

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

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

Cahiers du CLSL n° 62, 2020

L'édition de ce recueil a été rendue possible grâce à l'aide financière
du Centre de Linguistique et des Sciences du Langage ainsi qu'à celle
de la Direction de l'Université de Lausanne

Ont déjà paru dans cette série :

- L'École de Prague : l'apport épistémologique (1994, n° 5)
Fondements de la recherche linguistique : perspectives épistémologiques (1996, n° 6)
Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles (1995, n° 7)
Langues et nations en Europe centrale et orientale (1996, n° 8)
Jakobson entre l'Est et l'Ouest, 1915-1939 (1997, n° 9)
Le travail du chercheur sur le terrain (1998, n° 10)
Mélanges en hommage à M. Mahmoudian (1999, n° 11)
Le paradoxe du sujet : les propositions impersonnelles dans les langues slaves et romanes (2000, n° 12)
Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère (2002, n° 13)
Le discours sur la langue en URSS à l'époque stalinienne (2003, n° 14)
Pratiques et représentations linguistiques au Niger (2004, n° 15)
Le discours sur la langue sous les pouvoirs autoritaires (2004, n° 17)
Le *slipping* dans les langues médiévales (2005, n° 18)
Travaux de linguistique (2005, n° 19)
Un paradigme perdu : la linguistique marriste (2005, n° 20)
La belle et la bête : jugements esthétiques en Suisse romande et alémanique sur les langues (2006, n° 21)
Études linguistiques kabyles (2007, n° 22)
Langues en contexte et en contact (2007, n° 23)
Langage et pensée : Union Soviétique, années 1920-30 (2008, n° 24)
Structure de la proposition (histoire d'un métalangage) (2008, n° 25)
Discours sur les langues et rêves identitaires (2009, n° 26)
Langue et littératures pour l'enseignement du français en Suisse romande : problèmes et perspectives (2010, n° 27)
Barrières linguistiques en contexte médical (2010, n° 28)
Russie, linguistique et philosophie (2011, n° 29)
Plurilinguismes et construction des savoirs (2011, n° 30)
Langue(s). Langage(s). Histoire(s). (2011, n° 31)
Identités en confrontation dans les médias (2012, n° 32)
Humboldt en Russie (2013, n° 33)
L'analyse des discours de communication publique (2013, n° 34)
L'édification linguistique en URSS : thèmes et mythes (2013, n° 35)
Mélanges offerts en hommage à Remi Jolivet (2013, n° 36)
Histoire de la linguistique générale et slave : « sciences » et « traditions » (2013, n° 37)
Ireland and its contacts/L'Irlande et ses contacts (2013, n° 38)
La linguistique urbaine en Union Soviétique (2014, n° 39)
La linguistique soviétique à la recherche de nouveaux paradigmes (2014, n° 40)
Le niveau méso-interactionnel : lieu d'articulation entre langage et activité (2014, n° 41)
L'expertise dans les discours de la santé. Du cabinet médical aux arènes publiques (2015, n° 42)
L'école phonologique de Leningrad : histoire et modernités (2015, n° 43)
Le malentendu dans tous ses états (2016, n° 44)
Nouvelles technologies et standards méthodologiques en linguistique, (2016, n° 45)
Potebnja, langage, pensée, (2016, n° 46)
Rozalija Šor (1894-1939) et son environnement académique et culturel (2016, n° 47)
Perspectives on English in Switzerland (2016, n° 48)
Cinquante nuances du temps et de l'espace dans les théories linguistiques (2016, n° 49)
Le palimpseste gotique de Bologne. Études philologiques et linguistiques (2016, n° 50)
Les communautés suisses de Crimée et de la mer Noire : Langues et traditions (2017, n° 51)
Historiographie & épistémologie des sciences du langage : du passé vers le présent (2017, n° 52)
Linguistique et philosophie du langage (2018, n° 53)
Investigating journalism practices (2018, n° 54)
La communication digitale : entre affordance et discours multimodaux, vol. 1 (2018, n° 55)
Mélanges offerts en hommage à Marianne Kilani-Schoch (2018, n° 56)
Le *Cours de linguistique générale* : réception, diffusion, traduction (2018, n° 57)
La médiation des savoirs sur le langage (2019, n° 58)
Se mettre en scène en ligne. La communication digitale, vol. 2 (2019, n° 59)
[vø:rtər] : Mélanges de linguistique, de philologie et d'histoire ancienne offerts à Rudolf Wachter (2019, n° 60)
Interlinguistique et espérantologie (2019, n° 61)

Les Cahiers du CLSL peuvent être commandés à l'adresse suivante :

CLSL, Faculté des Lettres, Anthropole

CH-1015 LAUSANNE

Renseignements : <https://www.unil.ch/clsl>

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

Numéro édité par Francesca DELL'ORO

Avec la collaboration d'Émilie BOCQUEL

Dessin pour la couverture réalisé par Emma KADRAOUI

Cahiers du CLSL n° 62, 2020



Les Cahiers du CLSL
(ISSN 1019-9446)
sont une publication du Centre de Linguistique et des Sciences du Langage de
l'Université de Lausanne (Suisse)

Comité de lecture du numéro 62 :
Tatiana Aleksandrova (LIDILEM - Université Grenoble Alpes)
Alice Bonandini (Laboratorio Dionysos - Università di Trento)
Leo Carruthers (Sorbonne Université)
Filippo Fonio (ISA - Litt&Arts - Université Grenoble Alpes)
Ilona Koutny (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Peggy Lecaude (UMR 8163 STL « Savoirs, textes, langages » - Université de Lille)
Virginie Privas-Bréauté (Université de Lorraine)

Centre de Linguistique et des Sciences du Langage
Quartier UNIL-Dorigny, Bâtiment Anthropole
CH-1015 Lausanne

Table des matières

Francesca DELL'ORO

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 _____ 7

Eleanor DICKY

Comment les hellénophones anciens apprenaient-ils le latin ? _____ 17

Jean-Rémi LAPAIRE

Un corps et la collaboration des arts pour interpréter les textes littéraires : la leçon de Quintilien _____ 41

Francesca DELL'ORO & Antje KOLDE

Le défi des langues anciennes à l'oral dans les écoles de Suisse romande _____ 67

Daria ZALESSKAYA

La présentation de la langue russe dans les manuels de russe pour francophones (1917-1991) _____ 101

Damien BADOR

Étude et enseignement des langues elfiques inventées par J.R.R. Tolkien _____ 117

Sébastien MORET

Comment enseigner une langue qui vient d'apparaître : le cas de l'espéranto _____ 141

Abstracts _____ 175

Index _____ 179

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

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

1. Mettre en dialogue les expériences dans l'apprentissage des langues étrangères

Le présent recueil naît d'un cycle de conférences ayant comme sujet « Les méthodes de l'apprentissage des langues étrangères de l'Antiquité à aujourd'hui », promu par le Centre de linguistique et des sciences du langage (CLSL) de l'Université de Lausanne¹ et visant à partager toute expérience d'enseignement des langues étrangères, sans limitations temporelles ou linguistiques. Sans prétendre à l'exhaustivité, le but était de faire dialoguer les méthodes anciennes et modernes dans une perspective historique et de développer une réflexion sur le rapport entre enseignement et statut des langues enseignées, à partir des discussions qui ont suivi les présentations : ainsi, à côté de l'apprentissage de langues naturelles vivantes comme le latin durant l'Antiquité (Eleanor Dickey), le russe au cours du XX^e siècle (Daria Zaleskaya) ou l'anglais (et plusieurs autres langues modernes) aujourd'hui (Jean-Rémi Lapaire), on a également considéré l'enseignement de langues anciennes, comme le latin et le grec ancien aujourd'hui, langues souvent dites « mortes » vis-à-vis des langues modernes² (Francesca Dell'Oro & Antje Kolde), et celui de langues construites,

¹ Le cycle de conférences a eu lieu dans le cadre des « Rencontres de linguistique du jeudi » du CLSL tout au long de l'année 2018-2019 : <https://www.unil.ch/clsl/home/menuinst/recherche/recontres-du-jeudi.html>. Tous les liens internet cités dans cette contribution ont été contrôlés le 30 octobre 2020.

² Voir Dell'Oro & Kolde (2020, ce volume : 67-68).

comme l'elfique (Damien Bador) et l'espéranto (Sébastien Moret), dont on a souligné le caractère artificiel en regard des langues naturelles³.

Les six études de cas ici recueillies déploient des réflexions sur les méthodes d'enseignement, en mettant en relief le rôle fondamental joué, d'une part, par le contexte d'emploi de la langue à apprendre, et, d'autre part, par l'attitude d'enseignants et apprenants envers cette langue. Elles nous font (re)découvrir que des distinctions usuelles – comme celle entre langues (chronologiquement) modernes ou anciennes⁴, ou celle entre langues vivantes ou mortes (*stricto sensu*, avec ou sans locuteurs natifs)⁵, ou encore celle entre langues naturelles ou artificielles (à leur naissance)⁶ – ne se basent pas sur des caractéristiques absolues ni constitutives de la nature des langues ainsi définies⁷ : cela est évident lorsque des langues mortes ou artificielles sont apprises pour être employées afin de communiquer. En effet, aucun des concepts nommés pour les différencier ne représente en soi un élément d'écart absolu entre une langue et l'autre : les langues anciennes de la tradition scolaire occidentale – le grec ancien et le latin – ont été des langues vivantes, enseignées et apprises comme telles avant de devenir des langues mortes et d'acquérir le statut de langues savantes. Ainsi, l'écart entre langues dérivées naturellement d'autres langues et langues créées artificiellement peut-il devenir assez réduit si une langue construite (à sa naissance) est employée au quotidien jusqu'à même devenir parfois langue maternelle de nouveaux locuteurs, comme c'est le cas de l'espéranto (voir, par exemple, Lindstedt 2006).

³ Voir Bador (2020, ce volume : 119) et Moret (2020, ce volume : 142-143).

⁴ En utilisant les adjectifs « moderne » et « ancien », je me réfère ici à deux concepts purement chronologiques.

⁵ Par langue « morte » j'entends une langue (ou un état de langue, comme dans le cas du grec classique) qui a cessé d'avoir des locuteurs natifs et qui n'est plus du tout employée dans des contextes communicatifs. Je me conforme à l'usage courant de ce terme, même si la métaphore de la langue comme « organisme vivant » qui « meurt » (ou « naît ») n'est certainement pas heureuse. Je n'utiliserai pas ici la dénomination « langues à corpus » (ou *Corpusssprachen*) par laquelle on désigne parfois aussi les langues anciennes. Voir, par exemple, Panagl (1982) et Marchello-Nizia (1985 : 484), qui, en particulier, remarque que les « langues 'mortes' » sont « toutes langues à corpus » (souligné dans l'original) et que « les témoins de ces langues sont des textes en nombre fini, et non pas des locuteurs natifs que leur compétence rend capables de produire une infinité de phrases nouvelles ».

