liaison du latin avec l'élite de la nation: «... Dans le nombre des partisans convaincus de l'utilité, de la nécessité des études latines, se rangent beaucoup d'hommes de science: professeurs des facultés, chefs d'entreprises, ingénieurs...» (p. 8) et, à la page suivante, le débouché «scientifique» des études latines est un nouvel argument pour leur défense: «(la version latine) prépare à toutes sortes d'études plus poussées, dans les autres langues, et aussi dans les sciences».

La méthodologie de l'ouvrage, clairement énoncée, montre que le livre s'adresse, par delà les parents, aux pédagogues en général, voire à l'élève lui-même:

L'ouvrage pourra se prêter à des utilisations multiples.

⁶ Currat 1896, 12.

⁷ Crouzet 1915, préface XIII.

⁸ Currat 1896, 13.

⁹ Cf. <<http://crdp.ac-besancon.fr/bilinguisme/>> [date de consultation: 19/7/2012]

1. Les *parents* (ou des étudiants chargés de donner des répétitions) peuvent choisir, en s'aidant des «pages roses», certains exemples ou exercices, et les soumettre à l'enfant qui essaiera de les traduire. Le corrigé, comportant la traduction avec quelques commentaires, permettra ensuite de fixer les idées sur chaque point.
2. L'*élève qui travaille seul* peut essayer constamment de traduire les exemples proposés. S'il n'y parvient pas, le corrigé est là pour l'instruire. S'il a peu de courage, la vue d'une phrase sans traduction stimulera néanmoins sa curiosité et sa réflexion, et fera travailler son esprit pendant que ses mains iront à la recherche des «pages roses». Mais pourquoi refuserait-il un petit effort puisqu'il est assuré de ne pas se heurter à une énigme sans solution?
3. Le *professeur en classe* peut faire traduire des formes ou des phrases adaptées aux besoins de ses élèves, faire relire ou copier, à l'occasion des préparations ou des corrections de devoirs, des particularités ou des recommandations qui ne figurent pas dans les grammaires.

Dans *tous les cas*, l'élève aura profit à copier dans un cahier, chaque fois qu'il sera tombé dans un piège... (p. 11-12).

La méthode est fondée sur les observations que l'enseignant a pu faire au cours de sa carrière et aux remèdes qu'il a essayé d'apporter aux situations de désarroi ou d'échec de l'apprenant (cf. par exemple p. 172).

Toutes ces méthodes restent traditionnelles: elles se ressemblent toutes plus ou moins et s'adressent surtout à des élèves du secondaire pour lesquels l'enseignement du latin était obligatoire. En dépit des exercices corrigés, aucune ne permet un apprentissage en autonomie. Aucun ne prend en compte la nouvelle «donne» du latin dans le secondaire.

2.2. Le tournant des années 60 et la coexistence des méthodes

Dans son manuel, P. Frémy (1960) pointe la diminution continue des heures de latin: de 1923 à 1957, elles sont passées de 7h hebdomadaires à 4 heures en première année de collège. La remarque n'est pas anodine: les pouvoirs publics ont progressivement substitué d'autres disciplines aux «humanités». Corrélativement, la société a changé, comme le remarque Fr. Waquet:

L'épuisement dont mourut le latin dans les années 60 de notre siècle n'était pas celui de la langue. Le latin a disparu parce qu'il ne voulait plus rien dire pour le monde contemporain.

Et plus loin elle propose des remèdes:

Alors que l'on ne saurait se contenter pleinement d'une réduction du latin à des éléments de décor, alors que le rejet de son étude comme la restauration à l'identique nous paraissent également excessifs, on proposera une quatrième possibilité qui va à l'encontre de ce que la tradition pédagogique a soutenu: le latin comme langue d'étude et son étude comme spécialité.¹⁰

Il s'agit de fait de réserver l'étude du latin aux «professionnels de la culture humanistico-littéraire», c'est-à-dire de réserver son étude approfondie pour l'université: on constate en effet que les lycéens «latinistes» ont un piètre niveau de latin –c'est-à-

¹⁰ Waquet 1998, 321-322.

dire en langue et littérature latines— pour des raisons qui n'ont rien à voir avec la compétence des enseignants.

