

Méthodes et modèles de l'apprentissage des langues anciennes, vivantes et construites, hier et aujourd'hui

édité par Francesca DELL'ORO



Cahiers du CLSL n° 62, 2020

Unil

UNIL | Université de Lausanne

LE DÉFI DES LANGUES ANCIENNES À L'ORAL DANS LES ÉCOLES DE SUISSE ROMANDE

Francesca DELL'ORO

Fonds national suisse de la recherche scientifique - Université de Lausanne
Center for Hellenic studies - Université de Harvard

francesca.delloro@unil.ch

fdelloro@chs.harvard.edu

Antje KOLDE

Haute école pédagogique - Vaud

antje-marianne.kolde@hepl.ch

Résumé

Dans cet article, nous décrivons l'expérience que nous avons réalisée lors de deux cours de formation continue en langues classiques dispensés à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne pendant les deux années académiques 2017-2018 (grec ancien) et 2018-2019 (grec ancien et latin). L'objectif des formations continues était d'encourager les enseignants du secondaire à introduire l'oralité dans l'enseignement des langues classiques. Nous avons présenté les avantages de l'approche orale aux enseignants et leur avons fourni les outils de base pour commencer à l'utiliser en classe. Les enseignants ont ensuite préparé quelques projets qu'ils ont présentés à leurs classes. Nous leur avons fait part de nos réactions en discutant avec eux des projets et des réactions des élèves.

Mots-clés : grec ancien, latin, oralité, enseignement secondaire

1. Introduction¹

« Plus personne, aujourd'hui, ne communique en latin ou en grec » – voilà une certitude largement partagée. C'est bien pour cela que ces deux langues sont qualifiées de langues mortes : elles n'ont plus de locuteurs natifs qui se servent d'elles pour se faire comprendre et être compris. C'est également pour cela qu'elles ne figurent pas dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), qui vise à promouvoir la mobilité et la communication à

¹ Bien que cette contribution ait été entièrement conçue à deux, Antje Kolde est principalement responsable de la première partie de l'Introduction, de la Conclusion, de la section 2 ainsi que de la sous-section 3.3, Francesca Dell'Oro de la deuxième partie de l'Introduction et des sous-sections 3.1 et 3.2. La formation continue a aussi été conçue et dispensée à deux. Tous les liens internet cités dans cette contribution ont été contrôlés le 30 octobre 2020.

l'intérieur de l'Europe et ne traite, par conséquent, que de ce qu'il appelle les « langues vivantes ».

Ces dernières années, pourtant, la communauté des latinophones et des paléohellénophones ne cesse de grandir : des cercles d'expression latine ou grecque existent dans tous les pays européens, y compris en Suisse, et aux États-Unis ; ils sont connectés entre eux et se réjouissent d'un nombre croissant de membres². Dans plusieurs écoles, notamment françaises, des enseignants intègrent des moments d'oralisation au processus d'enseignement-apprentissage du grec et/ou du latin³. Les formations continues dispensées à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) en 2017-2018 et 2018-2019 se situent dans ce climat général et plus particulièrement dans le sillage de plusieurs activités liées à des projets de recherche sur l'oralisation des langues anciennes de l'Université Grenoble Alpes : *Fabula agitur*, *PEGASE. Parler En Grec Ancien Sans Effort* et les ateliers de grec oral. Le projet *Fabula agitur*⁴ s'est déroulé durant deux ans (2013-2015) penché sur le recours aux pratiques théâtrales dans le cadre de l'enseignement des Langues et cultures de l'antiquité (LCA) ; en janvier 2015, le colloque international homonyme, issu de ce projet et organisé à Grenoble, a fait le point sur la situation. Récemment est paru l'ouvrage conclusif⁵, qui publie, outre les communications du colloque, des articles relatifs à des expériences d'oralisation qui ne convoquent pas seulement les pratiques théâtrales. Dans le cadre du projet numérique *PEGASE*⁶ ont été créés divers exercices visant à entraîner la compétence d'écoute. Les ateliers de grec ancien, quant à eux, ont proposé des moments d'immersion totale en complément des cours universitaires⁷. C'est à la suite de ces activités-là que nous nous sommes proposé

² Le site internet de l'association « Arrête ton char ! » consacre une rubrique à ce sujet, intitulée « Latin/grec vivant, enseignement audio-oral des langues anciennes » (voir <https://www.arretetonchar.fr/latin-vivant-2/>) et présentant, outre, notamment, un historique et des ressources pédagogiques, une liste des cercles dans le monde et une carte qui les répertorie (<https://www.arretetonchar.fr/circuli-latini-google-maps/>).

³ Pour des exemples, cf. <https://www.arretetonchar.fr/latin-vivant-2/>, onglet « Le latin, le grec employé comme une langue vivante : Témoignages et exemples » et, en particulier, les contributions d'Alice Bonandini, Céline Aubry & Caroline Martinot et Matteo Capponi dans Bastin-Hammou, Fonio & Paré-Rey (2019).

⁴ Le projet a été porté par Malika Bastin-Hammou et Filippo Fonio.

⁵ Bastin-Hammou, Fonio & Paré-Rey (2019).

⁶ Le projet se trouvait sous la responsabilité scientifique de Laurence Vianès. Fr. Dell'Oro était chargée de la production de textes en grec ancien et a conçu plusieurs exercices avec L. Vianès et M. Bastin-Hammou. Florence Usclade, experte des TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement), était chargée de la réalisation des exercices.

⁷ Cette expérience est détaillée dans Dell'Oro (2019).

de sensibiliser les enseignants de grec et de latin du canton de Vaud à la pratique orale de ces langues dans le cadre de leur enseignement, à l'occasion des deux formations continues évoquées.

Avant de présenter ces formations continues et le contexte spécifique dans lequel elles ont été conçues, nous souhaitons souligner, d'une part, que notre démarche est proche de celle de plusieurs autres projets contemporains promouvant un apprentissage vivant du latin et du grec ancien⁸ (voir plus bas) ; et, d'autre part, que l'intérêt pour le développement d'activités langagières orales dans une langue étrangère de prestige⁹, qu'elle soit « vivante » ou même « morte », n'est pas une nouveauté. Sans prétendre à l'exhaustivité, il semble intéressant de rappeler ici trois cas bien connus d'enseignement oral du grec ou du latin en tant que langues de prestige en Europe, de l'Antiquité à nos jours.

Le premier cas est celui du grec, langue de prestige chez les Romains. Cet exemple permet de saisir l'écart entre une langue de prestige qui a des locuteurs natifs (langue vivante) et une langue de prestige qui n'en a plus (langue dite « morte »). Dès le III^e siècle av. J.-C., lorsque les rapports entre la Grèce et Rome s'intensifièrent, le grec devint une langue de prestige chez les Romains¹⁰. Grâce à la présence de locuteurs natifs, son apprentissage en tant que langue étrangère a pu se faire de manière naturelle et directe : on sait, par exemple, que les familles romaines aisées confiaient leurs enfants à des nourrices¹¹, puis à des pédagogues d'origine grecque¹² ; et que les Romains qui en avaient les moyens apprenaient la philosophie et la rhétorique, disciplines d'origine grecque, en Grèce et en langue grecque¹³. La maîtrise du grec chez les Romains des classes aisées était telle qu'on

⁸ Nous précisons que dans l'histoire de l'enseignement des langues classiques la production écrite a – et a eu – un statut différent de celui de la production orale. Bien que la production orale en grec et/ou en latin soit aujourd'hui totalement absente du curriculum traditionnel, on pratique encore le thème dans les universités de certains pays, par exemple la France et la Suisse.

⁹ Le prestige d'une langue ou d'une variété de langue peut être défini comme « der fiktive Status, der ihren Wert in einer Gesellschaft bezeichnet » (Kremnitz 2004² : 162).

¹⁰ Sur l'enseignement du grec et/ou du latin dans l'Antiquité, voir Marrou (1965⁷), Kaimio (1979), Rochette (1997), Miraglia (2004) et Dickey (2020) dans ce volume.

¹¹ Voir les critiques de Tacite (58-120) : « Mais aujourd'hui, dès sa naissance le petit enfant est confié à quelque servante grecque, à qui l'on adjoint un ou deux esclaves, pris parmi le reste, le plus souvent des moins précieux et ceux qui sont impropres à tout service sérieux. Leurs contes et leurs préjugés s'emparent de ces âmes neuves et encore inexpérimentées, et personne, dans toute la maisonnée, ne se soucie de ce qu'il fait ou dit devant le jeune maître » (*Dialogue* 29, traduction de P. Grimal).

¹² Voir Marrou (1965⁷ : 385-386).

¹³ On peut rappeler, par exemple, le début du *De officiis*, où Cicéron s'adresse à son fils qui suivait à Athènes l'enseignement du philosophe péripatéticien Cratippe.

peut les considérer comme à peu près bilingues durant la période s'étendant de la conquête romaine de la Grèce (146 av. J.-C.) aux premiers siècles de l'Empire¹⁴.

Le deuxième cas – celui de l'enseignement du latin chez les Humanistes et les Jésuites – nous permet de rappeler que, bien qu'elle n'ait plus de locuteurs natifs, une langue peut encore être enseignée aussi selon une approche orale. Ainsi, alors que dans l'Europe prémoderne et moderne il n'a plus de locuteurs natifs et que son emploi est de plus en plus limité à la communication savante – entre hommes de culture, scientifiques ou religieux –, le latin a continué d'être enseigné à l'écrit et à l'oral, comme en témoigne une longue tradition, de Guarino Guarini (1370-1460) avec ses réflexions sur l'importance de la production orale en latin (*themata*)¹⁵ jusqu'aux Jésuites (*Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu*, 1599) qui voulaient que les apprenants sachent réaliser les quatre activités langagières¹⁶ (production orale et écrite, compréhension orale et écrite). Les Jésuites ont également promu l'oralité par la dramatisation dans un cadre d'apprentissage qui donnait au latin une dimension rhétorique et publique vivante¹⁷.

Enfin le troisième cas – celui de l'application de la méthode d'enseignement « direct » aux langues classiques comme s'il s'agissait de langues vivantes promue par William Henry Denham Rouse (1863-1950) – montre que davantage que la présence de locuteurs natifs, ce sont les contextes d'emploi d'une langue de prestige qui en déterminent le caractère plus ou moins vivant. Avec l'extension de l'emploi des langues nationales en Europe, la place réservée au latin est devenue de plus en plus marginale et sectorielle, même dans la production écrite. Une expérience comme celle de Rouse, enseignant à la Perse Grammar School à Cambridge, qui appliqua au latin (et au grec) la méthode « directe » employée pour l'apprentissage des langues modernes, est révélatrice d'une difficulté croissante à apprendre les langues classiques de manière efficace. À l'inverse du mode d'enseignement des langues modernes calqué sur celui des langues

¹⁴ Miraglia (2004 : 211) signale que la compétence linguistique du grec s'affaiblit beaucoup chez les Romains dès les premiers siècles de l'Empire. On rappellera également qu'il y avait du bilinguisme aussi à des niveaux inférieurs de la société romaine. Sur le bilinguisme des Romains, Adams apporte des précisions importantes (2003 : en particulier 3-15).