⁶ Par « langue artificielle » j'entends ici une langue dont la création a été entièrement conçue par l'esprit humain avec les langues historico-naturelles comme modèle plus ou moins proche.

⁷ Comme le rappelle Mioni (2004² : 315), en citant l'exemple de l'hébreu et de l'arabe classique, « [t]he difference between a living and a dead language is far from clear-cut ». Voir aussi son schéma décrivant en quatre étapes idéales le passage d'une langue de prestige vivante à une langue classique complètement morte (*ibid.* : 316). Il inclut le latin et le grec ancien dans ce quatrième stade (*ibid.* : 318). Il faut toutefois remarquer que le latin a encore aujourd'hui le statut de langue officielle de l'État du Vatican et qu'une partie de la communication – surtout écrite – se fait en cette langue.

Si les dénominations qu'on vient d'évoquer ne reflètent pas des éléments intrinsèques aux langues en tant que telles, la perception qu'on a d'une langue et de ses contextes d'emploi détermine les modèles d'apprentissage et conditionne les approches mises en place pour l'enseigner.

2. Fonder un modèle, renouveler les méthodes, redécouvrir l'enseignement ancien

L'histoire de l'enseignement des langues étrangères révèle que déjà dans l'Antiquité on apprenait non seulement des langues vivantes, mais aussi des langues mortes. Alors que pour la plupart des langues anciennes nous pouvons seulement imaginer comment pouvait se dérouler l'apprentissage d'une langue vivante, nous disposons, du moins dans un cas, d'une partie du matériel employé pour enseigner une langue morte. Il s'agit du sumérien appris par les Akkadiens en tant que langue écrite de prestige en l'absence de locuteurs natifs (Germain 2001² : 23). Le sumérien a été une langue vivante depuis la fin du IV^e millénaire et le début du III^e millénaire jusqu'aux premiers siècles du II^e millénaire av. J.-C. (voir Gaspa 2008-2017), mais il continua d'être appris par les conquérants akkadophones au-delà de cette période. Ainsi, dans le contexte de l'apprentissage de la langue sumérienne et de l'écriture cunéiforme, des listes bilingues pour la didactique d'une langue seconde – par exemple, des listes de signes suivis par leur prononciation et/ou leur traduction – ont été créés. On dispose aussi de quelques informations sur la pratique de classe, sur l'importance donnée à l'apprentissage de l'écriture (bien copier son texte était fondamental) et sur le rôle de la composante mnémonique (voir Germain 2001² : 21-29).

L'enseignement du latin aux hellénophones anciens est l'un des premiers cas d'enseignement d'une langue étrangère vivante à des fins pratiques pour lequel nous disposons de divers matériels conçus et employés pour l'apprentissage. Si à Rome depuis la conquête de l'Orient grec au II^e siècle av. J.-C. le grec était déjà appris avant tout comme langue de prestige indispensable à la formation de l'homme romain de bonne famille (voir, par exemple, Marrou 1965⁷ : 357), dans la partie orientale de l'Empire romain apprendre le latin devient utile, voire une nécessité, seulement plus tard : il pouvait servir aux marchands qui voulaient améliorer leurs affaires et était indispensable à qui voulait faire carrière dans l'administration ou l'armée romaines. Dickey (*Comment les hellénophones*

anciens apprenaient-ils le latin ?), après avoir décrit le contexte historique et présenté le profil de ces apprenants (des hellénophones dont certains parlaient le grec comme langue maternelle, d'autres comme deuxième, troisième ou même quatrième langue), reconstruit dans le détail les modalités de l'apprentissage en en présentant tous les niveaux et aspects dont témoignent les matériels : l'acquisition de la compétence orale basée sur l'emploi de textes latins translittérés, l'apprentissage de l'alphabet latin, de la lecture par le moyen de textes bilingues et monolingues, de la grammaire, du vocabulaire, de la traduction⁸.

La réflexion sur les méthodes d'apprentissage des langues étrangères peut grandement profiter de celle concernant l'acquisition de compétences linguistiques. Ainsi, Lapaire (*Un corps et la collaboration des arts pour interpréter les textes littéraires : la leçon de Quintilien*) propose-t-il une relecture du *De institutione oratoria* de Quintilien qu'il transpose à son expérience d'enseignement performatif des langues modernes, en particulier de l'anglais⁹. Dans le cursus de la formation de l'ancien Romain – du moins pour les classes aisées à Rome – l'étude de la rhétorique était au cœur de l'enseignement de niveau supérieur (voir, par exemple, Marrou 1965⁷ : 369-371). Il ne s'agissait pas seulement d'étudier la théorie de la rhétorique, mais surtout de s'entraîner à la pratiquer à travers des exercices qui demandaient à l'élève de s'investir à la fois intellectuellement et physiquement à travers la voix, la posture, le geste. Lapaire introduit les modalités d'une lecture « physique » du texte littéraire : dans une première phase, l'apprenant s'approprie le texte en le réduisant à ce qui est pour lui – comme individu et comme apprenant – essentiel ; dans une deuxième phase, l'apprenant s'approprie le texte en le jouant ; enfin, dans une troisième phase, l'apprenant se distancie de son texte. La pratique ancienne de la paraphrase est réactualisée en suivant des procédés et des directives afin de garder l'identité du texte considéré. Elle est ensuite performée : lue ou récitée, interprétée par le biais du mime et enfin jouée. L'effort d'apprentissage mnémonique – souvent stigmatisé en soi (du moins en France à l'époque actuelle) – est valorisé comme

⁸ La conférence de E. Dickey a été suivie par une version adaptée de l'atelier « The Reading ancient schoolroom » (voir <https://readingancientschoolroom.com/>) destinée aux étudiants de la Haute école pédagogique - Vaud. À cette occasion Dickey a montré plusieurs possibilités d'adaptation des méthodes d'enseignement anciennes à la classe moderne.

⁹ La présentation de J.-R. Lapaire ayant été conçue comme une conférence-atelier, les principes à la base de sa démarche méthodologique ont été non seulement expliqués, mais aussi mis en pratique par les participants.

démarche nécessaire à la création de son propre répertoire de termes, figures et schémas stylistiques. Les arts – chant, musique, danse, théâtre – sont appelés à collaborer dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère. Lapaire montre que l'héritage didactique de l'Antiquité gréco-romaine mérite d'être constamment relu non seulement par les spécialistes antiquisants, mais aussi par les experts et praticiens de plusieurs arts et disciplines.

3. L'attitude des enseignants et des apprenants envers les langues : qu'est-ce qui rend une langue morte ou vivante ?

Comme le relèvent Dell'Oro et Kolde (*Le défi des langues anciennes à l'oral dans les écoles de Suisse romande*), le grec ancien et le latin ne sont pas des langues mortes pour plusieurs antiquisants qui s'efforcent de retrouver un côté vivant dans la pratique de ces langues anciennes tout comme dans leur enseignement. Dans la démarche proposée par plusieurs enseignants de latin et grec ancien en tant que « langues vivantes », le but est toutefois moins de faire revivre la langue ancienne que celui de rendre plus aisé l'apprentissage de langues perçues par les apprenants comme lointaines ou difficiles. En effet, de par leur morphologie flexionnelle relativement complexe ou leur syntaxe plus libre – du moins du point de vue d'apprenants ayant comme langue maternelle des langues romanes ou germaniques – le latin et le grec ancien sont considérés comme des langues peu accessibles. De plus, la lecture de textes en langue originale prend très peu de place dans l'apprentissage traditionnel qui se focalise sur la version (et dans certains pays, comme la France, aussi sur le thème). La lecture reste pourtant fondamentale pour récupérer de manière directe l'héritage de l'Antiquité gréco-romaine au niveau des contenus et s'appropriier les structures linguistiques. La proposition d'introduire une dimension orale dans l'apprentissage, comme l'expliquent les auteures, devient alors l'instrument pour activer une compétence par ailleurs atrophiée et qui permet une lecture aisée des textes. L'approche du grec ancien et du latin présente alors une forme ludique, un aspect de l'apprentissage dont l'importance avait déjà été soulignée par Lapaire (2020, ce volume : 50). Dell'Oro et Kolde décrivent l'expérience de plusieurs enseignantes et enseignants de latin et/ou de grec ancien dans les écoles de Suisse romande qui ont participé à deux formations continues de grec et latin oraux offertes par la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Une partie importante de l'article

est consacrée à la présentation des projets créés et proposés par les enseignants aux élèves. Si l'on perçoit clairement l'enthousiasme des enseignants et des élèves pour l'oralité, on relève aussi la difficulté actuelle à mettre en place des dispositifs oraux dans un système peu soucieux d'accueillir la dimension orale face à des langues mortes.

Le fait que l'attitude envers la langue joue un rôle essentiel dans l'enseignement est également démontré dans les cas de langues modernes avec des locuteurs natifs – donc pleinement vivantes – qui ont été toutefois présentées en tant que langues « mortes ». C'est le cas de l'enseignement du russe aux francophones après la Révolution, comme l'explique Zalesskaya (*La présentation de la langue russe dans les manuels de russe pour francophones [1917-1991]*). Par rapport au français, une langue qui a perdu – on le voit à l'oral – beaucoup de sa complexité morphologique dans les systèmes verbal et (pro)nominal, le russe apparaît comme une langue très complexe : l'apprenant francophone est confronté à une flexion pleinement étoffée et à un système de changements morpho-syntaxiques (cas) dans le système (pro)nominal, au maintien du neutre comme genre grammatical, à une syntaxe différente de celle des langues romanes (voir Zalesskaya 2020, ce volume : 102). Zalesskaya décrit la profondeur de l'écart que les auteurs de manuels de russe pour francophones ressentent entre le russe et les « langues modernes de l'Europe occidentale » (Boyer & Spéranski 1905 : 1). Ce sentiment d'une différence de taille entre les systèmes linguistiques se traduit par un écart sur le plan diachronique : le russe, bien que langue moderne contemporaine du français, devient à leurs yeux une langue « archaïque ». Par conséquent, le russe est assimilé aux langues anciennes telles le latin ou le vieux germanique. Après la Révolution et jusqu'au milieu des années 1960, les méthodes d'enseignement pour francophones (la méthode « grammaire et traduction », la méthode « la langue en elle-même », la méthode « syntaxico-morphologique ») soit s'adaptent à cette conception du russe « langue archaïque » et même « morte », soit lui font résistance. Seulement ensuite, le russe sera considéré comme une langue pleinement vivante.