Ce n'est sans doute pas un hasard si c'est à partir de ces années là que fleurissent de nouvelles méthodes de latin destinées aux étudiants. Cela n'empêche pas la survivance —et étrangement la résurgence— de très anciennes méthodes comme celle de Comènes!

2.2.1. Latin «appris»

La méthode d'apprentissage du latin qui domine le paysage universitaire français est celle de S. Deléani et J.M. Vermander (1967) qui s'adresse à des «grands débutants»¹¹ depuis bientôt un demi-siècle: il s'agit de l'*Initiation à la langue latine et à son système. Manuel pour grands débutants*. L'ouvrage de 356 pages est particulièrement dense et, une fois ce gros volume étudié, l'apprenant peut suivre des cours (ou une méthode) de non-débutants. C'est effectivement le but poursuivi par les méthodes d'apprentissage françaises: permettre aux étudiants de rattraper leur retard en deux ans maximum.

L'ouvrage est un manuel complet, en ce sens qu'il n'exige pas d'avoir une grammaire ou une syntaxe latine. Chaque leçon commence par un texte d'étude accompagné de notes de vocabulaire. Les points de grammaire et de syntaxe sont ensuite expliqués de manière développée à la manière d'une grammaire. L'essentiel est ensuite mis en valeur en quelques points par des conseils de méthode (*Revoir, Ne pas oublier, Apprendre sans vouloir traduire*). Enfin, une série d'exercices clôture chaque leçon: des exercices dits d'assouplissement, de traduction, des thèmes d'imitation et un exercice de lecture.

2.2.2. Latin «vivant»

Au tournant du siècle, sont apparues, dans un certain nombre d'universités françaises, des méthodes «locales» de latin vivant: il en existait une à Pau, par exemple, et il en existe toujours une à l'université de Montpellier. Cette dernière, intitulée *Le petit monde de Quartilla*, a été mise au point par Jean-Noël Michaud. Elle continue à être utilisée par les étudiants débutants en latin, et ce jusqu'en 3^e année de Licence. Les textes —fictionnels— sont en rapport avec les *realia* en 1^{ère} année et avec l'histoire en 2^e année. Les étudiants abordent les textes d'auteurs latins en 3^e année de Lettres, en même temps qu'ils s'initient à l'usage du dictionnaire. L'usage que les enseignants font de la méthode s'est cependant infléchi: c'est ainsi par exemple que les «narrations», rédigées sans dictionnaire mais uniquement avec le vocabulaire et les éléments de syntaxe appris, ne sont plus —faute de temps— exigées des apprenants.

À la différence de ces manuels qui n'ont pas dépassé les limites de leur université, la méthode du Danois Ørberg a, en revanche, essaimé dans toute l'Europe: mort l'an dernier à l'âge de 90 ans, Hans Henning Ørberg peut apparaître comme un lointain héritier de Comènes. Diplômé d'anglais, de français et de latin à l'université de Copenhague, il a consacré sa vie à l'enseignement de ces langues et a appliqué spécialement au latin une méthode naturelle d'enseignement. Dès 1955, il publie sa méthode sous le titre *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata*, méthode

¹¹ Citons pour mémoire trois autres méthodes destinées aux étudiants «grands commençants»: celles de É. Famerie, A. Bodson & M. Dubuisson, *Méthode de langue latine* (1989), d'A. Flobert, *Latin grands débutants. Méthode et entraînement en 24 leçons suivies d'exercices corrigés* (rééd. 2008), et celle de J.-M. Fontanier, *Le latin en 15 leçons* (2004); ces méthodes ne sont pas référencées par l'*Année Philologique*, à la différence du manuel de S. Deléani et J.-M. Vermander (qui est également la seule de ces méthodes à avoir fait l'objet d'un compte-rendu dans la *Revue des Études Latines*, 45 (1967), p. 652-653).

qu'il modernise par une nouvelle édition, en 1990, intitulée *Lingua Latina Per Se Illustrata*. Si l'ouvrage est largement diffusé en Europe, la méthode est surtout appliquée au collège ou au lycée, comme en témoigne un admirateur de cette méthode, O. Rimbault (2008).