¹⁵ Voir Ciccolella (2008 : 140).

¹⁶ Selon la terminologie adoptée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, p. 18, point 2.1.3 : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.

¹⁷ La première mise en scène documentée date de l'année 1551.

anciennes¹⁸ qui a longtemps prévalu et qui perdure parfois encore, Rouse proposa d'enseigner le latin et le grec comme des langues modernes, vivantes et orales¹⁹.

Où en sommes-nous aujourd'hui ? Comme nous l'avons mentionné au début de cette Introduction, les expériences d'approche orale du grec ancien et du latin sont légion. Il convient toutefois de noter que les approches actuelles qui proposent de recourir à l'oralité au moins comme à une des composantes de l'apprentissage ne sont souvent pas intégrées dans des curricula scolaires. De fait, des méthodes comme les cours « Assimil » pour le latin (Desessard 2015²) et le grec ancien (Guglielmi 2012) sont conçues comme des outils indépendants. La méthode « *Athenaze* » (Balme & Lawall 2015³) ainsi que la méthode « *Lingua Latina per se illustrata* » (ØRBERG [1991] 2003, 1990), en revanche, constituent des exemples de méthodes parfois intégrées dans le cursus scolaire. Les institutions dans lesquelles on pratique l'immersion complète, comme Vivarium Novum²⁰ ou l'Institut Polis, représentent, quant à elles, des expériences à part²¹. Il conviendra de rappeler que le but de la plupart des méthodes orales qu'on vient de citer²² reste toutefois la lecture des textes anciens, non la communication en langue ancienne²³. L'idée de fond est d'exploiter l'oralité pour rendre la compréhension du texte écrit plus aisée.

C'est sur cette toile de fond que s'est développée l'expérience des deux formations continues en grec oral et en latin et grec oral. La section suivante, qui traite du plan d'études et des manuels dans les écoles du canton de Vaud, en précise le contexte scolaire.

¹⁸ Voir, par exemple, Zalesskaya (2020, ce volume) sur les méthodes de l'apprentissage du russe et aussi l'Introduction au volume (Dell'Oro 2020, ce volume).

¹⁹ Voir, par exemple : « To begin with an attempt at exactitude is to make idiom always difficult, and with mediocre minds, impossible to obtain in the end. It will be seen that four senses are used to make the impression : hearing first, then speech, then touch (when the new matter is written), and lastly sight. We may even enlist taste on occasion. The simpler the vocabulary, the easier it is to practise accidence and syntax : one thing is done at a time. The process is : first imitation, next imitation with a difference, lastly the use of what has been so learnt » (Rouse & Appleton 1925 : 3).

²⁰ Voir <https://vivariumnovum.net/en>.

²¹ L'étude à l'Institut Polis est structurée sur le modèle de l'université et tous les cours sont donnés dans la langue ancienne qu'on choisit d'étudier. Voir Rico (2019).

²² Notre liste est loin d'être complète, mais elle est représentative des expériences d'où nous sommes parties pour concevoir les formations continues entre 2017 et 2019. Parmi les nombreuses initiatives pour le grec et le latin oral, on peut rappeler les cours offerts par GrecoLatinoVivo (<https://www.grecolatinovivo.it/>) et les ressources en ligne de Divus Magister Craft (https://www.youtube.com/channel/UCTtKmPD0_Qo9Uy932ZGKFhA), Latinitium (<https://www.latinitium.com/index/>), Satura Lanx (<https://www.saturalanx.eu/en/satura-lanx/>), Scorpio Martianus (<https://www.youtube.com/channel/UCRllohBcHec7YUgW6HfltLA>).

²³ Voir Dell'Oro (2019 : 218, 224).

2. Grec et latin à l'oral dans le *Plan d'études romand* et les manuels

2.1 Le *Plan d'études romand*

Bien que l'instruction, en Suisse, soit du ressort des cantons et diffère donc de canton en canton, les diverses régions géographiques cherchent à harmoniser de nombreux paramètres au niveau de l'école obligatoire. Ainsi, en Suisse romande²⁴, le *Plan d'études romand* (PER), entré en vigueur entre 2011-2012 et 2014-2015, « recense les connaissances et compétences dont le développement est attendu chez tous les élèves de la scolarité obligatoire »²⁵. Le graphique sous forme de flèche²⁶ à la page suivante (fig. 1) le résume : formation générale, capacités transversales et domaines disciplinaires concourent au projet global de formation de l'élève.

Les *Langues* constituent l'un des cinq domaines disciplinaires. Trois langues sont enseignées dans tous les cantons romands : le français, langue de scolarisation, l'allemand²⁷ et l'anglais. Le latin, l'italien et le grec comptent parmi les « spécificités cantonales »²⁸, c'est-à-dire que les cantons sont libres de proposer leur enseignement ou non. Aussi un certain nombre de paramètres, tels le nombre d'années d'études et la dotation horaire, peuvent varier d'un canton à l'autre²⁹.

²⁴ La Suisse romande est composée des cantons de Genève, Vaud, Neuchâtel, Jura, Fribourg (partie francophone), Berne (partie francophone), Valais (partie francophone).

²⁵ <https://www.ciip.ch/Plans-detudes-romands/Plan-detudes-romand-scolarite-obligatoire-PER/Plan-detudes-romand-PER>. La scolarité obligatoire compte 11 années ; à sa sortie, les élèves ont en moyenne 15 ans.

²⁶ Graphique tiré de <https://www.plandetudes.ch/per>.

²⁷ La Suisse compte quatre langues nationales : le français, l'allemand, l'italien et le romanche. Le romanche n'est enseigné que dans le canton de Grisons, où il constitue la langue locale. L'italien est enseigné en option dans la plupart des cantons dès le secondaire II, dans le canton de Vaud dès la deuxième année du secondaire I, la 10^e année (les élèves ont alors 13-14 ans).

²⁸ 15% du temps scolaire est réservé « au libre usage des cantons pour des compléments et pour des disciplines non prévues par le PER » (<https://www.ciip.ch/Plans-detudes-romands/Plan-detudes-romand-scolarite-obligatoire-PER/Plan-detudes-romand-PER>).

²⁹ À titre d'exemple : le latin est enseigné en branche optionnelle au niveau du secondaire I dans tous les cantons romands sauf en Valais ; dans le canton de Genève, il l'est en 10^e et en 11^e années, à raison de 4 heures hebdomadaires ; dans le canton de Vaud, en 9^e, 10^e et 11^e années, à raison de 4 heures hebdomadaires ; dans le canton de Neuchâtel, en 11^e année, à raison de 4 heures hebdomadaires, qu'il se partage avec le grec, dans le cadre d'une branche scolaire appelée « Options langues anciennes » (OLA). Dans deux cantons existent des disciplines scolaires « préparatoires », dispensées à tous les élèves : « Langue et culture latine » à Genève, enseignée en 9^e, à raison d'une ou de deux heures

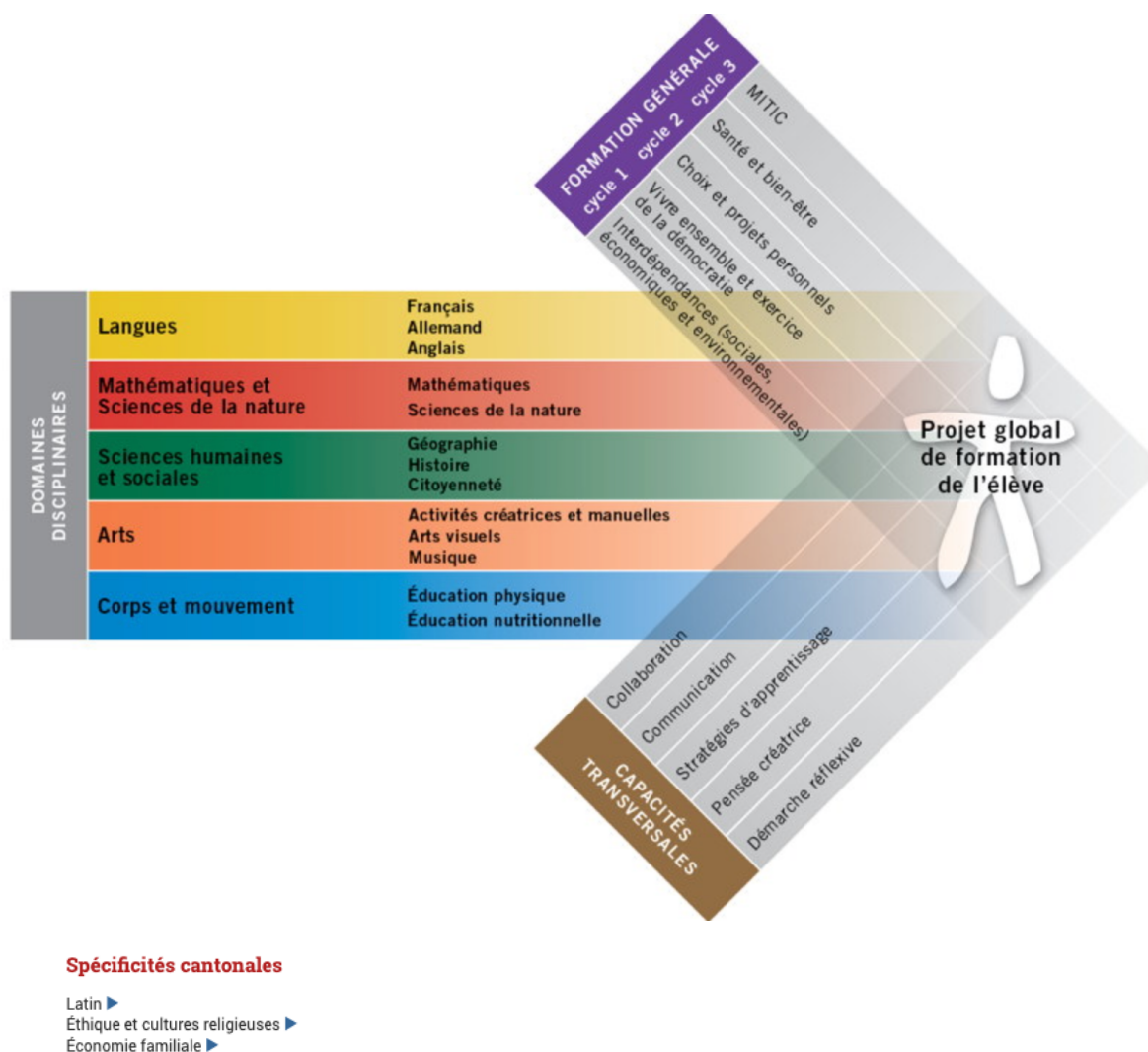


Figure 1 : Plan d'études romand

Le PER énonce des « visées prioritaires » pour chaque domaine. Celles du domaine *Langues*, auquel appartiennent le grec et le latin, sont les suivantes :

- Maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français.
- Découvrir les mécanismes de la langue et de la communication.
- Développer des compétences de communication opérationnelles dans plusieurs langues.

hebdomadaires, suivant le groupe auquel appartient l'élève ; « Langues et cultures de l'Antiquité » à Neuchâtel, enseignée en 9^e et en 10^e, à raison d'une heure hebdomadaire.