4. Inventer des langues : entre recherche philologique et élan universaliste

Les langues peuvent être maniées et leur cours naturel modifié, comme le montrent les interventions de planification, de revitalisation ou de standardisation, mais elles peuvent aussi être conçues et élaborées de toutes pièces par l'esprit humain. La dernière section du volume traite, d'un côté, de la création de langues fantastiques intégrées dans des mondes imaginaires, de l'autre, de l'élaboration de langues à des finalités universalistes, par exemple, pour rendre plus aisée la communication entre les locuteurs de langues différentes¹⁰. Comme le relève Bador (*Étude et enseignement des langues elfiques inventées par J.R.R. Tolkien*), la complexité des langues elfiques s'oppose à la simplicité d'une langue comme l'espéranto (2020, ce volume : 119 n. 4), créée pour faciliter la communication entre les peuples. Les langues imaginaires créées par John Ronald Reuel Tolkien n'ont pas été conçues pour être utilisées dans la communication, sinon dans la fiction des personnages de la Terre du Milieu. Mais leur création s'inspire de langues naturelles modernes – tels le finnois, le gallois, l'allemand – et anciennes – comme le latin et le grec ancien¹¹. Aussi, à l'intérieur du monde fictionnel créé par Tolkien, elles sont conçues comme des langues vivantes qui évoluent en diachronie. Par rapport à l'attitude envers la langue, plusieurs parallélismes émergent, d'un côté, avec les langues anciennes, de l'autre, avec l'espéranto. Comme pour les langues anciennes, la question du choix de l'état de langue enseigné pour la communication se pose : le grec attique du V-IV^e siècle av. J.-C., langue de prestige, ou la *koiné*, langue plus simple à apprendre¹² ? Pour les langues naturelles modernes, la finalité communicative, s'il y en a, est le paramètre fondamental : on apprend l'état de langue qui permet de communiquer avec ses contemporains, l'état actuel. Un problème commun à l'enseignement et à la pratique des langues anciennes tout comme des langues artificielles est le rapport – de fidélité – aux textes : en l'absence de locuteurs natifs les textes deviennent des modèles et peuvent avoir une valeur normative. Dans le cas des langues construites, s'ajoute aussi la question du rapport de fidélité au créateur de la langue : l'inventeur d'une langue apparaît aussi comme le dépositaire de sa norme. Au moment où une langue construite ou un état de langue ancien

¹⁰ Pour les types de langues artificielles, voir Moret (2020, ce volume : 150-151, n. 16).

¹¹ Communication personnelle de D. Bador.

¹² Voir, par exemple, Dell'Oro & Kolde (2020, ce volume : 79).

(re)devient un moyen de communication, il peut arriver que ni le créateur de la langue ni les textes ne soient en mesure de fournir un certain mot ou une certaine expression. En l'absence d'un aval qu'on puisse partager, a-t-on le droit d'introduire des néologismes ? Qui peut le faire et sur quelles bases linguistiques ? On remarquera toutefois que, comme pour le grec ancien et le latin, le besoin de communication reste plutôt marginal : les langues elfiques sont employées sous des formes simplifiées dans les jeux de rôle, alors que les apprenants d'un niveau plus élevé s'intéressent souvent à la traduction des textes de Tolkien.

Dans le cas de langues créées par l'esprit humain, il n'y a pas de limites ni dans la simplification ni dans la complexification des structures linguistiques. L'espéranto est construit de manière simple, car le but de son créateur fut d'élaborer une langue pouvant être apprise rapidement et employée aisément. Il s'agit d'un aspect sur lequel l'espéranto est vite mis à l'épreuve, comme le relève Moret (*Comment enseigner une langue qui vient d'apparaître : le cas de l'espéranto*). Lazare Louis Zamenhof, qui n'avait pas une formation de linguiste, crée une langue agglutinante dans laquelle chaque affixe apporte une seule information grammaticale et reste clairement identifiable ; il y a des mots invariables qui indiquent les relations grammaticales entre les mots, on évite (le plus possible) la redondance, on bannit les exceptions. Comme on vient de le rappeler pour le cas des langues elfiques, la question de la norme joue un rôle fondamental pour les premiers locuteurs, qui n'ont pas de véritable modèle. C'est là peut-être un des aspects les plus intéressants de l'idéologie créatrice de Zamenhof : il voulait que l'espéranto puisse évoluer à l'instar de toute langue naturelle. La position de Zamenhof est alors très délicate entre celle de détenteur implicite de la norme et celle d'inventeur qui souhaite que sa création devienne autonome, entre le besoin de garder une certaine uniformité et l'émergence spontanée de variantes. Quant aux principes didactiques, il y en a un et il est fondamental : donner des règles simples – la grammaire de Zamenhof se réduit à seize règles – pour ensuite construire le vocabulaire. Mais il est évident que cela ne peut pas suffire, c'est pourquoi des méthodes spécifiques se développent, comme la méthode « Cseh ». Rappelons enfin qu'une des phrases d'Andor Cseh rappelle de près – *mutatis mutandis* – ce qu'on dit souvent de l'enseignement des langues anciennes : « En général, le résultat d'un enseignement de langue n'est pas satisfaisant. On étudie pendant des années des langues étrangères et on ne peut

dire que peu de choses »¹³. Dans les deux cas, des résultats peu encourageants ont mené à remettre au cœur de l'enseignement le but de la communication.

5. Conclusion

Ce recueil est loin de représenter un volume exhaustif sur l'histoire des méthodes de l'apprentissage des langues étrangères à travers le temps et l'espace ou de donner un aperçu complet de l'enseignement des langues – qu'elles soient modernes ou anciennes, vivantes ou mortes, naturelles ou artificielles. Bien que focalisées sur l'Occident et l'Europe, les six études de cas offrent des approfondissements ponctuels qui ne manqueront pas d'ouvrir – on ose l'espérer – des perspectives permettant une réflexion plus large grâce à une présentation toujours détaillée des matériels et du contexte didactiques ainsi qu'à une approche ancrée dans la pratique. Tel est le cas, par exemple, pour la réflexion sur les oppositions entre les différents statuts qu'on attribue à une langue et qu'on vient de rappeler. Ainsi, la présentation et la réflexion sur les méthodes employées dans l'apprentissage de langues qui paraissaient au premier abord très distantes ont permis de mettre en relief des parallélismes évidents entre ces langues : c'est (aussi) l'attitude de qui enseigne / apprend une langue qui la rend vivante ou morte ; tout comme c'est la liberté d'évoluer qui permet à une langue artificielle (à sa naissance) de se rapprocher d'une langue naturelle (tandis que c'est le manque de liberté d'évoluer qui conduit une langue naturelle vers un état artificiel). Les confins entre des notions à l'apparence très claires semblent donc se faire moins nets à l'épreuve des contextes d'emploi et d'enseignement d'une langue. Le *continuum* entre langue vivante et langue morte et celui entre langue naturelle et langue construite ont encore besoin d'être explorés dans une perspective globale et historique.

6. Remerciements

Je souhaite remercier les collègues qui ont participé et animé les discussions qui ont suivi les présentations ainsi que les experts ayant accepté de participer au comité de lecture international. J'exprime ma gratitude à Antje Kolde et à Sébastien Moret pour leur engagement amical nécessaire à la bonne réalisation de

¹³ Je cite de la contribution de Moret (2020, ce volume : 163).

ce volume et à Laura Delaloye pour ses conseils et sa disponibilité. La collaboration avec Émilie Bocquel, assistante-étudiante qui m'a aidée pendant la dernière phase de production du volume, a été essentielle.

Bibliographie

- BOYER, Paul & SPÉRANSKI, Nicolas (1905). *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*. Paris : Armand Colin.
- GASPA, Salvatore (2008-2017). Sumerico / Sumerian / Sumérien. *Mnamon* : <http://mnamon.sns.it/index.php?page=Lingua&id=1&lang=it>.
- GERMAIN, Claude (2001² [1993]). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE international.
- LINDSTEDT, Jouko (2006). Native Esperanto as a test case for natural language. Dans : M. SUOMINEN, A. ARPPE, A. AIROLA, O. HEINÄMÄKI, M. MIESTAMO, U. MÄÄTTÄ, J. NIEMI, K.K. PITKÄNEN & K. SINNEMÄKI (éds). *A man of measure. Festschrift in honour of Fred Karlsson on his 60th birthday*. Special supplement to *SKY Journal of linguistics* 19, 2006. Turku : The linguistic association in Finland, p. 47-55.
- MARCELLO-NIZIA, Christiane (1985). Question de méthode. *Romania* 106/423-424, p. 481-492.
DOI : <https://doi.org/10.3406/roma.1985.1762>.
- MARROU, Henri-Irénée (1965⁷ [1948]). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris : Éditions du seuil.
- MIONI, Alberto M. (2004²). Classical language – Dead language. Klassische Sprache – Tote Sprache. Dans : U. AMMON, N. DITTMAR, K.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. 314-322.
- PANAGL, Oswald (1982). Produktivität in der Wortbildung von Corpussprachen : Möglichkeiten und Grenzen der Heuristik. *Folia linguistica. Acta Societatis linguisticae Europaeae* 16/1-4, p. 225-239.

COMMENT LES HELLÉNOPHONES ANCIENS APPRENAIENT-ILS LE LATIN ?

Eleanor DICKEY

Université de Reading

e.dickey@reading.ac.uk

Résumé

Durant l'Empire romain, de nombreux Grecs ont appris le latin. Leurs livres et exercices ont été retrouvés dans des manuscrits médiévaux et dans des papyrus égyptiens. Ces documents montrent que certaines de leurs techniques d'apprentissage des langues étaient similaires aux nôtres et d'autres très différentes. Certains uniquement intéressés par la maîtrise de l'oral ont appris le latin en utilisant des matériaux translittérés en alphabet grec. D'autres ont appris l'alphabet romain, puis ont lu non pas des phrases isolées mais des textes complets, dans un format bilingue particulier, tout en apprenant la grammaire et la syntaxe à partir de matériaux entièrement rédigés en latin. À des niveaux plus avancés, les élèves utilisaient des textes littéraires latins monolingues, qu'ils lisaient à haute voix et traduisaient en grec ; ils ont également traduit de la littérature grecque en latin.