La collection *Assimil*, centrée dans un premier temps sur les langues vivantes, s'intéresse elle aussi au latin. Le principe de la collection est de favoriser un apprentissage autodidacte selon une méthode intuitive. Elle est composée d'une phase passive où l'apprenant s'imprègne de la langue à raison de 20 à 25 minutes par jour puis d'une phase active qui consiste à appliquer les mécanismes linguistiques emmagasinés, en traduisant. Il est intéressant de constater que la première méthode *Assimil* en 1929 était consacrée à la langue anglaise, langue dont la position hégémonique actuelle fait penser à l'aspect international de la langue latine jusqu'au XVI^e siècle.¹² D'ailleurs, les *Colloquia* du XVI^e siècle ont été comparés aux méthodes *Assimil*.¹³

En ce qui concerne le latin, C. Desessard publie en 1966 une première méthode *Assimil* de latin en mettant l'accent sur le latin «vivant». Elle est ensuite reprise en 2007 par Isabelle Ducos-Filippi. Si l'édition de 1966 est davantage centrée sur l'oralité et la modernité, dont l'objectif principal est de «penser en latin», l'édition de 2007 met l'accent sur la lecture et la compréhension des textes classiques, appréhendée de manière intuitive selon les principes des méthodes *Assimil* (tableau 1).

3. Méthodes de latin et nouvelles technologies

3.1. Du papier au numérique: les enjeux d'une transposition

Revenons aux méthodes d'apprentissage traditionnelles du latin. Elles intègrent, nous l'avons vu, la présentation de notions grammaticales, de vocabulaire et de civilisation, le tout à partir de textes extraits de la littérature latine classique mais pas seulement; si l'enseignement-apprentissage du latin est aujourd'hui considéré comme démodé et transmissif, il n'en reste pas moins que les méthodes d'apprentissage ont, depuis toujours, mis l'accent sur des exercices-types afin de faire acquérir à l'apprenant les notions grammaticales fondamentales. L'objectif est de créer des automatismes pour favoriser la compréhension et la traduction de textes originaux; l'approche était déjà, en son temps, pratiquement constructiviste, centrée sur l'élève. Nous posons l'hypothèse que les potentialités techniques d'un module en ligne peuvent favoriser la mise en place d'automatismes par la rétroaction. Par ailleurs, la révolution numérique a changé les sociétés et internet permet également de diffuser cette ressource.

Afin de rester dans cette optique, nous proposons de développer une ressource sur internet destinée à favoriser l'autonomie de l'étudiant; une méthode d'apprentissage de latin en ligne dans le cadre du projet français UOH (Université Ouverte des Humanités de l'Université de Strasbourg). Il s'agit de concevoir un module de remise à niveau en latin, disponible en ligne, pour un apprenant en autonomie. La méthode choisie pour être transposée est *Le latin en DEUG*.¹⁴ La pratique de la version latine est l'objectif final de cette méthode.

La transposition d'une méthode de langue du papier au numérique intègre à la fois les problématiques du livre numérique mais également celles de l'interactivité entre

¹² Leonhardt 2010.

¹³ Charlet-Mesdjian et Charlet 2010.

¹⁴ Bakhouche 2000, ouvrage aujourd'hui épuisé; cf. compte-rendu dans *Revue des Études Latines*, 79 (2001), p. 447.

l'apprenant et le module d'apprentissage. De fait, la prise en compte de l'apprenant dans la conception du module est indispensable.

La réflexion reste finalement plus pédagogique que technique. À la suite de M. Lebrun,¹⁵ nous pensons que «l'*eLearning* est un outil ou encore un moyen parmi une large panoplie qui peut à la fois faciliter l'apprentissage et supporter des formes variées d'enseignement. *eLearning* pour enseigner et apprendre donc».¹⁶ Pour lui, à partir du moment où l'outil technologique n'est plus utilisé en simple ressource mais est intégré dans l'activité d'apprentissage (et d'enseignement) à des fins pédagogiques, il y a *e-Learning*. Les technologies deviennent ainsi «un catalyseur de l'innovation pédagogique». Le propos est devenu banal: tout le monde convient en effet que ces techniques prolongent et amplifient l'action pédagogique.