- Construire des références culturelles et utiliser les Médias, l'Image et les Technologies de l'Information et de la Communication (<https://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg/>).

Comme on peut le constater, l'oral est enseigné et appris au même titre que l'écrit ; cela n'est pas étonnant, puisque le PER repose sur le CECR.

Bien qu'il constitue une « spécificité cantonale », le latin dispose d'un *Plan d'études* que suivent tous les cantons romands. Ce *Plan d'études* formule des « visées prioritaires » un peu différentes :

Latin – Accéder aux principales sources de la pensée occidentale par l'étude de langues et de civilisations antiques dans une perspective d'enrichissement des références culturelles et de la langue française...

1 ...en étudiant un vocabulaire de base et en identifiant son évolution dans d'autres langues

2 ...en s'appropriant des outils de base en morphologie et syntaxe

3 ...en traduisant des textes et en prenant les décisions nécessaires à une lecture cohérente

4 ...en découvrant des sources littéraires antiques (en version originale ou en traduction)

5 ...en utilisant des ressources documentaires pour découvrir les civilisations antiques et en visitant les lieux et musées archéologiques de façon réelle ou virtuelle

6 ...en observant les permanences culturelles dans les arts, le droit, la politique et les sciences (<https://www.plandetudes.ch/web/guest/latin>).

La lecture de ces lignes montre que les « visées prioritaires » du domaine *Langues* sont présentes dans l'enseignement du latin, mais qu'elles sont adaptées à une vision du latin comme véhicule de connaissances et non de communication.

Le *Plan d'études* du latin précise par ailleurs qu'il existe des « [l]iens avec les finalités du domaine *Langues* » en insistant sur le fait que « le latin contribue à la didactique intégrée des langues et participe au développement des *Capacités transversales* ainsi qu'à la *Formation générale* » (https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36697/PER_print_L_Latin.pdf, p. 112, souligné dans l'original).

En déclinant ces liens, le PER aborde ce qu'il appelle « Apprendre à communiquer » et il détaille :

La communication n'est pas abordée du point de vue de l'oralité immédiate. La documentation historique privilégie l'étude d'une transmission littéraire des textes, mais on aurait tort d'oublier que ces langues ont d'abord été des vecteurs de communication orale entre les hommes. Cette oralité a donné naissance aux langues modernes (langues romanes) et à une large part du vocabulaire scientifique selon des lois phonétiques spécifiques. La lecture de textes anciens est aussi un outil de communication diachronique des valeurs et concepts fondamentaux de l'humanité à travers les siècles (*Ibid.*).

En lien avec l'oralité du latin, les passages cités ci-dessus appellent les commentaires suivants :

1. En intégrant le latin dans le domaine *Langues* et en soulignant qu'il contribue à la didactique intégrée des langues et participe au développement des capacités transversales et à la formation générale, le PER lui octroie une place à égalité des langues vivantes.

2. Cependant, tout en rappelant que « ces langues », à savoir le latin et grec, « ont d'abord été des vecteurs de communication orale entre les hommes », il ne fait aucune part à cette oralité, puisqu'il passe immédiatement au lien de descendance qu'entretiennent les langues modernes avec les langues anciennes ; il précise également que la « communication n'est pas abordée du point de vue de l'oralité immédiate » et la conjugue sur l'axe diachronique que permet la lecture.

3. Si on consulte le plan d'études de latin dans le détail, on ne trouve pas, dans les « Objectifs d'apprentissage », la déclinaison « Compréhension de l'écrit », « Production de l'écrit », « Compréhension de l'oral », « Production de l'oral », comme dans les plans d'études pour le français³⁰, l'allemand³¹ et l'anglais³².

Contrairement aux langues modernes, le latin n'est donc ni enseigné, ni appris à l'oral ou oralisé.

³⁰ Voir <https://www.plandetudes.ch/web/guest/francais>.

³¹ Voir <https://www.plandetudes.ch/web/guest/allemand>.

³² Voir <https://www.plandetudes.ch/web/guest/anglais>.

En ce qui concerne le grec, la situation est la même que pour le latin. Enseigné à part entière au niveau du secondaire I seulement dans le canton de Vaud³³, il y dispose d'un plan d'études intégré au PER et calqué sur le plan d'études de latin³⁴.

2.2 Les moyens d'enseignement

Le moyen d'enseignement du latin en usage dans la plupart des cantons de Suisse romande, le *Latin Forum*³⁵, a été rédigé pour la mise en œuvre du PER et le suit strictement. Aussi n'y trouve-t-on qu'une seule proposition d'oralisation et seulement quelques mentions de la langue oralisée.

Au chapitre 1 du premier volume, après des rappels de grammaire française, un petit encadré donne quelques indications de prononciation latine³⁶ – sans préciser de quel latin il s'agit des points de vue diachronique, diatopique, diaphasique ou diastratique³⁷. Les accents des mots, si importants du point de vue de l'oralisation, ne sont pas mentionnés. Dans la suite, un seul (1.7)³⁸ des dix exercices proposés concerne la prononciation du latin.

Les trois volumes du *Latin Forum* présentent après deux (*Latin Forum* 9^e) ou trois chapitres (*Latin Forum* 10^e et *Latin Forum* 11^e) des dossiers intitulés *Latin Magazine*, qui apportent des éléments supplémentaires pour approfondir la connaissance de l'Antiquité par une réflexion sur le contexte historique et social ; on y trouve également un encadré intitulé « Éléments de linguistique ». Celui du premier *Latin Magazine* du *Latin Forum* 9^e explique les mécanismes de la transmission populaire de termes latins (par exemple, lat. *femina* > fr. *femme* ; lat. *decima* > fr. *dîme*) et de la formation savante de mots (par exemple, fr. *féminin*, *efféminé* ; fr. *décime*)³⁹. À propos de la transmission populaire, l'accent du mot et son évolution sont évoqués :

³³ Dans le canton de Neuchâtel, il est enseigné en 11^e année, mais dans le même cours que le latin ; voir plus haut, n. 29, p. 72-73.

³⁴ https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/scolarite_obligatoire/fichiers_pdf/PER-Grec_VD.pdf.

³⁵ Agocs, Baud, Durussel, Kolde, Maréchaux & Rapin (2012) pour la 9^e année (*Latin Forum* 9^e), Agocs, Baud, Durussel, Kolde, Maréchaux & Rapin (2013) pour la 10^e année (*Latin Forum* 10^e) et Agocs, Baud, Durussel, Kolde, Maréchaux & Rapin (2014a) pour la 11^e année (*Latin Forum* 11^e).

³⁶ Agocs, Baud, Durussel, Kolde, Maréchaux & Rapin (2012 : 12).

³⁷ Sur l'importance de garder à l'esprit les variétés de langue dans l'enseignement, voir Dell'Oro (2019 : 220-221), et plus bas p. 79.

³⁸ Agocs, Baud, Durussel, Kolde, Maréchaux & Rapin (2012 : 12).

³⁹ Agocs, Baud, Durussel, Kolde, Maréchaux & Rapin (2012 : 28-29).

la syllabe accentuée *fě-* s'est conservée, alors que les autres syllabes ont eu tendance à disparaître. C'est que les Gaulois, puis les Francs accentuaient les mots plus fortement que les Romains (Agocs, Baud, Durussel, Kolde, Maréchaux & Rapin 2012 : 29).

À divers endroits, où on aurait pu s'attendre à des commentaires sur des éléments oraux, ceux-ci font défaut. À titre d'exemples, on peut citer les pages consacrées à la rhétorique⁴⁰ – plusieurs remarques traitent de l'analyse écrite du discours, mais aucune n'évoque des éléments oraux tels que les clausules – et celles qui présentent la scansion⁴¹ en abordant la question des longues et des brèves et du schéma métrique sans mentionner l'accent des mots et donc l'oralisation de la poésie.

Pour le grec, la situation est semblable. Le moyen d'enseignement le plus répandu au secondaire I vaudois est l'*Organon 2005*⁴². Conçu selon la méthode inductive, il ne fournit qu'un léger appareil théorique, livré dans « L'appendice grammatical » en fin de volume. Un tableau y présente l'alphabet grec, ses majuscules et ses minuscules, l'appellation des lettres et leur prononciation, avec le même manque de précision quant à la variété de grec que pour le latin. Ce tableau est suivi de trois paragraphes relatifs au iota souscrit, aux esprits et aux accents⁴³. Quelques exercices du chapitre 1, qui visent à familiariser l'élève avec l'alphabet grec, comportent la consigne « Lis » ; ils ne spécifient cependant pas si l'élève doit lire pour lui ou à voix haute, ni s'il doit être particulièrement attentif à la prononciation ou à l'accentuation. Tout se passe donc comme si l'oralisation n'était pas mise en valeur, voire pas prévue.

Ces quelques constatations montrent clairement que tant le PER que les deux moyens d'enseignement utilisés à l'école proposent une approche analytique et métalinguistique du latin et du grec. Le texte en langue ancienne, dont la lecture et la traduction forment le noyau de l'enseignement du grec et/ou du latin⁴⁴, donne lieu à des activités focalisées d'une part sur la langue et l'analyse métalinguistique, d'autre part sur l'appréhension du contenu, essentiellement par

⁴⁰ Agocs, Baud, Durussel, Kolde, Maréchaux & Rapin (2014a : 10-11).

⁴¹ Agocs, Baud, Durussel, Kolde, Maréchaux & Rapin (2014a : 138-139). Il est à noter que le *Livre du maître* mentionne l'accent du mot et son rôle dans la scansion (Agocs, Baud, Durussel, Kolde, Maréchaux & Rapin [2014b : 146]).

⁴² Bassin, Bovet, Demont & Voelke (2005).

⁴³ Bassin, Bovet, Demont & Voelke (2005 : 86-87).