Mots-clés : latin, papyrus, Hermeneumata, Colloquia, Dosithée

1. Introduction

Quand on pense à l'apprentissage du latin pendant l'Antiquité, on pense souvent aux enfants romains qui apprenaient le latin de leur mère et de leur père (ou bien plutôt de leurs nourrices), c'est-à-dire qui apprenaient le latin comme langue maternelle¹. Mais l'Empire romain n'était pas un empire monolingue ; un grand nombre de ses habitants parlaient le gaulois, l'égyptien, l'araméen, *etc.* Le grec en particulier était bien répandu dans la *Pars Orientis* de l'Empire, à peu près comme deuxième langue officielle. Beaucoup d'habitants de l'Empire romain devaient donc apprendre le latin comme langue seconde – ou renoncer à le comprendre. La plupart d'entre eux, et surtout la plupart des hellénophones, ne l'apprenaient en fait jamais – mais il y avait aussi des hellénophones qui le faisaient². Certains d'entre eux voulaient étudier le droit romain, dont les livres étaient écrits en latin. D'autres faisaient partie de l'armée romaine, pendant que

¹ Je remercie sincèrement Philomen Probert, Arietta Papaconstantinou, Antje Kolde d'avoir corrigé mon français ; les fautes qui restent sont les miennes.

² Pour le statut du latin dans les parties hellénophones de l'Empire romain et pour les personnes qui l'apprenaient, voir Rochette (1997a).

d'autres encore étaient des marchands qui voulaient avoir un avantage concurrentiel. Ce qui nous intéresse ici, ce sont les expériences de ces personnes qui apprenaient le latin comme langue seconde – ou bien comme troisième ou quatrième langue, vu que beaucoup des « hellénophones » du Proche-Orient parlaient une langue régionale comme langue maternelle et le grec comme langue seconde³.

Les hellénophones apprenaient sans doute quelquefois le latin en utilisant des méthodes purement orales. En effet, une grande partie de la population antique ne savait ni lire ni écrire. Nous ne savons pas ce que ces personnes faisaient pour apprendre le latin. Mais, heureusement pour nous, d'autres hellénophones utilisaient des matériaux écrits – matériaux dont les restes ont été transmis jusqu'à nos jours. Des fragments de livres anciens, écrits sur papyrus et trouvés en Égypte, constituent une source d'information précieuse sur les techniques d'apprentissage : ils contiennent des exercices de latin, des glossaires, *etc.*

2. Le latin translittéré

Parmi les papyrus dont nous venons de parler, beaucoup présentent le latin translittéré. Par exemple, le texte 1 est tiré d'un papyrus du I^{er} ou II^e siècle apr. J.-C. qui contient un glossaire thématique grec-latin dont la colonne en latin est écrite en alphabet grec⁴ ; on voit ici la partie consacrée aux noms des vents. Ce papyrus était évidemment destiné non pas à des débutants (après tout, qui commence l'apprentissage d'une langue étrangère avec les noms des vents ?), mais à des apprenants assez avancés, qui apprenaient à comprendre et à parler le latin sans apprendre à le lire ni à l'écrire. Aujourd'hui il n'arrive pas souvent que l'on veuille apprendre une langue sans pouvoir en lire un seul mot ; mais pendant l'Antiquité l'écriture était moins importante qu'elle ne l'est pour nous. Dans un monde où beaucoup de latinophones ne savaient pas écrire, un hellénophone qui apprenait à parler le latin sans apprendre à l'écrire aurait eu beaucoup moins de difficultés que son homologue moderne.

³ Pour plus d'informations sur les méthodes d'apprentissage du latin employées par les hellénophones anciens et les restes de leurs manuels, voir Dickey (2015c, 2016a), Bataille (1967), Ibrahim (1992), Kramer (1983, 2001) et Rochette (2008).

⁴ *P.Oxy.* LXXVIII.5162, lignes 32-42, complété ; pour l'édition et le commentaire voir Ötvös (2012). Seuls les mots donnés ici en alphabet grec font partie du texte original.

Texte 1.

Περὶ ἀνέμων	Δη ουενταις (<i>De ventis</i>)	Sur les vents
ἄνεμος	ουεντους (<i>ventus</i>)	vent
βορέας	ακοιλε (<i>Aquilo</i>)	vent du nord
νότος	αυστερ (<i>Auster</i>)	vent du sud
λείψ	αφρικους (<i>Africus</i>)	vent du sud-ouest
εὖρος	ευρους (<i>Eurus</i>)	vent de l'est
ζέφυρος	φαωνικους (<i>Favonius</i>)	vent de l'ouest
ἀπαρκίας	σεπτεντριο (<i>Septentrio</i>)	vent du nord
ἀπηλιώτης	σουβσωλανιους (<i>Subsolanus</i>)	vent de l'est
χῶρος	τερεστρις (<i>Terrestris</i>)	vent du nord-ouest
καικίας	καικιας (<i>Caecias</i>)	vent du nord-est

Le texte 1 date du début de l'Empire, moment durant lequel ce moyen d'apprentissage du latin était populaire. La translittération des textes scolaires est devenue plus rare au cours des siècles suivants, et surtout après le III^e siècle, mais elle n'a pas complètement disparu : on la trouve jusqu'à la fin de l'Empire, période à laquelle le texte 2 appartient. Ce texte est tiré d'un papyrus du V^e ou VI^e siècle qui contient un manuel de conversation latin-grec-copte dont le latin est écrit en alphabet grec⁵.

⁵ P.Berol. inv. 10582, lignes 42-54, complété ; pour l'édition et le commentaire voir Dickey (2015a). Seuls les mots donnés ici en alphabet grec font partie du texte original.

Texte 2.

Σερμω (<i>Sermo</i>)	Ὅμιλία	πῶδε τηροῦ	Conversation
κοιτιδιανους (<i>cottidianus</i>)	καθημερινή·	νόε μήνε·	quotidienne :
Κοιδ φακιμους (<i>quid facimus</i>),	Τί ποιοῦμεν,	τηναροῦ	« Qu'allons-nous faire,
φρατερ (<i>frater</i>)?	ἀδελφέ;		mon frère ? »
Λιβεντερ τη (<i>libenter te</i>)	Ἡδέως σε	ἦναγ ᾤα εἰδιπθεναι ερον πῶ ερον	« Je me réjouis de te
βιδεω (<i>video</i>).	ὁρῶ.		voir. »
Ετ εγω δη (<i>et ego te</i>),	Κἀγὼ σέ,	αγω ἀνοκ τοκ	« Moi aussi (je me réjouis de) te (voir),
δομινε (<i>domine</i>).	δέσποτα.	πχοεις.	Monsieur. »
Ετ νως (<i>et nos</i>)	Καὶ ἡμεῖς	αγω ἀνον	« Nous aussi
βως (<i>vos</i>).	ὕμας.	ἀναν.	(de) vous (voir). »

Ce n'est donc pas Maximilian Delphinus Berlitz qui a inventé le manuel de conversation : le genre est très ancien. (Il est même plus ancien que ce papyrus, dont le texte original date peut-être du II^e siècle apr. J.-C.) On voit ici tous les éléments essentiels d'un manuel : les différentes parties signalées par des titres (ici « conversation quotidienne »), les expressions utiles et les alternatives pour des circonstances différentes (ici singulier et pluriel)⁶.

3. Apprendre l'alphabet latin

La plupart des matériaux d'enseignement, cependant, présentent le latin dans son propre alphabet et le grec dans l'alphabet grec. Évidemment une grande partie des hellénophones qui apprenaient le latin voulaient non seulement le parler, mais aussi le lire et l'écrire. En effet, les archéologues ont aussi trouvé des matériaux pour apprendre l'alphabet romain, par exemple les textes 3 et 4. Le texte 3 n'est pas un papyrus mais un ostrakon, c'est-à-dire un morceau de poterie cassée sur lequel on pouvait écrire. Il date du I^{er} ou II^e siècle apr. J.-C. et contient un alphabet

⁶ Pour les autres manuels de conversation (qui présentent tous le latin dans son propre alphabet), voir Dickey (2012-2015).

latin en majuscules⁷. Le texte 4 est un papyrus du V^e ou VI^e siècle comportant deux alphabets latins d'apprentissage, l'un en majuscules et l'autre en minuscules⁸. À cette époque on n'utilisait pas les majuscules et les minuscules dans le même texte comme on le fait aujourd'hui, mais on écrivait certains textes en majuscules et d'autres en minuscules ; pour bien pouvoir lire le latin, il était donc utile d'apprendre les deux sortes de lettres. Le texte 4 contient aussi un vers de Virgile (*Énéide* IV.129) écrit à la façon ancienne, c'est-à-dire sans espaces entre les mots. Nous pouvons déduire que ces textes ont été écrits par les professeurs, du fait que les lettres latines sont écrites d'une main sûre. La tâche des élèves était de réécrire les alphabets (sur un autre ostracon ou bien un autre papyrus), à maintes reprises, pour bien les mémoriser. L'élève qui utilisait le texte 4 devait aussi réécrire le vers de Virgile, pour se familiariser avec les lettres par le biais d'un texte suivi.

Texte 3.

α	β	η	κ	η	δ	η	ε	φ	γ	η	ι	κ	α	ι	λ	μ	εν	ω	π	η	κ	ο	υ	ρ	ε	ς	τ	η	ο	υ	ξ	η
A	B	C	D	E	F	G	H	I	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	X	Y	Z										

Texte 4.

					ε	φ	γ	η	ι	κ	λ	μ	ν																			
A	B	C	D	E	F	G	H	I	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	X	Y	Z										

α	β	κ	δ	ε	φ	κ	η	ι	κ																							
a	b	c	d	e	f	g	h	i	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	x	y	z										

oceanumintereasurgensaurorareliquit

⁷ O.Max. inv. 356, complété ; pour l'édition et commentaire voir Fournet (2003 : 445) et Scappaticcio (2015 : 79-87).

⁸ P.Oxy. X.1315, complété ; pour l'édition et commentaire voir Scappaticcio (2015 : 72-73).

En réécrivant l'alphabet romain, le premier élève devait répéter à haute voix les noms latins des lettres⁹ et le deuxième devait prononcer leurs sons ou peut-être leurs équivalents grecs. On sait cela parce que sur le texte 3 quelqu'un a écrit en alphabet grec les noms latins des lettres au-dessus des lettres latines et sur le texte 4 quelqu'un a écrit les lettres équivalentes de l'alphabet grec au-dessus des lettres latines. Nous ne savons pas si ces lettres grecques ont été écrites par le professeur ou par l'élève – mais on espère que c'était par l'élève, surtout dans le texte 4, où se trouve une erreur assez grave : à l'*H* latin, qui représente une consonne, est donné comme équivalent l'*H* grec, qui représente une voyelle.