3.2. Conception de la méthode numérique: choix et étapes

Outre les présentations des points grammaticaux et de civilisation, un intérêt particulier a donc été porté sur les exercices. La technologie permet une correction automatique des exercices de manière immédiate avec une présentation des résultats. Le logiciel Netquizz¹⁷ a été choisi pour sa facilité d'utilisation; il permet la conception d'exercices automatisés avec rétroactions (*feedbacks*) et propose une typologie d'exercices assez importante (associations, choix multiples, damier, développement, dictée, marquage, mise en ordre, réponse brève, réponses multiples, texte lacunaire, vrai ou faux, zones à identifier sur une image).

Pour ces exercices, on intégrera ainsi les deux types d'interactivité définis par A. Schwier et E.R. Misanchuck (1993) ou M. Lebrun:

- l'interactivité réactive: «l'ordinateur attend de l'apprenant une réponse précise à un stimulus qu'il lui propose»,
- et l'interactivité proactive: «l'apprenant entreprend une construction personnelle face à un contexte que l'ordinateur lui propose».¹⁸ Les réponses ne sont pas pré-programmées mais un corrigé est présenté. C'est le cas des exercices de traduction. Dans les deux cas, le *feedback* est l'information qui permet à l'apprenant de se situer, de réaliser l'écart entre sa performance et l'objectif à atteindre.

Les actions de l'apprenant sur l'artefact-module ont toute leur importance pour l'apprentissage; il s'agit surtout de varier les exercices afin de capter durablement l'attention de l'apprenant (nouvelle forme de *captatio benevolentiae*). Les exercices impliquant une interactivité réactive ont ainsi fait l'objet d'une réflexion intégrant à la fois des dimensions pédagogiques et techniques lors de leur conception. Nous la présentons avec les exemples qui suivent.

Certes, la transposition de la méthode papier implique alors une réflexion sur le ou les objectif(s) pédagogique(s) de chacun des exercices. On opère en effet une médiation numérique qui inclut le support médiatique et technologique mais surtout l'apprenant. La médiation numérique implique soit d'adapter l'exercice aux potentialités des exercices-types du logiciel, soit de détourner ces exercices-types pour les besoins des exercices. En voici deux exemples:

¹⁵ Lebrun 2005.

¹⁶ *Ibid.*, 19.

¹⁷ Cf. <http://www.ccdmd.qc.ca/catalogue/netquizz-pro-29?section=block_5> [date de consultation: 19/7/2012]

¹⁸ Lebrun 1999, 79.

- Intéressons-nous, tout d'abord, à la transposition d'un exercice qui se placera au début de la méthode:

1A. Donnez la fonction des mots en italique et dites à quel cas ils seraient en latin.

1. Nous admirons *l'homme* de bien.
2. À l'horizon s'amassent de noirs *nuages*.
3. *Rodrigue*, as-tu du cœur ?
4. De ce *hêtre* au feuillage sombre, j'entends frissonner les rameaux.
5. C'est à cause de son intelligence que l'homme n'est pas *un animal*.

Cette transposition impliquera de:

- Redéfinir les objectifs pédagogiques de l'exercice, en l'occurrence la vérification de l'analyse grammaticale des fonctions en français ET leur transposition en latin.
- Transposer au logiciel ces objectifs dans la mesure où ce dernier est déjà formaté pour la langue française ou la langue anglaise.

Ici, les objectifs pédagogiques sont doubles et ne peuvent pas faire l'objet d'un seul exercice-type du logiciel, car ces exercices ont été conçus, en majorité, afin d'évaluer des objectifs simples.

Dans le cadre de la transposition de cet exercice particulier de la méthode, le choix s'est alors porté sur deux exercices-type du logiciel:

- *Le marquage*: le premier objectif, exprimé dans la première partie de la consigne de la version papier «Donnez la fonction des mots en italique» implique, nous l'avons vu, une vérification de l'analyse grammaticale des fonctions en français. Si l'expression des fonctions par l'apprenant ne fait pas nécessairement l'objet d'une obligation, le repérage est, en revanche, nécessaire dans l'objectif de la version latine. Le logiciel propose l'exercice de marquage (figure 1): cinq couleurs associées chacune à une fonction sont présentées à l'apprenant (ce dernier doit passer la souris sur les couleurs pour accéder aux fonctions). Avec souris et clic droit, l'apprenant sélectionne une couleur et surligne les passages entre crochets. La capacité de l'apprenant à associer une fonction à un mot est ainsi évaluée de manière automatisée. Ce *feedback* intervient de manière intermédiaire avant la deuxième partie de l'exercice et il est annoncé comme tel.
 - *Le texte lacunaire*: le second objectif, «dites à quel cas ils seraient en latin», permet de vérifier la faculté de l'apprenant à transposer une analyse de fonctions en français à des cas latins. Le logiciel offre un exercice-type dit «texte lacunaire», qui propose une phrase, mais qui fonctionne également avec des «mots». L'apprenant complète l'analyse des phrases françaises en complétant les champs libres par les cas latins (figure 2). Le bon choix des cas et leur expression de manière correcte sont ainsi évalués de manière automatisée.
- Intéressons-nous, maintenant, à un autre exercice, celui de la traduction, et en particulier du thème latin. Nombreuses sont les méthodes, nous l'avons vu, qui proposent des phrases de thèmes destinées à vérifier l'acquisition des points grammaticaux présentés dans la leçon.
La consigne de l'exercice de la méthode papier est exprimée de cette façon:

E. Traduire:

Les hommes choisissent le gouvernement de la ville. Je suis près de la mer.

Nous avons souhaité conserver ces exercices dans la méthode en ligne. En revanche, l'exercice-type de traduction n'est pas proposé par le logiciel. Afin d'automatiser une correction portant sur les désinences et l'orthographe des mots latins dans des phrases très simples, le choix s'est porté sur l'exercice de dictée qui permet cette correction automatisée. Les propriétés du logiciel sont alors détournées au profit des objectifs pédagogiques propres à l'apprentissage de la langue latine. Un texte est présenté, là où un document sonore peut être écouté; l'apprenant complète un champ libre avec sa traduction (figure 3).

Notons que les consignes d'ordre pédagogique ne suffisent souvent pas, elles sont accompagnées de consignes techniques destinées à favoriser l'appropriation du logiciel par l'apprenant, plus spécifiquement à créer une adéquation entre les actions de l'apprenant et les *feedbacks* fournis par le logiciel.

Après validation, la rétroaction ou *feedback* intervient pour indiquer à l'apprenant ses éventuelles erreurs mais ne propose pas de correction: libre à ce dernier de refaire l'exercice pour trouver les bonnes réponses (figure 4).

Si les exercices de début de méthode dans une perspective de remise à niveau sont automatisables, l'exercice ultime, la version latine, ne peut être transposé; il est, en effet, impossible aujourd'hui au logiciel de prendre en compte la créativité personnelle de l'apprenant dans l'expression française inhérente à l'exercice de traduction.¹⁹ En revanche, l'analyse et la compréhension d'un texte latin peuvent être évaluées. C'est la gageure que nous essayons de relever dans le programme que nous préparons.

4. Conclusion

S'intéresser à l'histoire des méthodes d'apprentissage du latin conduit à de curieuses découvertes: c'est ainsi qu'on revient, avec les méthodes de «latin vivant» à ce qui se pratiquait au XVI^e siècle! Cette circularité, à première vue étonnante, n'est en fait qu'apparente: aujourd'hui le choix de ce type de méthode –comme de toute méthode– présente des limites et paraît parfois plus idéologique, ou plutôt idéaliste, que pratique. À quoi bon parler latin si l'on en ignore totalement la littérature, la civilisation, et si l'on ne maîtrise pas les exercices de traduction? En France en effet l'étudiant de latin doit connaître le cadre culturel latin mais aussi –et surtout– doit être capable de traduire les textes. La version latine reste le critère d'évaluation le plus «lourd», dans le cadre universitaire, et c'est vers la maîtrise de cet exercice que tendent les différentes méthodes.

Ces dernières décennies, l'explosion des outils numériques est l'occasion de repenser les apprentissages et –étrangement– ceux des langues anciennes qui paraissent à première vue totalement incompatibles avec ces nouveaux usages. Permettre à quiconque de s'initier à la langue latine par internet, c'est là un programme que nous aurons terminé en 2012 et ce projet témoigne de la vitalité durable des humanités!