⁴⁴ Voir <https://www.plandetudes.ch/web/guest/latin> : « L'enseignement du latin accorde une place centrale à la lecture et à la traduction des textes. »

le biais du canal de médiation qu'est la traduction. L'absence, aussi bien dans le PER que dans le *Latin Forum* et l'*Organon 2005*, de toute activité d'oralisation, telles que l'enseignement des langues anciennes en a plus ou moins préconisé au long de son histoire et telles que certaines approches actuelles les proposent à nouveau, n'est pas due à une hostilité des instruments cités à l'encontre de l'oralisation – il convient de l'imputer davantage au poids de la tradition scolaire qui considère ces deux langues anciennes comme des langues de l'écrit et, partant, leur enseignement comme un enseignement ne nécessitant pas l'oralisation⁴⁵. Soucieuses de compléter les boîtes à outils des (futurs) enseignants et de leur proposer d'enrichir leur pratique quotidienne, nous leur avons présenté dans le cadre des deux cours de formation continue maintes fois évoqués plusieurs activités d'oralisation.

3. Les deux formations continues dispensées à la HEP Vaud

3.1 La formation continue en grec oral

La première formation continue en grec oral a été donnée à la HEP Vaud pendant l'année 2017-2018. Cette expérience, qui a eu un succès évident avec seize enseignants⁴⁶ inscrits, a posé plusieurs défis :

1) la plupart des enseignants ne pouvaient pas s'exprimer en grec ancien, n'ayant pas encore d'expérience de la pratique orale de la langue⁴⁷ ;

2) la formation ne devait pas seulement outiller les enseignants en vue de la production orale en langue ancienne, mais aussi les accompagner dans l'élaboration de projets ;

3) le timing était serré, le temps imparti à la formation continue étant de 24 heures, dont 12 heures en présentiel, réparties en trois séances de quatre heures.

⁴⁵ Voir Waquet (1998 : en particulier 27-31) et Armand (1997 : 111-172). Notre propos n'est nullement de faire le procès des choix opérés par le PER et les deux moyens d'enseignement, mais uniquement de contextualiser notre projet de faire découvrir le latin et le grec oral aux (futurs) enseignants.

⁴⁶ On comptait parmi les inscrits quinze enseignants du secondaire I et un enseignant du secondaire II. Dans la description des activités nous respectons la volonté de chaque enseignant de paraître avec prénom et nom ou de manière anonyme.

⁴⁷ Une exception a été une enseignante qui pratiquait déjà l'oralité dans ses classes grâce à sa connaissance du grec moderne. Son expérience dans l'enseignement du français langue étrangère lui a été précieuse pour créer des exercices oraux. Voir la sous-section 3.3.4.

Tout en ressemblant aux ateliers de grec oral proposés à l'Université Grenoble Alpes en 2015⁴⁸, notamment en ce que les deux dispositifs ne prétendaient pas se substituer aux séances traditionnelles mais les épauler, la formation continue s'en est aussi distinguée au moins sur deux points. Ainsi, comme la Suisse ne connaît pas d'épreuves comme le CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré) ou l'Agrégation, qui préconisent l'emploi du grec attique de la période classique, les contraintes concernant la variété de langue à enseigner étaient moins fortes, le grec attique demeurant toutefois le modèle de référence. Ensuite, même si nous nous sommes toujours appuyées sur la méthode « Polis », nous avons dû renoncer à la HEP à l'immersion totale : nous disposions de moins de temps et il a fallu en consacrer également à discuter avec les enseignants de la méthodologie employée.

Lors de la première séance nous avons discuté de la variété de grec à employer durant la formation (et ensuite en classe), en partant d'une version pre-print de l'article « Plongeon dans le grec ancien : compte-rendu des premiers ateliers de grec ancien oral de l'Université Grenoble Alpes » (Dell'Oro 2019) : le grec ancien a une très longue histoire, du mycénien au II^e millénaire av. J.-C., en passant par la formation et la diffusion à l'âge hellénistique d'une langue commune, la koiné, jusqu'à son évolution dans les premiers siècles de notre ère. Outre la dimension diachronique, nous avons introduit aussi les dimensions diatopique (les dialectes grecs), diastratique (variations liées au groupe social d'appartenance), diaphasique (variations liées au contexte d'emploi de la langue) et diamésique (variations liées aux moyens de communication, en particulier l'écrit et l'oral). Cette présentation visait à rendre les enseignants conscients du fait que tout choix d'employer de manière active une variété de grec ancien est arbitraire et artificiel. Nous avons ensuite présenté une prononciation du grec ancien élaborée par Fr. Dell'Oro en précisant qu'il s'agissait d'une proposition de prononciation historique et que le document ne devait pas inhiber leur production orale : il est sûrement plus important de commencer à parler plutôt que de le faire correctement⁴⁹. Puis nous avons fait participer les enseignants à des exercices qui consistaient à donner des réponses non verbales à un ordre donné par oral en grec ancien, autrement dit à l'exécuter, comme « lève-toi », « assieds-toi », « saute », « cours », « montre-moi un nuage »... Il s'agit de la méthode appelée « total

⁴⁸ Voir Dell'Oro (2019).

⁴⁹ Sur ce principe, voir aussi plus haut n. 19, p. 71.

physical response » (TPR)⁵⁰ également à la base de la méthode « Polis »⁵¹. Nous leur avons montré ensuite comment ils pouvaient préparer des exercices en utilisant le TPR, par exemple en demandant à un élève d'accomplir une action et à un autre élève de répondre à la question « Qu'est-ce qu'il/elle a fait ? » avec un verbe à l'aoriste. Nous avons terminé la séance avec une courte mise en scène improvisée d'une blague du *Philogelos*⁵² et nous avons invité les participants à préparer un projet à présenter à leur(s) classe(s).

La deuxième séance a débuté avec les réflexions des enseignants sur leurs projets. Nous avons ensuite improvisé la mise en scène de trois histoires, la première tirée du *Philogelos*, la deuxième d'Ésope, la troisième inventée par Christophe Rico, le fondateur de la méthode « Polis », et encore inédite⁵³. Nous sommes ensuite passés à un exercice de description et narration à partir des images d'histoires de *Vater und Sohn*⁵⁴. La séance s'est terminée avec l'invitation soit à développer les projets déjà proposés soit à en préparer de nouveaux.

L'exercice de description et de narration à partir d'images de *Vater und Sohn* a occupé encore une partie de la troisième séance ; elle a aussi été consacrée à la discussion des projets des enseignants, qui nous ont finalement donné un retour sur la formation continue.

Dans la sous-section suivante nous présentons quelques-uns des projets élaborés par les participants.

3.2 Quelques exemples de projets issus de la formation en grec oral

Les projets sont ici présentés par ordre de difficulté et de complexité.

⁵⁰ Asher (1996⁵).

⁵¹ Rico (2019 : 205-206).

⁵² Le *Philogelos* – littéralement « qui aime rire » – est le seul recueil antique de blagues qui nous soit parvenu. Rédigé en grec et constituant sans doute un extrait d'une collection plus vaste, il compte 265 plaisanteries et date du IV^e-V^e siècle apr. J.-C.

⁵³ Elle porte le titre *Ὁ ἀλέκτωρ καὶ ἡ ὄρνις καὶ ἡ νῆσσα ἢ αἰσχρά*.

⁵⁴ Les planches de la bande dessinée *Vater und Sohn* d'e.o. plauen (pseudonyme d'E. Ohser, 1903-1944) présentent dans des dessins en noir et blanc généralement muets des situations quotidiennes souvent cocasses vécues par un père et son fils.

3.2.1 Grec ancien entre bandes dessinées et vases anciens

Description brève : Alessandro Galluzzo a proposé un projet sur les dieux grecs à partir d'images tirées de bandes dessinées ainsi que de représentations de vases.

Contexte de réalisation : l'activité a été testée avec une classe de six élèves de 10^e année⁵⁵ qui commençaient le grec. D'une durée d'une quinzaine de minutes et en lien avec la leçon 1 de l'*Organon*⁵⁶, consacrée aux noms des divinités, elle a été placée en fin de séance.

Buts : l'activité poursuivait des buts culturels – faire reconnaître différentes représentations des dieux grecs – et linguistiques – montrer par l'étymologie les liens entre les langues indo-européennes et faire découvrir les cas, essentiellement le nominatif et l'accusatif.

Déroulement de l'activité : après avoir présenté l'alphabet et l'écriture à travers les noms des principaux dieux grecs (dans d'autres séances), l'enseignant a demandé aux élèves de reconnaître les divinités sur deux images, l'une moderne, l'autre antique, à l'aide d'une simple question – Τίς ἐστίν ; « C'est qui ? » – et en indiquant la divinité du geste. Les questions devenaient ensuite plus variées : Ποῦ ὁ Ζεὺς ἐστίν ; « Où est Zeus ? » ; l'enseignant a également introduit une activité de TPR à travers l'ordre Δεῖξόν μοι τὸν Δία « Montre-moi Zeus ». Pour conclure, l'enseignant a présenté les liens étymologiques entre le nom grec de Zeus, les noms latins *deus* « dieu » et *dies* « jour » et d'autres mots apparentés dans d'autres langues comme le sanskrit ou les langues celtiques. L'accusatif Δία rendait plus aisée la présentation des liens étymologiques entre ces mots.

Appréciation : l'enseignant a rapporté que les élèves ont participé avec enthousiasme et qu'ils ont réalisé l'activité avec succès : ils ont posé en grec ancien et de manière spontanée les mêmes questions que lui. Il a remarqué que l'enthousiasme des élèves est sans doute dû aussi à l'effet de la nouveauté du grec ancien oral.

⁵⁵ Dans le canton de Vaud, le grec est enseigné au niveau du secondaire I dans le cadre d'un cours facultatif durant deux années, en 10^e et en 11^e, les élèves ayant donc entre 13 et 15 ans, à raison de 2 à 3 heures par semaine, selon le nombre d'élèves.

⁵⁶ Voir plus haut p. 77.

3.2.2 *Du grec au français*

Description brève : le projet d'Odile Andrey et d'une collègue qui préfère rester anonyme comporte plusieurs types d'activités de niveau légèrement différent (TPR, étymologie, images).

Contexte de réalisation : les activités ont été testées avec la classe d'une des deux enseignantes, réunissant cinq élèves issus des 10^e et 11^e degrés. Placées dans le contexte général de la révision des cas et des trois déclinaisons, elles ont occupé environ 20 minutes au début de deux périodes différentes (donc 40 minutes en tout).

Buts : l'objectif principal était de mettre le vocabulaire et la grammaire en lien.

Déroulement de l'activité : lors de la première période, l'enseignante a proposé un travail oral sur les salutations d'usage (« bonjour », « comment vas-tu ? », « comment t'appelles-tu ? »). Cette introduction a été suivie par un travail oral sur les noms des couleurs à l'aide de crayons (« montre le crayon rouge », « touche le crayon bleu »), puis par un travail écrit sur l'étymologie de substantifs français dérivés de noms de couleur grecs, comme par exemple, « cyanose », « chlorophylle », *etc.* Dans la deuxième période, l'enseignante a proposé un travail oral sur les représentations des dieux dont les images étaient montrées au rétroprojecteur (« qui est ce dieu ? », « qui est sa femme ? », « montre la tête de Méduse », « combien de têtes a Cerbère ? », *etc.*).