4. Commencer à lire

Connaissant désormais l'alphabet, les apprenants anciens pouvaient commencer à lire. Ils ne lisaient jamais de phrases latines isolées, comme le font souvent les apprenants modernes. Ils commençaient plutôt avec des textes complets, normalement des petits récits et des dialogues, composés directement dans une forme bilingue et destinés spécifiquement aux apprenants de langues étrangères ; ces textes s'appellent les *Colloquia*¹⁰. On en trouve des fragments dans les papyrus, et contrairement aux textes contenant l'alphabet et à ceux qui sont écrits en latin translittéré, les *Colloquia* sont aussi transmis par la tradition manuscrite du Moyen Âge. Ces manuscrits médiévaux des *Colloquia* nous sont très utiles, car ils conservent souvent les textes entiers ; les papyrus et les ostraca par contre sont des fragments qui ne contiennent presque jamais de textes entiers. Dans ces manuscrits on peut voir que les *Colloquia* font partie d'un recueil appelé *Hermeneumata* pendant l'Antiquité et qu'on appelle aujourd'hui les *Hermeneumata pseudodositheana* (« traductions bilingues qui n'ont pas été écrites par Dosithée »)¹¹. Le texte 5 est tiré d'un de ces textes, le *Colloquium Harleianum* ; il décrit l'arrivée à l'école d'un enfant qui veut apprendre le latin¹². Comme les autres *Colloquia*, il suit une mise en page très particulière : on voit des colonnes étroites (ayant la largeur d'un, deux, ou peut-être trois mots) avec

⁹ Pour ces noms voir Allen (1978² : 111-115).

¹⁰ Il existait aussi d'autres textes bilingues pour les débutants en latin, surtout des versions bilingues des poèmes de Virgile et des *Catilinaires* de Cicéron : voir Fressura (2013, 2017), Internullo (2011-2012) et Scappaticcio (2013).

¹¹ Pour les *Colloquia* voir Dickey (2012-2015 ; 2016a : 10-58 ; 2017a) et Debut (1984) ; pour le reste des *Hermeneumata pseudodositheana* voir aussi Goetz (1892).

¹² §4a-5c, voir Dickey (2012-2015, vol. II : 21-22, 50-53).

une équivalence exacte entre ce qui se trouve sur une ligne dans une colonne et ce qui se trouve sur la même ligne dans l'autre colonne. On peut donc lire chaque colonne isolément, de haut en bas, pour avoir une histoire cohérente, ou lire chaque ligne isolément, de gauche à droite, pour avoir un glossaire : en fait, cette mise en page fournissait aux apprenants tout à la fois le texte, la traduction et le glossaire¹³. La traduction française donnée ici est une tentative de suivre le même système ; mais comme la syntaxe française suit d'autres règles que les syntaxes grecque et latine, quelques lignes restent blanches.

Texte 5.

Χαῖρε,	Ave,	« Bonjour,
κύριε	domine	Monsieur
διδάσκαλε,	praeceptor,	le professeur !
καλῶς σοι	bene tibi	Que cela aille bien pour toi.
γένοιτο.	sit.	
ἀπὸ σήμερον	ab hodie	À partir d'aujourd'hui
φιλοπονεῖν	studere	je veux étudier avec zèle.
θέλω.	volo.	
ἔρωτῶ σε οὖν,	rogo te ergo,	Alors, s'il te plaît,
δίδαξόν με Ῥωμαῖστὶ	doce me Latine	apprends-moi à parler en latin. »
λαλεῖν.	loqui.	
Διδάσκω σε,	Doceo te,	« Je (vais) t'apprendre,
ἐάν με πρόσσχης.	si me attendas.	si tu m'écoutes bien. »
Ἴδού, προσέχω.	Ecce, attendo.	« Voilà, j'écoute bien. »
Καλῶς εἶπας,	Bene dixisti,	« Tu as bien parlé,
ὥς πρέπει	ut decet	comme il convient à
τῇ εὐγενείᾳ σου.	ingenuitatem tuam.	ta naissance libre.
ἐπίδος μοι, παῖ,	porrige mihi, puer,	Garçon, passe-moi
τὸ ἀναλογεῖον.	manuale.	le lutrin.

¹³ Pour davantage de détails sur ce système de présenter les textes bilingues et sur son histoire, voir Dickey (2015b).

ταχέως οὖν	cito ergo	Vite, donc,
ἐπίδοϛ	porrige	passe-moi
τὸ βιβλίον,	librum,	le livre,
ἀνείλησον,	revolve,	tourne (les pages),
ἀνάγνωθι	lege	lis
μετὰ φωνῆς,	cum voce,	à haute voix,
ἄνοιξον	aperi	ouvre
τὸ στόμα.	os.	la bouche. »

Ces textes bilingues et cette mise en page résolvaient l'une des grandes difficultés qui se présentaient aux apprenants lecteurs de textes anciens, dans lesquels on ne séparait normalement pas les mots, ce qui rendait la lecture d'une langue étrangère presque impossible. Pour pouvoir utiliser un dictionnaire, par exemple, il faut savoir où commencent les mots et où ils se terminent. Si l'on ne peut pas reconnaître les mots, la tâche de comprendre le texte est sans espoir¹⁴.

Mais que faisaient les apprenants anciens avec ces textes ? Aujourd'hui nous pouvons demander aux apprenants soit de traduire les textes, soit de les lire et de répondre aux questions pour prouver qu'ils les ont compris – mais on ne peut faire ni l'un ni l'autre si on leur a déjà fourni une traduction. Comment donc peut-on utiliser ces *Colloquia*, où les textes sont toujours accompagnés de traductions ? Heureusement, les textes nous le disent eux-mêmes, car ils décrivent des apprenants de latin pendant leurs études. Dans le texte 6, tiré des *Colloquia Monacensia-Einsidlensia*, on voit un élève qui apprend par cœur et qui récite ensuite ce qui s'appelle en latin *interpretamenta* et en grec ἑρμηνεύματα¹⁵. Ce mot ἑρμηνεύματα est le titre du recueil (*Hermeneumata*) d'où proviennent ces textes et désigne un texte bilingue avec la mise en page des *Colloquia* (ici, dans l'exemple 6, il peut s'agir des *Colloquia* eux-mêmes ou d'un glossaire bilingue avec la même mise en page)¹⁶. Voici donc comment on utilisait les *Colloquia* : on mémorisait la colonne dans la langue que l'on voulait apprendre et on utilisait

¹⁴ La mise en page des *Colloquia* n'a pas complètement éliminé le problème de diviser les mots, parce qu'il y a souvent plus qu'un mot sur la même ligne. On a donc quelquefois ajouté aussi les points pour séparer les mots des *Colloquia* ; voir Dickey (2017b).

¹⁵ §2j, voir Dickey (2012-2015, vol. I : 106).

¹⁶ Pour la mémorisation des listes de mots, voir Debut (1983).

l'autre colonne pour bien la comprendre. Puis on la récitait au professeur et on en discutait avec lui, pour être certain qu'on l'avait bien comprise.

Texte 6.

ἐκμανθάνω	edisco	J'apprends par cœur
ἐρμηνεύματα,	interpretamenta,	les traductions bilingues,
ἀπέδωκα.	reddidi.	je les ai récitées.

5. Apprendre la grammaire

Les élèves anciens apprenaient aussi la grammaire, par exemple les déclinaisons et les conjugaisons. Le texte 7 est tiré d'un codex en parchemin du V^e ou VI^e siècle contenant les déclinaisons des noms¹⁷. Chaque partie commence par un titre écrit en rouge. Ici nous avons le titre « Noms neutres qui se terminent en *-or* » ; dans les autres parties on trouve des noms neutres en *-ma*, *-us* et *-al* et les féminins en *-io*, *-us* et *-ix* (sur cette page ne se trouvent pas de masculins, mais il y en avait sans doute sur une autre page). Au-dessous du titre figure le nominatif singulier du nom décliné (ici *aequor*), accompagné d'une forme de *hic haec hoc* (ici *hoc*) et d'une traduction grecque (ici τὸ πέλαγος). Ces traductions, qui sont données pour chaque nom décliné, sont les seuls mots grecs que l'on voit sur cette page, la grammaire ancienne étant en principe écrite dans la langue décrite. Les titres sont tous en latin, tout comme l'abréviation *Pl* pour *pluralis* « pluriel ».

¹⁷ *P.Louvre inv. E 7332*, lignes 42-54 ; pour l'édition voir Dickey, Ferri & Scappaticcio (2013).

Texte 7.

*Neutria in or*Noms neutres qui se terminent en *-or*

<i>hoc aequor</i>	<i>τὸ πέλαγος</i>	nominatif singulier	<i>aequor</i> « la mer »
<i>huius</i>	<i>aequoris</i>	génitif singulier	<i>aequoris</i>
<i>huic</i>	<i>aequori</i>	datif singulier	<i>aequori</i>
<i>hoc</i>	<i>aequor</i>	accusatif singulier	<i>aequor</i>
<i>o</i>	<i>aequor</i>	vocatif singulier	<i>aequor</i>
<i>ab hoc</i>	<i>aequore</i>	ablatif singulier	<i>aequore</i>
<i>Pl haec</i>	<i>aequora</i>	nominatif pluriel	<i>aequora</i>
<i>horum</i>	<i>aequorum</i>	génitif pluriel	<i>aequorum</i>
<i>his</i>	<i>aequorib(us)</i>	datif pluriel	<i>aequoribus</i>
<i>haec</i>	<i>aequora</i>	accusatif pluriel	<i>aequora</i>
<i>o</i>	<i>aequora</i>	vocatif pluriel	<i>aequora</i>
<i>ab his</i>	<i>aequorib(us)</i>	ablatif pluriel	<i>aequoribus</i>

Les formes de *hic haec hoc* « ceci » qui précèdent chaque forme d'*aequor* indiquent son genre, son nombre et son cas. La langue latine disposait de mots pour indiquer ces catégories, et on aurait donc pu dire *genetivus singularis neutralis* « génitif singulier neutre » au lieu de *huius* – mais *huius* était beaucoup plus immédiat. L'idée d'ainsi utiliser *hic haec hoc* vient de la tradition grammaticale grecque, où l'on employait l'article ὁ ἡ τό « le, la » pour indiquer genre, nombre et cas des mots discutés ou déclinés. Par exemple, un grammairien grec qui désirait indiquer que le génitif singulier de πέλαγος était πελάγους aurait simplement dit τὸ πέλαγος τοῦ πελάγους « la mer, de la mer ». Ce système fonctionnait assez bien, parce que l'article grec est très court (1-4 lettres selon la forme) et a beaucoup de formes différentes (dix-sept formes distinctes en tenant compte du singulier et du pluriel, alors que les mots à décliner peuvent avoir un maximum théorique de dix-huit formes différentes, sans compter le cas vocatif). Mais le latin n'a pas d'article, ni d'autre mot avec autant de formes différentes que l'article grec. Les grammairiens romains ont donc utilisé *hic haec hoc*, en tant que mot le mieux adapté à indiquer genre, nombre et cas : il a quinze formes distinctes, tandis que *ille illa illud* « cela » en a quatorze et la plupart des autres mots encore moins.