¹⁹ Dancette, Audet et Jay-Rayon 2007.

Bibliographie

Bibliographie générale

- Daniel BEGUIN (1996), «Les antiquisants face à l'informatique et aux réseaux», <<http://barthes.ens.fr/atelier/articles/ArticleInternetnov96.html>> [date de consultation: 19/7/2012].
- Béatrice CHARLET-MESDJIAN; Jean-Louis CHARLET (2011), «Une méthode *Assimil* pour apprendre le latin à l'époque humaniste: les *Colloquia* dérivés du *Vocabulaire* de Noël de Berlaimont», *Rursus*, 6, <<http://rursus.revues.org/495>> [date de consultation: 19/7/2012].
- Jeanne DANCETTE; Louise AUDET; Laurence JAY-RAYON (2007), «Axes et critères de la créativité en traduction», *Meta*, 52-1, p. 108-123.
- Marcel LEBRUN (2005), *eLearning pour enseigner et apprendre: allier pédagogie et technologie*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant.
- Jürgen LEONHARDT (2010), *La grande histoire du latin*, Paris, CNRS (trad. française).
- Régis MESSAC (rééd. 2010), *À bas le latin!*, Paris, Ex Nihilo.
- Olivier RIMBAULT (2008), «Au sujet de la méthode de latin du professeur Ørberg», <<http://circulus.xf.cz/www/sujet.pdf>> (= «De ratione et via professoris Ørberg ad sermonum Latinum discendum» <<http://circulus.xf.cz/www/orbergiana.pdf>>) [date de consultation: 19/7/2012].
- Olivier RIMBAULT (2011), *L'avenir des langues anciennes. Repenser les humanités classiques*, Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan.
- Riccardo RIZZA (éd.) (1996), *Colloquia et Dictionariolum Octo Linguarum, Latinae, Gallicae, Belgicae, Teutonicae, Hispanicae, Italiacae, Anglicae, Portugallicae* (réimpression de Venise, 1646), Viareggio-Lucca, Mauro Baroni.
- Richard A. SCHWIER; Earl R. MISANCHUK (1993), *Interactive multimedia instruction*, Englewood Cliffs (NJ), Educational Technology.
- Wilfried STROH (2008), *Le latin est mort, vive le latin! Petite histoire d'une grande langue*, Paris, Les Belles Lettres (trad. française).

Méthodes de latin

- Béatrice BAKHOUCHE (2000), *Le latin en DEUG*, Paris, Nathan.
- Paul CROUZET (1915), *La version latine par la grammaire et la logique*, Toulouse-Paris, Privat-Didier.
- Paul CROUZET; Georges BERTHET (1907), *Méthodes solidaires de version latine et de thème latine*, Toulouse-Paris, Privat et Didier.
- Leonard CURRAT (1896), *Méthode graduée pour l'enseignement du latin*, Paris, Poussielgue.
- Simone DELEANI; Jean-Marie VERMANDER (1967, réédition 2010), *Initiation à la langue latine et à son système. Manuel pour grands débutants I*, Paris, Sedes.
- Clément DESESSARD (1966), *Le Latin sans peine*, Paris, Méthode Assimil.
- Isabelle DUCOS-FILIPPI (2007), *Le latin*, Paris, Méthode Assimil.
- Étienne FAMERIE; Arthur BODSON; Michel DUBUISSON (1989), *Méthode de langue latine*, Paris, Nathan.
- Annette FLOBERT (rééd. 2008), *Latin grands débutants. Méthode et entraînement en 24 leçons suivies d'exercices corrigés*, Paris, Ellipses.
- Jean-Michel FONTANIER (2004), *Le latin en 15 leçons*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Pierre FREMY (1960), *Aidez-le à bien travailler le latin*, Paris, Sedes, 1960.
- Jean-Noël MICHAUD, *Le petit monde de Quartilla*, n.e.

Hans Hening ØRBERG (2005 et 2006), *Lingua Latina per se illustrata*, 2 vols.: *pars I Familia Romana*; *pars II Roma aeterna* (avec CD-Rom), Grenaa, Domus Latina (Clovis Diffusion).