Appréciation : les enseignantes ont souligné plusieurs points positifs de cette expérience. Celle-ci a ainsi fourni l'occasion d'utiliser des mots courants ou des expressions quotidiennes, absentes de l'*Organon*. La variation qu'elle a introduite dans l'enseignement a été appréciée par les élèves. Les activités ont aidé les élèves à clarifier l'emploi des cas (accusatif, génitif et datif) et à mieux retenir le vocabulaire. Les enseignantes ont noté que l'activité orale devrait être menée régulièrement pour porter ses fruits : les élèves ont eu de la peine à former une petite phrase toute simple et la compréhension était pour eux plus aisée que la formulation.

Les enseignantes ont aussi soulevé deux points négatifs : la pratique du grec oral est artificielle et sa pertinence peut être discutée, vu qu'il s'agit d'une langue

morte⁵⁷, d'autant plus qu'en Suisse romande, on ne pratique plus le thème à l'école.

3.2.3 Lire et mimer une histoire en grec ancien

Description brève : Vincent Roch propose d'une part des activités de TPR, d'autre part l'écoute et la mise en scène d'une histoire tirée du répertoire classique (Ésope).

Contexte de réalisation : les activités ont été testées par une classe de douze élèves de 3^e année de gymnase. Quatre séances de grec oral ont été effectuées sur quatre semaines.

Buts : les activités visaient à introduire les élèves au grec oral, à leur faire exercer la compréhension globale d'un texte à l'oral et à l'écrit, à consolider leur vocabulaire et à leur faire apprendre de nouveaux mots.

Déroulement de l'activité : lors de la première séance, l'enseignant a introduit les élèves au TPR. Il a posé des questions (« comment t'appelles-tu ? ») et donné des ordres simples (« lève-toi », « marche », « va vers la porte »), en écrivant au tableau quelques mots inconnus. Durant la deuxième séance de TPR l'enseignant a complexifié les ordres en ajoutant des comparatifs et des superlatifs (« montre-moi un élève fort » – « montre-moi un élève plus fort que... » – « montre-moi l'élève le plus fort »). Cette fois les mots inconnus n'ont pas été écrits au tableau, mais ils ont été mimés, montrés ou expliqués. Au cours de la troisième séance, l'enseignant a lu aux élèves une histoire simplifiée (Ésope, *Le corbeau et le renard*), tandis que deux élèves la mimaient au reste de la classe. Les mots inconnus étaient illustrés ou mimés. Ensuite, l'enseignant a distribué aux élèves le texte original de la fable afin de montrer les variations entre le texte simplifié et le texte original. Une lecture collective a garanti que tout le monde avait bien compris le sens général de la fable. La même démarche a été appliquée lors de la quatrième séance à un texte non simplifié et plus complexe, la fable d'Ésope intitulée *Le renard qui n'avait jamais vu de lion*.

Appréciation : au début les élèves ont été déstabilisés par l'oralité, mais après la surprise initiale, ils ont eu beaucoup de plaisir. L'enseignant a toutefois remarqué que déjà dans la deuxième séance les élèves montraient une petite forme

⁵⁷ Nous avons répondu qu'exercer la production (orale ou écrite) est bénéfique pour la compétence réceptive.

de lassitude, peut-être parce que les ordres n'avaient pas été assez variés. Par rapport au travail sur la première fable d'Ésope, il a noté que le rythme a été trop rapide. Il a proposé aussi de mieux exploiter les connaissances des fables (notamment celles de La Fontaine) que les élèves ont déjà et qui peuvent les guider dans la compréhension du texte. De façon plus générale, il a insisté sur la nécessité de recourir régulièrement à la pratique du grec oral en classe.

3.2.4 *Jouer au Cluedo dans une ancienne maison grecque*

Description brève : Aurélie Matthey a adapté le jeu Cluedo au contexte de la Grèce antique : le jeu se déroule dans les pièces d'une maison grecque⁵⁸ (voir fig. 2)⁵⁹. L'expression orale des élèves est contrôlée à travers un set de phrases modèles.

Contexte de réalisation : l'activité a été conçue pour huit élèves de 11^e. Comme il faut du temps pour se familiariser avec le vocabulaire et les phrases modèles du Cluedo, l'activité a été décomposée en trois temps préparatoires intervenant à des moments différents des séances de grec, composées de deux périodes consécutives : une fois en début de séance (15 minutes), une fois en fin (15 minutes), une fois sur toute la deuxième période (30 minutes). Elle peut être placée après la leçon 8 de l'*Organon* (3^e déclinaison, datif instrumental, complément de lieu au datif). L'enseignante a fait précéder l'introduction du jeu par une séquence sur les différentes parties d'une maison grecque.

Buts : ce jeu permet d'exercer les cas – nominatif, datif – et d'apprécier les différentes fonctions du datif (complément de moyen et de lieu) dans un contexte de production contrôlée. Prévoyant la répétition d'une structure identique, il entraîne aussi la compréhension orale des élèves qui doivent interagir entre eux. Le plateau du jeu est aussi un moyen optimal pour une séance d'archéologie

⁵⁸ La planimétrie que l'enseignante utilise pour son jeu est celle de la Maison des mosaïques à Érétrie en Eubée. Elle crée ainsi un lien très adéquat avec les fouilles de l'École Suisse d'Archéologie en Grèce dans cette ville.

⁵⁹ Il existe plusieurs versions du Cluedo en grec ancien et en latin. Pour le grec ancien, voir <http://griegoclasico.blogspot.com/2009/02/ficha-41-en-algun-lugar.html> ; pour le latin, voir http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/languesanciennes/Pages/2008/93_DossierLejeuEtlEcole.aspx, http://anthony.salome.free.fr/le_cluedus_boite_a_jeux_017.htm, <https://www.arretetonchar.fr/de-domo-funesto-jeu-de-société/>.

(fouilles suisses à Érétrie⁶⁰, noms et fonction des pièces d'une maison grecque ancienne).

Déroulement de l'activité : avant l'activité ludique, trois moments distincts visent à préparer les élèves au jeu. Lors du premier, l'enseignant propose une introduction aux espaces d'une maison grecque en familiarisant les élèves avec les noms des pièces. Cette séquence à caractère culturel et archéologique peut se terminer avec quelques minutes de grec oral. L'enseignant peut, par exemple, amener le plateau de jeu, y déplacer un personnage (ὅδε ἐστὶν Λεωφορβίδης « voici Léophorbidès ») et poser la question : ποῦ ἐστὶ Λεωφορβίδης ; « où est Léophorbidès ? ». Lors du deuxième moment, l'enseignant présente les cartes-images avec les armes. Il formule l'ordre δεῖξόν μοι (τὴν αἰχμὴν *etc.*) « montre-moi (la lance) » et ensuite la question πῶς Λεωφορβίδην ἀπέκτεινας ; « comment as-tu tué Léophorbidès ? ». L'élève peut répondre soit en utilisant le datif simple soit en employant la formule « αὐτὸν ἀπέκτεινα + datif instrumental » « Je l'ai tué avec... ». Lors du troisième moment, l'enseignant entraîne les élèves à exprimer et à comprendre des hypothèses. Les élèves, divisés en petits groupes, ont sous leurs yeux une reproduction du plateau de jeu et disposent des cartes (armes, personnages, pièces) et de la grille de jeu. Par groupes de deux, ils réalisent les exercices suivants :

a) l'un doit dire X Λεωφορβίδην ἀπέκτεινε « X a tué Léophorbidès ». L'autre montre qui est le meurtrier en se servant de la grille de suspects ou de la carte correspondante. Les élèves s'échangent les rôles.

b) l'un doit dire X ἀπέκτεινε Λεωφορβίδην et ajouter le type d'arme employé : X ἀπέκτεινε Λεωφορβίδην αἰχμῇ « X a tué Léophorbidès avec une lance », l'autre doit montrer le meurtrier et l'arme soit dans la grille soit en choisissant les cartes correspondantes. Les élèves s'échangent les rôles.

c) un élève montre une pièce de la maison sur le plateau de jeu, une carte-personnage et une carte-arme et l'autre élève formule une hypothèse complète à partir de ces trois éléments : X ἀπέκτεινε Λεωφορβίδην αἰχμῇ ἐν τῷ θαλάμῳ « X a tué Léophorbidès avec la lance dans la chambre à coucher ».

On passe – finalement – à la phase de jeu. Les élèves doivent formuler différentes hypothèses en utilisant la même structure : nominatif du tueur + accusatif de la victime qui est toujours Léophorbidès + datif de l'arme employée

⁶⁰ Voir <https://www.esag.swiss/fr/>.

+ lieu du meurtre, ce qui donne par exemple <Μενέδημος> τὸν Λεωφορβίδην <αἰχμῇ> ἐν <τῷ θαλάμῳ> ἀπέκτεινε. Ils n'obtiennent de réponse de leurs compagnons que si la phrase est juste. Ils disposent seulement de 30 secondes pour formuler leur phrase.

Appréciation : l'enseignante a constaté que le niveau demandé pour jouer à son Cluedo était trop élevé pour ses élèves. Il leur a été parfois difficile de continuer en grec et certains se sont découragés. Comme pistes d'amélioration, elle a proposé de simplifier les noms des protagonistes et de donner aux élèves plus d'aide, par exemple en leur montrant l'image de l'arme et en ajoutant le nom de l'arme sur la fiche d'hypothèses.



Figure 2 : Le Cluedo en grec ancien réalisé par A. Matthey

3.3 La formation continue en latin et grec oral

La seconde formation continue a réuni huit participants⁶¹. Elle a eu lieu l'année suivante, 2018-2019, sur demande de quelques enseignants qui soit

⁶¹ Le groupe se composait de sept enseignants du secondaire I et d'un du secondaire II.

n'avaient pas pu participer à la première formation, soit désiraient se former au latin oral ; de fait, plusieurs parmi eux enseignent les deux langues.

La présence d'enseignants qui avaient participé l'année précédente et qui se formaient à présent au latin oral a quelque peu complexifié la situation de départ et ajouté deux défis à ceux que nous avons déjà rencontrés lors de la première formation, à savoir la difficulté qu'éprouvent la plupart des enseignants à s'exprimer oralement dans une langue ancienne, notre volonté de les outiller et de les accompagner dans leurs démarches d'enseignement, et le peu de temps à disposition : d'une part, certains pouvaient s'appuyer sur un savoir et un savoir-faire acquis lors de la formation précédente alors que d'autres étaient novices ; d'autre part, il a fallu tenir compte des deux langues pour la planification du cours et pour les activités à proposer aux participants qui devaient si possible permettre de travailler simultanément les deux langues.