Malheureusement *hic haec hoc* convenait moins bien que l'article grec à cette fonction : il est plus long (3-5 lettres) et il n'a pas autant de formes. Comme le latin possède davantage de cas que le grec, les mots à décliner peuvent avoir un maximum théorique de vingt-deux formes différentes ; pour indiquer de quelle forme il s'agit, les quinze formes de *hic haec hoc* sont donc en nombre insuffisant. On avait surtout une difficulté avec l'ablatif : au pluriel de tous les genres l'ablatif *his* est identique au datif *his* et au singulier masculin et neutre l'ablatif *hoc* ressemble au neutre nominatif-accusatif *hoc*¹⁸. Pour éviter la confusion on a donc régulièrement ajouté au cas ablatif de *hic haec hoc* la préposition *ab*, préposition qui peut être suivie seulement d'un ablatif. Le lecteur pouvait ainsi apprendre non seulement que *ab his* indiquait l'ablatif pluriel, mais aussi que *his* sans *ab* indiquait le datif pluriel. Pour le cas vocatif, pour lequel il n'existait aucune forme ni de *hic haec hoc* ni de l'article grec, on employait la particule vocative, *o* en latin et *ὦ* en grec.

L'utilisation de *hic haec hoc* prend de la place – à peu près la moitié de la page que nous avons examinée est occupée par ces formes – et il faut aussi du temps pour l'écrire. On peut donc se demander pourquoi l'auteur l'a utilisé ici, vu que les indications fournies par *hic haec hoc* ne sont pas strictement nécessaires. Pendant l'Antiquité, les cas suivaient toujours le même ordre : nominatif génitif datif accusatif vocatif ablatif, d'abord au singulier, puis au pluriel. Même sans le *hic haec hoc*, le lecteur aurait donc pu savoir quelle forme d'*aequor* avait quel cas – et s'il risquait de se tromper, il pouvait s'orienter aussi au moyen de l'abréviation pour « pluriel » marquant le commencement des formes plurielles. Pourquoi donc l'auteur a-t-il dépensé tant de temps et tant de parchemin si onéreux pour écrire toutes ces formes de *hic haec hoc* ?

Mais on fait la même chose aujourd'hui : dans les livres pour les débutants les cas latins figurent toujours dans un ordre fixe, et nous ajoutons quand même les noms des cas dans la marge gauche des paradigmes. C'est parce que les débutants ont grandement tendance à mélanger les cas. Aussi un bon professeur prend-il toutes les mesures pour aider ses élèves et indique-t-il toujours les noms des différentes formes. Ce fait nous révèle que le texte 7 était probablement écrit non pour les savants, mais pour les débutants, et par un professeur expérimenté, qui savait de quoi ses élèves avaient besoin.

¹⁸ Les deux n'ont pas la même prononciation, parce que l'*o* est long à l'ablatif et court au nominatif-accusatif, mais cela n'aide pas beaucoup pour des textes écrits.

Un autre professeur qui pensait aux besoins de ses élèves est l'auteur du texte 8. Exceptionnellement, nous connaissons son nom : c'est le grammairien Dosithée. Dosithée enseignait le latin dans la *Pars Orientis* de l'Empire au IV^e siècle et a écrit une grammaire pour ses élèves. Comme d'autres grammaires latines, la grammaire de Dosithée était écrite en latin : décrire la grammaire d'une langue dans une autre langue était inconcevable. Mais Dosithée a eu l'idée d'ajouter à sa grammaire latine une traduction grecque, ou du moins d'en ajouter une aux chapitres que ses élèves ont lus en premier¹⁹. La traduction adopte la même mise en page que les *Colloquia*.

Dans l'extrait fourni par le texte 8, Dosithée explique comment utiliser les cas latins²⁰. Il passe rapidement sur les cinq premiers cas, ceux qui existent aussi en grec. Ces cas ne sont bien sûr pas utilisés exactement de la même manière en latin qu'en grec, mais Dosithée veut évidemment simplifier autant que possible. Il a cependant besoin de commenter l'ablatif, parce que le grec n'a pas d'ablatif. Pour des raisons historiques, l'ablatif latin équivaut parfois au génitif grec et parfois au datif grec²¹. La solution la plus simple aurait donc été de diviser l'ablatif en deux catégories conceptuelles, les ablatifs « génitifs » et les ablatifs « datifs ». Et Dosithée divise en effet l'ablatif, mais d'une autre manière : ses deux catégories sont l'ablatif proprement dit et ce que l'on appelait le « septième cas ». Pour Dosithée, l'ablatif proprement dit comporte l'utilisation d'une forme ablative pour indiquer l'endroit d'où l'on vient : étymologiquement, c'est cela qui est signifié par le mot « ablatif » (en latin *ablativus*). Ce mot vient du verbe *au-fero* « emporter », et les noms grecs de ce cas (ἀφαιρετική de ἀφ-αίρῶ « enlever » et ἀπενεκτική de ἀπο-φέρω « emporter ») ont le même sens. Le septième cas comprend toutes les autres utilisations de l'ablatif. La discussion est longue et compliquée, et notre extrait (texte 8) en reproduit seulement le début.

¹⁹ Pour l'édition de la grammaire avec traduction française et commentaire, voir Bonnet (2005) ; pour sa forme et son histoire, voir Dickey (2016b). Nous ne savons pas si Dosithée était le seul grammairien à avoir traduit sa grammaire en grec, mais sa grammaire est jusqu'à aujourd'hui la seule grammaire latine traduite en grec à nous être parvenue.

²⁰ Début du chapitre 18 = Bonnet (2005 : 35) = *Grammatici Latini* VII 392.9 ff. Keil.

²¹ Ces deux langues descendent toutes deux de la langue proto-indo-européenne, qui avait huit cas. En grec le cas instrumental a fusionné avec le datif et le cas ablatif avec le génitif ; alors qu'en latin le cas instrumental a fusionné avec l'ablatif. Pour indiquer l'instrument avec lequel on fait quelque chose, le grec utilise donc le datif et le latin l'ablatif, mais pour indiquer l'endroit d'où l'on vient, le grec utilise le génitif et le latin l'ablatif.

Texte 8.

Casus sunt VI :	Πτώσεις εἰσὶν ἑξή	Il y a 6 cas :
nominativus	ὀνομαστική	nominatif,
genetivus	γενική	génitif,
dativus	δοτική	datif,
accusativus	αἰτιατική	accusatif,
vocativus	κλητική	vocatif,
ablativus.	ἀφαιρετική, ἢ καὶ ἀπενεκτική.	ablatif.
adicitur	προσβάλλεται	Est ajouté
a diligentioribus	παρὰ τῶν ἐπιμελεστέρων	par les gens plus attentifs
etiam septimus casus.	καὶ ἑβδόμη πτώσις.	aussi un septième cas.
semper	ἀεὶ	Toujours
ablativus	ἢ ἀπενεκτική	l'ablatif
uno modo	ἐνὶ τρόπῳ	d'une seule façon
profertur,	ἐκφέρεται,	est employé,
cum a persona	ὅταν ἀπὸ προσώπου	quand d'une personne
aut a loco	ἢ ἀπὸ τόπου	ou d'un endroit
aut a re	ἢ ἀπὸ πράγματος	ou d'une chose
ablatum quid	ἀφαιρεθέν τι	quelque chose emportée
<significetur>,	<σημαίνεται>,	est indiquée,
veluti	οἷον	comme :
<i>ab Aenea stirpem</i>	ἀπὸ Αἰνείου τὴν ῥίζαν τὸ γένος	« Romulus tire son origine d'Énée »,
<i>deducit</i>	κατάγει	
<i>Romulus,</i>	Ῥωμύλος,	
<i>ab Urbe</i>	ἀπὸ Ῥώμης	« de Rome
<i>in Africam redit,</i>	εἰς Ἀφρικὴν ἐπάνεισιν,	il revient en Afrique »,
<i>a libris Ciceronis</i>	ἀπὸ τῶν βιβλίων τῶν Κικέρωνος	« des livres de Cicéron
<i>intellectum est.</i>	venόηται.	cela était inféré ».
septimus vero casus	ἡ δὲ ἑβδόμη πτώσις	Mais le septième cas
modis IIII	τρόποις τέτρασιν	de quatre façons

profertur.	ἐκφέρεται.	est employé.
primo...	πρώτο...	Premièrement...

6. Apprendre le vocabulaire

La lecture des *Colloquia* aidait les élèves à apprendre le vocabulaire, mais elle ne leur donnait pas tous les mots dont ils avaient besoin. Pour les aider avec la transition aux textes monolingues, les apprenants anciens disposaient donc aussi de trois types de glossaires : des glossaires alphabétiques, des glossaires thématiques et des glossaires qui suivaient le déroulé d'un texte littéraire. Le texte 9, qui donne un exemple d'un glossaire alphabétique, est tiré d'un papyrus du III^e siècle²². Le classement alphabétique concerne seulement la première lettre de chaque mot, ce qui était normal pour les glossaires assez courts. Les glossaires plus longs pouvaient être alphabétisés sur deux, trois, quatre, ou cinq lettres – mais très rarement sur toutes les lettres du mot, comme nous le faisons aujourd'hui²³. Mais cela ne veut pas dire que les mots qui commencent avec la même lettre ou les mêmes lettres n'étaient pas organisés entre eux : dans le texte 9, comme souvent, il y a un principe d'organisation, mais ce n'est pas un principe alphabétique.

Texte 9.

<i>molestus</i>	ἐπαχθής	gênant
<i>moleste fert</i>	ἄχθεται	il est fâché
<i>moleste tulit</i>	ἤχθέσθη	il a été fâché
<i>miles</i>	στρατιώτης	soldat
<i>miles gregarius</i>	στρατιώτης εὐτελής	soldat simple
<i>miles clarus</i>	στρατιώτης ἔνδοξος	soldat célèbre
<i>miles romanus</i>	στρατιώτης ῥωμαίων	soldat romain

Comme les *Colloquia*, les glossaires sont non seulement conservés (en partie) dans les papyrus, mais aussi transmis par la tradition médiévale des

²² *P.Sorb.* I.8, lignes 18-24, complété ; pour l'édition, voir Cadell (1966, no. 8).

²³ Pour l'histoire du classement alphabétique, voir Daly (1967).

Hermeneumata pseudodositheaana. Le texte 10 est tiré d'un glossaire alphabétique des *Hermeneumata Montepessulana*²⁴.