Curricula

Béatrice Bakhouche est professeur de langue et littérature latines à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3. Elle a été directrice du CERCAM (Centre d'Étude et de Recherche sur les Civilisations Antiques de la Méditerranée) de 1998 à 2002, devenu le CRISES (Centre de Recherches Interdisciplinaires en Sciences Humaines et Sociales de Montpellier), où elle est maintenant responsable du groupe de travail *Héritages de la pensée antique* et présidente de la revue *Vita Latina*. Elle a davantage axé sa recherche sur l'astronomie et l'astrologie romaines.

Eugénie Duthoit est licenciée en Lettres Classiques de l'Université de Lille 3. Elle a été maître auxiliaire en Lettres au lycée et a obtenu un master 2 en Sciences du Langage à l'Université Paul Valéry Montpellier 3, où elle est maintenant doctorante contractuelle chargée d'enseignement et mène une recherche doctorale intitulée «L'aide et l'accompagnement dans l'apprentissage/enseignement des langues anciennes soutenu par les Technologies de l'Information et de la Communication».

Appendice

	Méthode Desessard 1966	Méthode 2007
Argumentaire avant propos	<ul style="list-style-type: none"> - Langue source d'italien, espagnol... - «Formation d'un grand nombre de mots anglais» - «solidité logique de sa construction» - «langue universelle» «la littérature la plus riche» - «que chacun puisse amorcer les études particulières qu'il se propose» 	<ul style="list-style-type: none"> - «il est tout à fait justifié de l'étudier comme la langue vivante qu'il a toujours été, selon les principes de la méthode <i>Assimil</i>» - «Pratiquer le latin aujourd'hui, ce n'est évidemment pas l'utiliser comme une langue vivante, mais avoir la capacité de lire et de comprendre les textes classiques, qui sont le fondement de notre propre culture»
Méthode	<ul style="list-style-type: none"> - Principes de la méthode <i>Assimil</i>: lecture passive et orale (oralité) - Phase active: objectif «penser en latin» - Perfectionnement par la lecture, par la conversation, par la correspondance <p>Latin parlé et «vivant» -cf. dernière leçon-</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Principes de la méthode <i>Assimil</i>: lecture passive - Rubrique «Rome et nous» à la fin de chaque chapitre: bagage culturel. <p>Textes établis sur la base de passages authentique</p>
Appendices	Présence d'un appendice grammaticale: Morphologie-Syntaxe	Présence d'un appendice grammaticale: Morphologie-Syntaxe, index chronologique-lexique

Tableau 1: Comparaison des méthodes Assimil.

Figure 1. Capture d'écran: première partie de l'exercice avec NetquizPro.

Figure 2. Capture d'écran: deuxième partie de l'exercice.

dictée | 0 / 1 point

➔ EXERCICE F

Traduire en respectant l'ordre canonique des mots (sujet, compléments, verbe); le complément du nom se met devant le nom auquel il se rapporte.
Utilisez res publica.
Ne revenez pas à la ligne.

Les hommes choisissent le gouvernement de la ville. Je suis près de la mer.

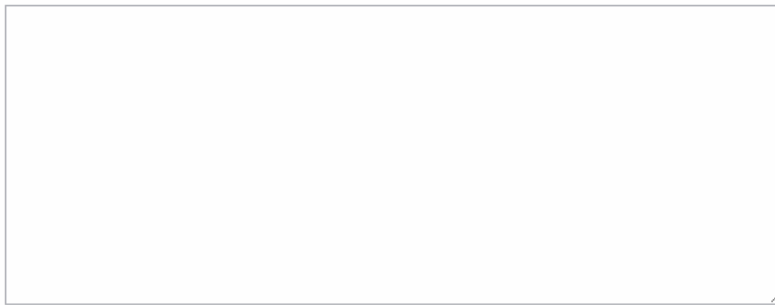


Figure 3. Capture d'écran: exercice de thème latin.

Mauvaise réponse

Vos erreurs sont soulignées en rouge. Reprenez les points de grammaire qui posent problème en faisant des fiches sur les déclinaisons et en refaisant les exercices.

Vires urbis rem publicam delig_o Ad marem sum

Mots mal orthographiés : 3

Mots manquants (soulignés) : 0

Figure 4. Capture d'écran: rétro-actions du logiciel avec erreurs de la part de l'apprenant.