D'une durée de douze heures en présentiel, comme la formation précédente, celle-ci a été articulée en quatre séances de trois heures⁶².

Avant la première séance, les participants avaient reçu deux articles à lire, l'un d'Eleanor Dickey, « Teaching Latin to Greek speakers in antiquity » (Dickey 2015), l'autre de Fr. Dell'Oro, « Plongeon dans le grec ancien : compte-rendu des premiers ateliers de grec ancien oral de l'Université Grenoble Alpes » (Dell'Oro 2019). Ces articles ont servi de base à la discussion qui a introduit la thématique lors de la première séance et qui a abordé les points suivants : comment apprenait-on aux hellénophones à parler en latin durant l'Antiquité ? Comment enseigner aujourd'hui la pratique du grec et du latin oral, notamment en ce qui concerne la prononciation, le dialecte et le niveau de langue ? Si certains éléments ont été repris de l'année précédente (cf. plus haut, p. 79-80), ce qui constituait un bon rappel pour ceux qui avaient participé à la première formation et qui pouvaient donc contribuer à cette partie, les informations touchant la prononciation du latin ont été nouvelles pour tous. Un petit dossier montrait les différences entre la prononciation ecclésiastique et la prononciation restituée, rappelait la présence de l'accent tonique des mots et transmettait, en plus d'une bibliographie, quelques anecdotes antiques relatives à des prononciations sources

⁶² Les douze heures de présentiel peuvent être réparties différemment. En 2017-2018, nous ne disposions que des mois de septembre à décembre ; nous avons donc opté pour trois séances de quatre heures. En 2018-2019, nous avons préféré répartir les heures sur plus de séances davantage étalées sur l'année scolaire.

de quiproquos. La séance s'est terminée par une activité de TPR en latin. Pour la séance suivante, les participants avaient comme consignes de pratiquer quelques exercices de TPR avec leurs classes – des listes d'ordres en grec et en latin leur avaient été distribuées à cet effet – et de réfléchir sur leur propre projet avec leur classe.

La deuxième séance a été divisée en trois parties. Lors de la première, commune aux participants hellénistes et latinistes, nous leur avons présenté le mémoire soutenu l'année précédente par Valeria Lovato, une étudiante en didactique de grec secondaire II : il analysait une séquence d'enseignement portant sur la compréhension par les élèves de plusieurs fables d'Ésope lues à haute voix par l'enseignante. Pour la deuxième partie, nous avons séparé les latinistes et les hellénistes. L'une de nous a pratiqué plusieurs activités de TPR avec les latinistes et l'autre des jeux de rôle avec les hellénistes. La troisième partie, à nouveau commune, a donné lieu d'abord à un moment de rapport et de métacognition sur les activités réalisées lors de cette séance, puis à un moment de discussion sur les premières expériences d'oralisation faites par les enseignants avec leurs classes et sur la suite à leur donner, tout comme sur leurs réflexions concernant leurs projets.

Lors de la première partie de la troisième séance, les participants ont présenté leurs projets et les ont discutés en vue de les tester en classe avant la dernière séance. La deuxième partie a été consacrée au récit de la métamorphose de Daphné, présenté oralement en latin et en grec sur la base de la version d'Ovide⁶³ et de la traduction en prose proposée par Planude⁶⁴. Nous avons pour cela procédé en trois temps. D'abord, nous avons affiché des schémas représentant un arbre et un corps humain et comportant les termes grecs et latins désignant les parties du corps et de l'arbre qui apparaissaient dans les récits que nous allions présenter aux enseignants. Après leur avoir montré les termes les uns après les autres en les prononçant bien distinctement, nous les leur avons fait mémoriser par le biais d'activités de TPR. Finalement, nous avons chacune répété le récit à plusieurs reprises et de diverses manières, A. Kolde se chargeant de la version latine, Fr. Dell'Oro de la grecque : la première fois, le texte a été uniquement dit – avec une prononciation la plus distincte possible ; la deuxième fois, la locutrice montrait sur les schémas toujours projetés les parties du corps et de l'arbre évoquées ; la

⁶³ Ovide, *Métamorphoses* 1, 452-567 (éd. Tarrant 2004).

⁶⁴ Planude, *Ovidiou Peri Metamorphōseōn* 1, 452-567 (éds Papathomopoulos & Tsabare 2002).

troisième fois l'autre formatrice mimait les événements. Nous avons résumé la première partie du texte⁶⁵ en latin et en grec et conservé le texte original pour la partie de la métamorphose proprement dite⁶⁶. Finalement, nous avons posé des questions de compréhension en latin et en grec aux participants, à qui nous avons distribué pour cette dernière partie un dossier comportant les divers schémas avec les légendes ; les réponses pouvaient être données en latin, en grec ou en français. Nous avons conclu cette troisième séance par une discussion métacognitive, insistant notamment sur la structure en trois temps, les outils (dessin, vocables, oralisation, mise en scène) et leur exploitation, à savoir les modes de leur présentation et le moment de leur distribution.

Les enseignants ont présenté lors de la dernière séance les projets qu'ils avaient réalisés avec leurs classes en détaillant et analysant leurs démarches et les réactions de leurs élèves. Trois de ces projets, réalisés en latin, font l'objet de la sous-section suivante. L'ordre de leur présentation suit le niveau du public cible. Cette sous-section se clôt sur la description d'une démarche d'enseignement qu'a élaborée une enseignante de grec bien avant qu'elle ne suive ces deux formations continues, mais qu'elle a pu perfectionner à leur occasion.

3.3.1 *Des esclaves et des dieux*

Description brève : le projet d'Anne-Lise Shala compte deux parties. Lors de la première, les élèves doivent comprendre un texte latin oralisé parlant d'esclaves ; lors de la seconde, ils doivent produire de petits dialogues, traitant d'esclaves ou des préoccupations divines sur l'Olympe.

Contexte de réalisation : les deux activités ont été testées avec une classe de 10^e année⁶⁷, comptant dix élèves. La première activité s'est déroulée sur une période, la seconde sur trois périodes.

Buts : les activités visent à entraîner tant la réception que la production en latin oral, en accordant une attention particulière aux comparatifs et aux superlatifs.

Déroulement de l'activité : pour mener à bien la première activité, la compréhension orale, l'enseignante a joué une petite scène en latin intitulée

⁶⁵ Ovide, *Métamorphoses* 1, 452-547 ; Planude, *Ὀβιδίου Περὶ μεταμορφώσεων* 1, 452-547.

⁶⁶ Ovide, *Métamorphoses* 1, 548-567 ; Planude, *Ὀβιδίου Περὶ μεταμορφώσεων* 1, 548-567.

⁶⁷ Dans le canton de Vaud, le latin est enseigné à raison de 4 heures par semaine durant les trois années du secondaire I, en 9^e, 10^e et 11^e. Les élèves ont donc entre 12 et 15 ans.

*Dominus et servi*⁶⁸ en se servant d'images et d'accessoires ; le texte répétait plusieurs fois les mêmes éléments, mais en changeant la tournure. Après avoir écouté leur enseignante, les élèves devaient dire en français ce qu'ils avaient compris. Dans le cadre de la seconde activité, les élèves ont dû composer par groupes trois dialogues : l'un présentait un maître achetant ses esclaves au marché, les deux autres des dieux discutant sur l'Olympe, par exemple d'Apollon tout imbu de sa beauté ou des événements sur Terre. Cette activité s'est structurée en trois temps : d'abord, les élèves ont réfléchi aux situations qu'ils voulaient créer et au vocabulaire dont ils auraient besoin ; ensuite, ils ont composé leurs dialogues (avec l'aide de l'enseignante) ; pour finir, chaque groupe a joué deux fois son dialogue appris par cœur devant ses camarades ; à l'issue de la première présentation, le public devait dire en français ce qu'il avait compris et à l'issue de la seconde, il devait redire en latin ce qui s'était passé.

Appréciation : même si les élèves ont rencontré quelques difficultés surtout dans la seconde partie, dues notamment à leur apprentissage « unidirectionnel » du vocabulaire (essentiellement dans le sens latin-français) et à la non-adéquation du vocabulaire connu, relatif davantage à la guerre qu'aux situations décrites dans les dialogues, et même si leur enseignante les a parfois aidés à former des phrases correctes pour redire en latin ce qu'ils avaient compris des dialogues de leurs camarades, ils ont été très coopératifs. Les diverses activités ont amélioré leur manipulation des comparatifs et des superlatifs et les ont rendus davantage attentifs à la place des mots dans la phrase latine, surtout à celle du verbe. L'enseignante a néanmoins insisté sur le fait que les élèves qui n'ont pas l'habitude de la méthode « orale » ont de la peine à y entrer et qu'il faudrait donc la pratiquer souvent et avec régularité pour qu'ils acquièrent davantage d'aisance et pour qu'ils puissent transférer à l'écrit, par exemple à l'exercice de la version, les activités langagières entraînées à l'oral. Du point de vue de la démarche enseignante, elle a souligné que lorsque le public avait comme consigne de donner un retour sur ce qu'il avait entendu, par le biais d'un résumé à présenter ou de questions auxquelles répondre, il était plus attentif et engagé.

⁶⁸ Texte tiré de Ørberg (2003 [1991] : 26-30).

3.3.2 *Atalante et Hippomène : de l'image au texte*

Description brève : aidés par l'observation préalable d'un tableau, les élèves réalisent une compréhension orale globale d'un texte latin lu par leur enseignante, Sara Cestari.

Contexte de réalisation : l'activité a été testée avec une classe de 11^e, comptant sept élèves. Elle s'est déroulée sur une période.

Buts : la finalité de l'activité est d'habituer les élèves à appréhender et comprendre un texte dans son ensemble avant de passer à une analyse détaillée, la réception orale évitant justement que l'on se focalise sur un passage précis.

Déroulement de l'activité : en tout premier, l'enseignante a projeté les consignes au tableau blanc interactif, les a lues avec ses élèves et leur a distribué un document destiné à la prise de notes et comportant trois colonnes. Puis elle a projeté le plan de l'activité divisée en trois parties. Les élèves ont commencé par observer en commun le tableau « La course d'Atalante et Hippomène » de Noël Hallé, également projeté ; sur la base de leurs observations – ils n'ont pas manqué de remarquer que la légende du tableau était surlignée en jaune – ils se sont mis d'accord sur les éléments auxquels ils devraient être attentifs lors de l'écoute du texte relatif aux événements représentés sur le tableau et ils les ont notés dans la première colonne du document idoine. Lors de la deuxième partie de l'activité, l'enseignante a lu à haute voix la première moitié du texte latin « Atalante et Hippomène »⁶⁹. Les élèves notaient dans la deuxième colonne ce qu'ils comprenaient, puis ont confronté à deux ou trois les éléments retenus. Après une seconde lecture à haute voix par l'enseignante au cours de laquelle chacun pouvait corriger ou préciser sur son document ce qu'il avait compris, les élèves sont passés à une mise en commun en *plenum*, dirigée par l'enseignante. Lors de la troisième partie, l'enseignante a procédé de façon identique pour la deuxième moitié du texte. Une fois l'activité d'écoute globale achevée, l'enseignante a distribué le texte. Lors de la lecture individuelle, les élèves remplissaient la troisième colonne du document idoine. L'enseignante a terminé l'activité par un moment de métacognition, en demandant aux élèves quel en avait été, selon eux, l'objectif général ; ensemble, ils ont alors mis en évidence les éléments facilitant la compréhension globale à l'oral comme à l'écrit, tels l'identification des structures syntaxiques et des répétitions, le sens des verbes principaux, *etc.*

⁶⁹ Agocs, Baud, Durussel, Kolde, Maréchaux & Rapin (2013 : 148).