Texte 10.

δράμε	<i>curre</i>	cours !
δάκνω	<i>mordeo</i>	je mords
δικάζω	<i>iudico</i>	je juge
δικαστήριον	<i>iudicium</i>	tribunal
δικαστής	<i>iudex</i>	juge
διακονέω	<i>ministro</i>	je sers
διακονία	<i>ministerium</i>	service
διάκονος	<i>minister</i>	serviteur
διψάω	<i>sitio</i>	j'ai soif
δαψιλής	<i>largus</i>	abondant
δέλος	<i>esca</i>	appât
δεῖ	<i>oportet</i>	il faut
δοκεῖ	<i>videtur</i>	il semble
δεύτερον	<i>secundum</i>	deuxième
δρασμός	<i>fuga</i>	fuite
διά σε	<i>per te</i>	par toi
δι' ἐμέ	<i>per me</i>	par moi

On voit ici quelques particularités caractéristiques des glossaires alphabétiques. Y figurent non seulement des mots, mais aussi des groupes de mots, comme ici « par toi » et « par moi ». Toutes les parties du discours sont bien représentées et on peut noter une grande proportion de verbes. Les mots peuvent se trouver dans n'importe quelle forme grammaticale ; ici, la plupart se trouvent dans ce que l'on appelle aujourd'hui les « formes de base », comme « je juge » et « serviteur », mais on peut aussi trouver des formes fléchies, comme l'impératif

²⁴ Goetz (1892 : 337.58-338.1), avec les corrections du grec.

« cours ! ». Un mot latin adopte cependant toujours la même forme que le mot grec auquel il sert d'équivalent : les traductions sont exactes. Les mots qui ont quelque chose en commun forment souvent un groupe, comme ici les syntagmes prépositionnels « par toi » et « par moi », les verbes impersonnels « il faut » et « il semble », les trois mots qui commencent en latin par *minist-* et en grec par διακον-, et les trois mots qui commencent en latin par *iud-* et en grec par δικα-.

Les glossaires thématiques – comme le texte 1 et aussi le texte 11, tiré d'un glossaire thématique des *Hermeneumata Leidensia*²⁵ – étaient bien plus nombreux que les glossaires alphabétiques. Dans ces glossaires figurent presque seulement des noms (substantifs et adjectifs), très rarement des verbes ou d'autres parties du discours, et tous les mots se trouvent dans leurs formes de base. Les mots ne constituent presque jamais de groupes.

Texte 11.

Περὶ ἀρχόντων	<i>De magistratibus</i>	Sur les magistrats
βασιλεύς	<i>rex</i>	roi
αὐτοκράτωρ	<i>imperator</i>	empereur
ἄναξ	<i>imperator</i>	chef
σεβαστός	<i>augustus</i>	auguste
δήμαρχος	<i>tribunus plebis</i>	tribun de la plèbe
σύγκλητος	<i>senatus</i>	sénat
ὑπατοὶ	<i>consules</i>	consuls
στρατηγός	<i>praetor</i>	préteur
πρεσβευτής	<i>legatus</i>	ambassadeur
ταμίας	<i>quaestor</i>	questeur
ἀγορανόμος	<i>aedilis</i>	édile
ὑπατικός	<i>consularis</i>	consulaire
ἀνθύπατος	<i>proconsul</i>	proconsul
ἐπαρχία	<i>provincia</i>	province
συγκάθεδροι	<i>assessores</i>	assesseurs

²⁵ Pour l'édition voir Flammini (2004 : 62).

Les textes anciens n'ont pas été conservés pareillement dans toutes les régions de l'Empire. En Égypte, d'où proviennent presque tous les papyrus (le climat en favorisant la conservation), on connaissait le grec et on apprenait le latin. Mais les *Hermeneumata* conservés par les manuscrits du Moyen Âge ont tous été copiés en Europe de l'Ouest, par des personnes qui connaissaient le latin et voulaient apprendre le grec²⁶. La mise en page des *Hermeneumata* présente habituellement la langue que l'on apprend à gauche et la langue que l'on connaît déjà à droite. Par rapport aux papyrus, les manuscrits du Moyen Âge ont par conséquent souvent les colonnes en ordre inversé : d'habitude le latin précède dans les papyrus (comme ici dans les textes 2 et 9) et le grec dans les manuscrits du Moyen Âge (comme ici dans les textes 5-6 et 10-11).

Parmi les matériaux du Moyen Âge on ne trouve pas de glossaires qui suivent le déroulé d'un texte littéraire latin, et cela pour une simple raison : ces glossaires n'étaient pas du tout utiles pour ceux qui connaissaient le latin et voulaient apprendre le grec. On en trouve en revanche dans les fragments venant d'Égypte, comme par exemple le texte 12, tiré d'un parchemin du V^e siècle contenant un glossaire pour la lecture de l'*Énéide* de Virgile²⁷. Exceptionnellement, les mots grecs et latins sont accentués. Les accents de la transcription sont donc tous originaux. (Les autres textes figurant dans cet article sont par contre munis d'accents modernes.) La traduction française traduit le grec, qui ne constitue pas toujours une traduction correcte du latin. Le texte 13 donne le texte des vers correspondants de l'*Énéide* (IV.691-699) ; les mots qui sont traduits dans le texte 12 ont été écrits en romain.

²⁶ On pourrait théoriquement avoir des glossaires bilingues dans les manuscrits grecs de Byzance ; jusqu'à aujourd'hui, aucun n'a été trouvé.

²⁷ *P.Oxy.* VIII.1099, lignes 38-51, complété ; pour l'édition voir Fressura (2017 : 128), Scappaticcio (2013).

Texte 12.

<i>revoluta est</i>	ενεκυλίσθη (« corrigé » en ενεκυλείσθη)	elle est retombée
<i>quaesivit</i>	εζήτησεν	elle a cherché
<i>reperta</i>	ευρεθέντα (« corrigé » en ευρηθέντα)	trouvés
<i>difficilis</i>	δυσχερής	difficile
<i>obitus</i>	απεδουσας (corrigé en αποδυσας)	la mort
<i>luctantem</i>	αντιπαλέουσας (pour αντιπαλαίουσας)	luttant
<i>nexaeq(ue)</i>	και δεδεμέναι	et ligotées
<i>artus mérita</i>	μέλη άξια	membres dignes
<i>peribit</i>	απόλλυτο (corrigé en απόλλυται)	périssait/périt
<i>nondum</i>	ουδωπω (pour ουδέπω)	pas encore
<i>flavum</i>	ξανθόν	jaune
<i>proserpina</i>	περσεφονη	Perséphone
<i>abstulerat</i>	αφίλατο (corrigé en αφειλατο)	elle avait emporté
<i>damnaverat</i>	κατέκρινεν	elle avait condamné

Texte 13.

ter revoluta toro est, oculisque errantibus alto
quaesivit caelo lucem, ingemuitque reperta.
tum Iuno omnipotens, longum miserata dolorem
difficilisque obitus, Irim demisit Olympo,
quae luctantem animam nexosque resolveret artus.
nam quia nec fato, merita nec morte peribat,
sed misera ante diem, subitoque accensa furore,
nondum illi flavum Proserpina vertice crinem
abstulerat, Stygioque caput damnaverat Orco.

Les mots glosés ne sont pas toujours ceux que nous aurions choisis – *crinem* nous semble par exemple plus difficile que *difficilis* – mais dans les grandes lignes le choix semble approprié. La présentation est de même assez intelligente : le plus

souvent on a un mot par ligne, mais les mots qui doivent être compris ensemble sont mis sur la même ligne. Ainsi, à la première ligne, on lit *revoluta est*, bien que ces mots n'apparaissent pas ensemble dans le texte de Virgile : comme il faut les traduire par un seul verbe grec, l'écrivain les a reliés dans le glossaire. Ce système aurait dû faire du glossaire un outil très utile, s'il n'y avait pas eu un grand problème : il y a des erreurs partout. Ces glossaires comptent des erreurs de latin (comme ici *peribit* pour *peribat*), des erreurs de grec (comme ici οὐδὲ πω pour οὐδέ πω) et des erreurs d'interprétation. À titre d'exemple de ce dernier cas, considérons le couple *artus* et *merita* : ces mots non seulement ne doivent pas être pris ensemble, mais de plus ils ne le peuvent pas, du moins par un lecteur avec une connaissance minimale du latin, vu que *artus* est masculin accusatif pluriel et *merita* féminin nominatif singulier²⁸. Il y a des corrections, mais elles sont probablement de la main d'un élève, car on trouve aussi des erreurs dans celles-ci. Il était sans doute très difficile de comprendre l'*Énéide* à l'aide de ce glossaire.

7. Lire les textes latins monolingues

Connaissant désormais un peu de vocabulaire et un peu de grammaire, les apprenants pouvaient commencer à lire les textes latins monolingues. À la différence des textes pour les débutants, ceux-ci n'étaient pas disposés en colonnes étroites, mais en colonnes larges – et, comme nous l'avons vu, sans espaces entre les mots. Ils étaient donc assez difficiles à lire et les apprenants avaient l'habitude de les annoter en grec, ce qui est très utile pour nous. Le texte 14 est tiré d'un papyrus du IV^e ou V^e siècle, contenant un texte de Salluste (*Cat.* 10.4-5) avec les notes d'un apprenant hellénophone²⁹.

²⁸ Il n'est pas question ici seulement de la mise en page : celui qui a mis les accents sur le grec pensait certainement que *merita* devait être relié à *artus*, car il a accentué sa traduction ἀξία, neutre pluriel comme μέλη, au lieu de l'accentuer ἀξία comme mot féminin.

²⁹ *PSI* I.110, recto, complété ; pour l'édition voir Funari (2008), pour les marques de quantité en général et leur lien avec les lecteurs hellénophones voir Rochette (1997b) et Scappaticcio (2012), et pour les notes dans les papyrus en général voir McNamee (2007).

Texte 14.

πρασιμα

deos negligere omnia venalia, habēre edocuit· ambitio

κατηναγκασεν

multos mortales falsos fieri subēgit· aliud clausum in

εν τω προχιρωι

*pectore, aliud in lingua in promptum habēre· ami-**citias inimicitiasque non ex rē, sed ex commodo**aestumare, magisque voltum quam ingenium*

Ici l'apprenant, qui préparait son texte pour le lire à haute voix et pour le traduire en grec, a ajouté trois sortes d'informations : 1. des traductions grecques au-dessus des (groupes de) mots difficiles ; 2. la ponctuation dans le texte latin ; 3. des marques de quantité sur quelques voyelles longues – non à toutes les voyelles longues, mais seulement aux *e* et (sur l'autre côté du papyrus, qui n'est pas présenté ici) aux *o*. Les vrais latinophones s'intéressaient à la quantité de toutes les voyelles en latin (ou, quelquefois, ne s'intéressaient pas du tout à la quantité), mais les hellénophones s'intéressaient davantage à la quantité des *e* et des *o* latins qu'à la quantité des autres voyelles latines. Ce fait vient de l'orthographe de leur propre langue : en grec l'*e* court était écrit avec E et l'*e* long avec H, l'*o* court avec O et l'*o* long avec Ω, alors que les *a*, *i*, et *u* ne correspondaient chacun qu'à une seule lettre grecque.