Appréciation : l'activité a été très appréciée par les élèves. Sa structure très claire, la projection des consignes, la mise à disposition du document de prise de notes, la distribution postérieure du texte, évitant que les élèves se dispersent, tout comme sa division en deux parties, prévenant l'ennui des élèves, générant au contraire des attentes et accroissant par là le suspens, constituaient autant de facteurs qui, selon l'enseignante, ont assuré le succès de cette activité. À la suite de cette séance, lorsqu'ils devaient traduire un texte, ses élèves lui demandaient généralement de le leur lire à haute voix, ce qui les aidait à repérer les éléments-clés pour une compréhension globale, tels les personnages ou les lieux. Vu le bon accueil que ses élèves ont réservé à ces approches, elle pratique aujourd'hui souvent avec eux des activités de compréhension globale, donnant parfois lieu à des exercices vrai/faux.

3.3.3 *Où suis-je ? Où vais-je ? Un GPS en latin*

Description brève : dans le projet élaboré par Stéphanie Demierre, les élèves aident un camarade perdu à retrouver son chemin – en latin.

Contexte de réalisation : l'activité a été testée avec deux classes, une 10^e, comptant cinq élèves, et une 11^e, composée de trois élèves, selon un scénario identique. Les deux fois, elle a occupé les quinze premières minutes d'une dizaine de périodes.

Buts : les activités visent à entraîner tant la réception que la production en latin oral, en exerçant plus spécifiquement les compléments de lieu et le verbe *eo, ire* « je vais, aller ».

Déroulement de l'activité : à l'origine du projet élaboré par cette enseignante se trouve une activité pratiquée dans le cadre du cours d'allemand : perdus dans une ville, les élèves retrouvent leur chemin grâce à des questions qu'ils posent à leurs camarades.

En amont de l'activité avec les élèves de 10^e, l'enseignante a distribué à chacun un plan de Rome à l'époque impériale, au début du IV^e siècle⁷⁰. Chaque élève a dû choisir un bâtiment. L'activité s'est alors divisée en trois parties. Au début de la première, l'enseignante a demandé en latin à un élève où il se trouvait

⁷⁰ Les plans sont tirés de la bande dessinée de Chaillet & Lançon (2004). Le livre donne deux fois la même image, au recto, sans indication aucune, au verso, avec les noms des bâtiments les plus importants en surbrillance, le plan lui-même constituant l'arrière-fond.

(*ubi es ?*) ; l'élève a répondu en latin en nommant le bâtiment ; ses camarades ont cherché l'édifice et le premier qui l'avait trouvé décrivait en latin sa situation par rapport aux autres monuments. Lorsque tous les élèves avaient été localisés grâce au bâtiment près duquel ils se trouvaient, l'enseignante est passée à la deuxième partie en changeant de question : elle a demandé à un élève où il allait (*quo is ?*) ; celui-ci nommait un bâtiment et le premier qui l'avait trouvé décrivait où il se trouvait. Lorsque tous les élèves s'étaient déplacés, une nouvelle question de l'enseignante a inauguré la troisième partie : elle a demandé à un élève par où il passait (*qua is ?*). L'élève devait alors décrire le chemin qu'il parcourait du premier endroit au second.

Au début de l'activité, les élèves se sont concentrés sur les grands monuments qu'ils connaissaient bien, tels le Colisée ou le Cirque Maxime. Par la suite, l'enseignante a projeté une version du plan où les bâtiments sont représentés en filigrane, une légende en surimpression indiquant leur nom ; les élèves ont alors situé ensemble quelques édifices « mineurs » qu'ils ont intégrés dans la suite de l'activité. Par ailleurs, attentive à la progression interne à l'activité, l'enseignante a introduit des contraintes lors des dernières séances, telles que l'utilisation de verbes précis (p. ex. *exeo, ineo, transeo*).

Avec sa classe de 11^e, l'enseignante a appliqué le même scénario à une différence près : comme les élèves partaient quelques semaines plus tard en voyage d'études à Pompéi, ils ont travaillé sur un plan de cette ville-là. Pour pallier le problème du manque d'un vocabulaire quotidien, l'enseignante leur avait en outre distribué le chapitre « Se déplacer dans la ville » tiré de l'ouvrage *Le latin dans votre poche*⁷¹.

Appréciation : dans les deux classes, l'activité a rencontré un vif succès, malgré la difficulté causée par les plans de Rome si détaillés que les élèves se perdaient parfois dans les ruelles ; des indications très précises et le choix pertinent des points de départ et d'arrivée ont permis de pallier ce problème. À l'avenir, l'enseignante prévoit de renoncer à ces cartes trop détaillées (malgré leur grande qualité esthétique) et de créer sa propre carte sur laquelle elle collera des images de bâtiments romains. Pour exploiter cette activité avec un groupe plus nombreux, une telle simplification, grâce au gain de temps qu'elle génère, s'impose à son avis. L'enseignante projette également de simplifier

⁷¹ Goudenèche (2014).

l'apprentissage des prépositions en mettant à disposition des élèves durant les premières leçons un dessin représentant le cheval de Troie et des soldats grecs dans diverses relations spatiales avec le cheval, la préposition latine *idoine* introduisant chaque légende en latin⁷².

L'enseignante a pu constater que grâce aux descriptions d'emplacements et d'itinéraires, les élèves avaient plus de facilité à retenir les verbes de mouvement composés de *eo*. À l'avenir, elle exploitera cette activité également pour exercer la conjugaison du verbe *eo* et de ses composés : elle demandera à un élève de répéter ce que son camarade aura dit en remplaçant la première personne du singulier par la troisième⁷³.

L'enthousiasme des élèves à l'issue de l'activité était manifeste : en quittant la classe, ils parlaient en latin.

3.3.4 *Par diverses voies vers le grec ancien*

Pour enseigner le grec ancien, Eva Paraskevopoulos s'inspire de diverses démarches pédagogiques : le « silent way » de Caleb Gattegno (qu'elle explore en FLE depuis de nombreuses années avec des élèves allophones en classe d'accueil), la méthode « Assimil », la démarche « Polis » de Rico, son propre apprentissage du grec moderne puis celui d'autres langues étrangères, et enfin les nombreuses suggestions exprimées ou induites par ses élèves.

Contexte de réalisation : l'enseignante met en œuvre les moments décrits ci-dessous dans les classes de 10^e, au début de l'apprentissage du grec.

But : une immersion aussi complète que possible dans le grec ancien constitue l'objectif de cette démarche.

Déroulement : dès les premiers moments partagés avec ses élèves de grec, l'enseignante tente de les faire entrer dans la langue grecque par le grec, en hellénisant leur propre nom par exemple. Ce faisant, elle désigne à ses élèves les lettres de l'alphabet écrites sur un panneau et les encourage – silencieusement, en mimant le son, ou non – à les prononcer, par groupe de deux ou trois sons, de

⁷² Voir <https://www.arretetonchar.fr/wp-content/uploads/2018/11/equus.jpg>.

⁷³ Exemple : Élève A : « *Eo in Circum* » ; enseignante, à élève B : « *Quo it Bastianus ?* » ; élève B : « *In Circum it Bastianus* ».

façon à ce qu'ils prononcent leur propre nom puis, peu à peu, celui de leurs camarades, puis d'autres mots de la langue grecque.

Les dieux grecs Zeus, Héra et Poséidon apparaissant dans l'*Organon* dès la troisième leçon, l'enseignante les introduit tant en montrant les lettres qui composent leurs noms qu'en les désignant sur des images ou en recourant à des gestes. Parfois, elle se sert aussi d'un texte en grec, qu'elle lit plusieurs fois ou qu'elle dit par cœur en posant des questions en grec auxquelles elle répond elle-même dans un premier temps, en ayant recours au langage mimé autant que nécessaire ; les élèves s'habituent ainsi à comprendre les questions en grec et à y répondre en grec. Lorsqu'elle pose des questions en grec, l'enseignante met certains mots en évidence (comme les termes interrogatifs ou les mots-clés servant à répondre), ce qui facilite leur mémorisation et/ou compréhension par les élèves.

En procédant de cette façon et en s'appuyant sur des images ou des gestes, l'enseignante met divers éléments en place par oral, avant de recourir à des supports écrits, des panneaux, sur lesquels figurent des mots appartenant à divers constituants de la phrase – des noms, des verbes, des adjectifs ; les terminaisons sont écrites en d'autres couleurs sur d'autres feuilles. En affichant ces feuilles et en les décalant les unes par rapport aux autres, il lui est possible de décliner les noms et les adjectifs et de conjuguer les verbes sans prononcer le moindre mot elle-même, mais en les faisant prononcer par les élèves (qui décodent l'alphabet grec).

Il faut noter que l'enseignante a écrit les deux pronoms-sujets « je » et « tu » l'un en face de l'autre, comme « je » suis en face de « toi » quand « je » parle – ce qui ne correspond pas aux listes traditionnelles, qui placent « tu » à la suite de « je ».

Appréciation : à part le problème posé par la non-adéquation du vocabulaire exploité par l'*Organon 2005* à des situations plus quotidiennes, l'enseignante a fait de bonnes expériences avec ces démarches combinées, comme en témoigne cette constatation : « Je peux me taire, je peux montrer ; les élèves s'approprient ainsi un peu de grec ancien par leur propre voix ».

4. Conclusion

De notre point de vue, le but visé par les formations continues a été les deux fois pleinement atteint : à l'issue du/des cours, tous les participants – parfois sceptiques au début, mais toujours curieux et ouverts d'esprit – étaient convaincus de la plus-value que le recours à l'oralisation apporte à l'enseignement-apprentissage du grec et du latin, notamment en « désacralisant » la langue ancienne, en rendant sa manipulation plus immédiate et plus spontanée.

Tant lors des séances des deux formations continues qu'à l'occasion de la présentation des divers projets, les questions suivantes ont régulièrement été évoquées : comment amener les enseignants non formés à pratiquer l'oralité en classe ? à quelle prononciation recourir, à quel registre de langue, à quel dialecte, *etc.* ? où trouver et comment faire apprendre le vocabulaire nécessaire pour la pratique du grec et du latin oral ? À ces difficultés qui entravent la diffusion de l'oralité en classe de latin et de grec s'ajoute la retenue qu'éprouvent naturellement les uns et les autres, même après avoir suivi une formation, à s'exprimer dans une langue qu'ils n'ont jamais apprise à des fins de communication. Comment remédier à ces freins ? Ceux et celles qui enseignent aussi les langues modernes, comme Stéphanie Demierre, ou le FLE, comme Eva Paraskevopoulos, montrent le chemin : il faut se lancer et pratiquer, pratiquer, pratiquer...

Bibliographie

- ADAMS, James N. (2003). *Bilingualism and the Latin language*. Cambridge : Cambridge university press.
- AGOCS, Marc, BAUD, Michel, DURUSSEL, Viviane, KOLDE, Antje, MARÉCHAUX, Sébastien & RAPIN, Aline (2012). *Latin Forum 9^e*. Lausanne : État de Vaud, DFJC-DGEO.
- _____, (2013). *Latin Forum 10^e*. Lausanne : État de Vaud, DFJC-DGEO.
- _____, (2014a). *Latin Forum 11^e*. Lausanne : État de Vaud, DFJC-DGEO.
- _____, (2014b). *Latin Forum 11^e. Livre du maître*. Lausanne : État de Vaud, DFJC-DGEO.
- ARMAND, Anne (1997). *Didactique des langues anciennes*. Paris : Bernard Lacoste.
- ASHER, James (1996⁵). *Learning another language through actions*. Los Gatos, CA : Sky oaks productions.

- AUBRY, Céline & MARTINOT, Caroline (2019). Enseigner le latin au collège par le jeu théâtral. Dans : M. BASTIN-HAMMOU, F. FONIO & P. PARÉ-REY (éds), p. 121-144.
DOI : <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.10244>.
- BALME, Maurice & LAWALL, Gilbert (2015³). *Athenaze : an introduction to Ancient Greek*. Revu par J. MORWOOD, avec des illustrations de C. BALME. Oxford : Oxford university press.
- BASSIN, Daniel, BOVET, Éléonore, DEMONT, Jean-Guy & VOELKE, Pierre (2005). *Organon 2005*. Lausanne : LEP.
- BASTIN-HAMMOU, Malika, FONIO, Filippo & PARÉ-REY, Pascale (éds) (2019). *Fabula agitur. Pratiques théâtrales, oralisation et didactique des langues et cultures de l'Antiquité*. Grenoble : UGA.
DOI : <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.10158>.
- BLANCHARD, Daniel, CERRUTI-TOROSSIAN, François, KOPF, Michael, MORASSUT, Stephane, RICO, Christophe & SCHONEBAUM, Niko (2017). *Forum. Lectiones Latinitatis vivae. Speaking Latin a living language*. Jérusalem : Polis Institute press.
- BONANDINI, Alice (2019). La traduction pour la scène et la dramatisation, deux alliées précieuses dans l'enseignement des langues classiques : le projet *Schola cothurnata*. Dans : M. BASTIN-HAMMOU, F. FONIO & P. PARÉ-REY (éds), p. 105-120.
DOI : <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.10235>.
- CAPPONI, Matteo (2019). Ovide dans les classes : traduire, réécrire et jouer les *Métamorphoses* (compte rendu d'atelier). Dans : M. BASTIN-HAMMOU, F. FONIO & P. PARÉ-REY (éds), p. 145-157.
DOI : <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.10254>.
- CECR : Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes (éd.) (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
<https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- CHAILLET, Gilles & LANÇON, Bertrand (2004). *Dans la Rome des Césars*. Grenoble : Glénat.
- CICCOLELLA, Federica (2008). *Donati Graeci. Learning Greek in the Renaissance*. Leyde - Boston : Brill.
- DELL'ORO, Francesca (2019). Plongeon dans le grec ancien : compte-rendu des premiers ateliers de grec ancien oral de l'Université Grenoble Alpes. Dans : M. BASTIN-HAMMOU, F. FONIO & P. PARÉ-REY (éds), p. 217-242.
DOI : <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.10289>.
- _____, (2020). Les oppositions « langue moderne / langue ancienne », « langue vivante / langue morte », « langue naturelle / langue artificielle » à l'épreuve de l'apprentissage : introduction à six études de cas sur les méthodes de l'apprentissage des langues étrangères. Dans : Fr. DELL'ORO (éd.). *Méthodes et modèles de l'apprentissage des langues anciennes, vivantes et construites*,

- hier et aujourd'hui*. Cahiers du CLSL 62. Lausanne : Centre de linguistique et des sciences du langage, p. 7-16.
- DESESSARD, Clément (2015²). *Le latin*. 6 CDs. Chennevières-sur-Marne : Assimil.
- DICKEY, Eleanor (2015). Teaching Latin to Greek speakers in antiquity. Dans : E.P. ARCHIBALD, W. BROCKLISS, & J. GNOZA (éds). *Learning Latin and Greek from Antiquity to the present*. Cambridge : Cambridge university press, p. 30-51.
- _____, (2020). Comment les hellénophones anciens apprenaient-ils le latin ? Dans : Fr. DELL'ORO (éd.). *Méthodes et modèles de l'apprentissage des langues anciennes, vivantes et construites, hier et aujourd'hui*. Cahiers du CLSL 62. Lausanne : Centre de linguistique et des sciences du langage, p. 17-40.
- GOUDENÈCHE, Florence (2014). *Le latin dans votre poche*. Paris : Larousse.
- GRENDLER, Paul F. (1989). *Schooling in Renaissance Italy. Literacy and learning, 1300-1600*. Baltimore - Londres : The Johns Hopkins university press.
- _____, (2019). *Jesuit schools and universities in Europe 1548-1773*. Leyde - Boston : Brill.
- GUGLIELMI, Jean-Pierre (2012 [2003]). *Le grec ancien*. [Nouvelle édition 2012]. 4 CDs. Chennevières-sur-Marne : Assimil.
- KAIMIO, Jorma (1979). *The Romans and the Greek language*. Helsinki : Societas scientiarum Fennica.
- KREMnitz, Georg (2004²). Diglossie - Polyglossie / Diglossia - Polyglossia. Dans : U. AMMON, N. DITTMAR, K.I.J. MATTHEIER & P. TRUDGILL (éds). *Sociolinguistics - Soziolinguistik. An international handbook of the science of language and society - Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 3.1. Berlin - New York : Walter de Gruyter, p. 158-165.
- LOVATO, Valeria F. (2018). *Le grec oral au gymnase. La compréhension orale d'un texte d'auteur*. Mémoire professionnel de diplôme. Master of advanced studies pour le degré secondaire II. Lausanne : Haute école pédagogique - Vaud.
- MARROU, Henri-Irénée (1965⁷ [1948]). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris : Éditions du seuil.
- MIRAGLIA, Luigi (2004). La didattica del greco e del latino nell'impero romano : aspetti tecnici e culturali. Dans : S.M. MEDAGLIA (éd.). *Miscellanea in ricordo di Angelo Raffaele Sodano*. Naples : Alfredo Guida editore, p. 207-308.
- ØRBERG, Hans H. (1990). *Lingua Latina per se illustrata. Pars II. Roma aeterna*. Copenhagen : Museum Tusculanum.
- _____, (2003 [1991]). *Lingua Latina per se illustrata. Pars I. Familia Romana*. Édition corrigée. Grenaa : Domus Latina.

- PER Latin (2010) : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (éd.). *Plan d'études romand. Spécificités cantonales. Latin* : https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36697/PE_R_print_L_Latin.pdf.
- RICO, Christophe (2015). *Πόλις: λαλεῖν τῇ κοινῇ διαλέκτῳ τῇ ζώσῃ. Πρῶτος βαθμός - Speaking Ancient Greek as a living language. Level one*. 2 tomes. Jérusalem : Polis institute press.
- _____, (2019). La méthode *Polis*. Dans : M. BASTIN-HAMMOU, F. FONIO & P. PARÉ-REY (éds), p. 193-216.
DOI : <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.10281>.
- ROCHETTE, Bruno (1997). *Le latin dans le monde grec. Recherches sur la diffusion de la langue et des lettres latines dans les provinces hellénophones de l'empire romain*. Bruxelles : Latomus.
- ROUSE, William H.D. & APPLETON, Reginald B. (1925). *Latin on the direct method*. Londres : University of London press.
- WAQUET, Françoise (1998). *Le latin ou l'empire d'un signe*. Paris : Albin Michel.
- ZALESKAYA, Daria (2020). La présentation de la langue russe dans les manuels de russe pour francophones (1917-1991). Dans : Fr. DELL'ORO (éd.). *Méthodes et modèles de l'apprentissage des langues anciennes, vivantes et construites, hier et aujourd'hui*. Cahiers du CLSL 62. Lausanne : Centre de linguistique et des sciences du langage, p. 101-115.

Textes

- Maximus Planudes. *Ὁβιδίου Περὶ μεταμορφώσεων*. M. PAPATHOMOPOULOS and I. TSAVARE (éds) (2002). Athènes : Akadēmia Athēnon.
- Publius Cornelius Tacitus. *Œuvres complètes*. P. GRIMAL (éd.) (1990 [1989]). Paris : Gallimard.
- Publius Ovidius Naso. *Metamorphoses*. R.J. TARRANT (éd.) (2004). Oxford : Clarendon press.
- Philogelos*. R.D. DAWE (éd.) (2000). Munich - Leipzig : K.G. Saur.
- PLAUEN, e.o. (Erich Ohser) (2015). *Vater und Sohn. Père et fils, L'intégrale. Toutes leurs farces et leurs aventures*. Paris : Warum, 2015.
- Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu. Dans : L. LUKÁCS (éd.) (1986). *Monumenta paedagogica Societatis Iesu* 5. Rome : Institutum Historicum Societatis Iesu, p. 357-454.

Sitographie

- Accademia Vivarium novum* : <https://vivariumnovum.net/en>.
Arrête ton char ! : <https://www.arretetonchar.fr/>.

Divus Magister Craft : https://www.youtube.com/channel/UCTtKmPD0_Qo9Uy932ZGKFhA.

GrecoLatinoVivo : <https://www.grecolatinovivo.it/>.

Latinitium : <https://www.latinitium.com/index/>.

PER : <https://www.plandetudes.ch/> et <https://www.ciip.ch/Plans-detudes-romands/Plan-detudes-romand-scolarite-obligatoire-PER/Plan-detudes-romand-PER>.

Satura Lanx : <https://www.saturalanx.eu/en/satura-lanx/>.

Scorpio Martianus : <https://www.youtube.com/channel/UCRllohBcHec7YUgW6HfltLA>.