Aujourd'hui, les dictionnaires indiquent souvent les quantités des voyelles latines et un apprenant qui écrit les marques de quantité sur son texte les a normalement trouvées dans son dictionnaire. Mais les glossaires bilingues anciens n'indiquaient pas de quantités. Aussi la source des marques que l'on voit ici est probablement le professeur, qui aurait dit à l'élève comment prononcer les mots latins. Il s'ensuit que le professeur aussi, et pas seulement l'élève, s'intéressait davantage aux quantités des *e* et *o* qu'à celles des autres voyelles. On peut en conclure que le professeur était probablement hellénophone. En Égypte romaine, il n'était donc pas nécessaire d'être de langue maternelle latine pour devenir professeur de latin.

8. Écrire le latin

Les élèves anciens ont aussi appris à écrire en latin et à traduire du grec vers le latin. Le texte 15 est tiré d'un papyrus du III^e ou IV^e siècle, contenant la fable n° 16 de Babrius traduite en latin par un apprenant hellénophone³⁰. On sait que le traducteur était hellénophone parce qu'il fait des erreurs avec les participes, erreurs qu'un locuteur latinophone ne commettrait pas : il utilise le participe passé passif latin pour traduire le participe aoriste actif grec. Les mots soulignés dans le texte 15 sont tous passifs, mais ils traduisent les participes actifs originels ἀκούσας « ayant entendu », νομίσας « ayant pensé » et ἄρας « ayant porté » ; le résultat n'a pas de sens.

Texte 15.

luppus autem auditus, anucellam vere dictum
putatus, mansit quasi parata cenaret.
 dum puer quidem sero dormisset,
 ipse porro esuriens et luppus enectus vere
 redivit frigiti spebus frestigiatur.
 luppa enim eum coniugalis interrogabat,
 « quomodo nihil tulitus venisti, sicut solebas ? »
 et ille dixit, « quomodo enim, quis mulieri credo ? »

« [À la campagne, une nourrice a menacé un bébé qui pleurait : 'Tais-toi, ou je vais te jeter au loup !'] Et un loup, *ayant été entendu* et *ayant été pensé* que la vieille femme disait la vérité, attendit, espérant un dîner tout prêt. Le soir, quand l'enfant s'était endormi, ce loup, affamé et vraiment fatigué, est revenu après avoir nourri des espoirs froids. Sa femme louve lui demanda : 'Comment n'es-tu pas venu *ayant été porté* quelque chose (à manger), comme tu faisais avant ?' Et il dit : 'Mais comment (aurais-je pu le faire), moi qui fais confiance à une femme ?' »

Mais à l'exception des participes et de quelques autres difficultés, le latin de cette traduction est satisfaisant. Le traducteur montre une assez bonne connaissance du vocabulaire latin et surtout de sa grammaire ; il emploie par exemple beaucoup de formes verbales différentes, y compris trois temps du subjonctif. Si les participes étaient corrects, nous n'aurions pas soupçonné que le latin n'était pas la langue maternelle du traducteur. Y avait-il aussi des apprenants

³⁰ *P.Amh.* II.26, lignes 1-8 ; pour l'interprétation voir Adams (2003 : 725-741).

qui faisaient mieux, qui maîtrisaient complètement le latin et l'écrivaient sans erreurs ? C'est impossible de le savoir, parce qu'il y avait en Égypte aussi des latinophones. Nous pouvons identifier les apprenants hellénophones seulement par leurs notes marginales en grec et par leurs erreurs ; sitôt donc que les annotations et les erreurs disparaissent, il n'y a plus de traces permettant de suivre les apprenants. Mais s'il y avait des apprenants assez accomplis pour composer le texte 15, il y en avait probablement aussi qui maîtrisaient vraiment le latin.

Bibliographie

- ADAMS, James N. (2003). *Bilingualism and the Latin language*. Cambridge : Cambridge university press.
- ALLEN, W. Sidney (1978²). *Vox Latina : a guide to the pronunciation of Classical Latin*. Cambridge : Cambridge university press.
- BATAILLE, André (1967). Les glossaires gréco-latins sur papyrus. *Recherches de papyrologie* 4, p. 161-169.
- BONNET, Guillaume (2005). *Dosithee : grammaire latine*. Paris : Les belles lettres.
- CADELL, Hélène (1966). *Papyrus de la Sorbonne I*. Paris : Presses universitaires de France.
- DALY, Lloyd (1967). *Contributions to a history of alphabetization in Antiquity and the Middle Ages*. Bruxelles : Latomus.
- DEBUT, Janine (1983). De l'usage des listes de mots comme fondement de la pédagogie dans l'Antiquité. *Revue des études anciennes* 85, p. 261-274.
- _____, (1984). Les *Hermeneumata pseudodositheana* : une méthode d'apprentissage des langues pour grands débutants. *Koinonia* 8, p. 61-85.
- DICKEY, Eleanor (2012-2015). *The colloquia of the Hermeneumata pseudodositheana*. Cambridge : Cambridge university press.
- _____, (2015a). How Coptic speakers learned Latin ? A reconsideration of P. Berol. inv. 10582. *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik* 193, p. 65-77.
- _____, (2015b). Columnar translation : an ancient interpretive tool that the Romans gave the Greeks. *Classical quarterly* 65, p. 807-821.
- _____, (2015c). 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.
- _____, (2016a). *Learning Latin the ancient way*. Cambridge : Cambridge university press.
- _____, (2016b). The authorship of the Greek version of Dositheus' grammar and what it tells us about the grammar's original use. Dans : R. FERRI & A. ZAGO (éds). *The Latin of the grammarians*. Turnhout : Brepols, p. 205-235.

- _____, (2017a). *Stories of daily life from the Roman world : extracts from the ancient Colloquia*. Cambridge : Cambridge university press.
- _____, (2017b). Word division in bilingual texts. Dans : G. NOCCHI MACEDO & M.C. SCAPPATICCIO (éds). *Signes dans les textes, textes sur les signes*. Liège : Presses universitaires de Liège, p. 159-175.
- DICKEY, Eleanor, FERRI, Rolando & SCAPPATICCIO, Maria Chiara (2013). The origins of grammatical tables : a reconsideration of P.Louvre inv. E 7332. *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik* 187, p. 173-189.
- FLAMMINI, Giuseppe (2004). *Hermeneumata pseudodositheana Leidensia*. Munich : Saur.
- FOURNET, Jean-Luc (2003). Langues, écritures et culture dans les *praesidia*. Dans : H. CUVIGNY (éd.). *La route de Myos Hormos : l'armée romaine dans le désert oriental d'Égypte*. Caire : Institut français d'archéologie orientale, p. 427-500.
- FRESSURA, Marco (2013). Tipologie del glossario virgiliano. Dans : M.-H. MARGANNE & B. ROCHETTE (éds). *Bilinguisme et digraphisme dans le monde gréco-romain : l'apport des papyrus latins*. Liège : Presses universitaires de Liège, p. 71-116.
- _____, (2017). *Vergilius Latinograecus : corpus dei manoscritti bilingui dell'Eneide : parte prima*. Pise : Fabrizio Serra.
- FUNARI, Rodolfo (2008). 2 Sallustius 2 F : *Catil.* 10, 4-5 ; 11, 6-7. Dans : *Corpus dei papiri storici greci e latini, parte B.1.2 : Caius Sallustius Crispus*. Pise : Fabrizio Serra, p. 51-62.
- GOETZ, Georg (1892). *Hermeneumata pseudodositheana*. Dans : *Corpus glossariorum Latinorum* 3. Leipzig : Teubner.
- IBRAHIM, M. Hamdy (1992). Education of Latin in Roman Egypt in the light of papyri. Dans : *Roma e l'Egitto nell'Antichità classica : atti del I congresso internazionale italo-egiziano*. Rome : Istituto poligrafico e Zecca dello Stato, p. 219-226.
- INTERNULLO, Dario (2011-2012). Cicerone latinogreco : corpus dei papiri bilingui delle *Catilinarie* di Cicerone. *Papyrologica Lupiensia* 20-21, p. 25-150.
- KRAMER, Johannes (1983). *Glossaria bilinguia in papyris et membranis reperta*. Bonn : Habelt.
- _____, (2001). *Glossaria bilinguia altera*. Munich : Saur.
- MCNAMEE, Kathleen (2007). *Annotations in Greek and Latin texts from Egypt*. New Haven : American society of papyrologists.
- ÖTVÖS, Zsuzsanna (2012). 5162 : Graeco-Latin thematic glossary. Dans : A. BENAÏSSA, R.-L. CHANG, W.B. HENRY & P.J. PARSONS (éds). *The Oxyrhynchus papyri LXXVIII*. Londres : Egypt exploration society, p. 126-133.
- ROCHETTE, Bruno (1997a). *Le latin dans le monde grec*. Bruxelles : Latomus.
- _____, (1997b). Sur la signification des accents et des marques de quantité dans les papyrus latins. *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik* 119, p. 203-208.

- _____, (2008). L'enseignement du latin comme L² dans la *Pars Orientis* de l'Empire romain : les *Hermeneumata pseudodositheana*. Dans : F. BELLANDI & R. FERRI (éds). *Aspetti della scuola nel mondo romano*. Amsterdam : Hakkert, p. 81-109.
- SCAPPATICCIO, Maria Chiara (2012). *Accentus, distinctio, apex : l'accentazione grafica tra grammatici latini e papiri virgiliani*. Turnhout : Brepols.
- _____, (2013). *Papyri Vergilianae*. Liège : Presses universitaires de Liège.
- _____, (2015). *Artes grammaticae in fragmentis*. Berlin : De Gruyter.

UN CORPS ET LA COLLABORATION DES ARTS POUR INTERPRÉTER LES TEXTES LITTÉRAIRES : LA LEÇON DE QUINTILIEN

Jean-Rémi LAPAIRE

Université Bordeaux Montaigne (EA CLIMAS)

irlapaire@u-bordeaux-montaigne.fr

Résumé

Dans l'Institution Oratoire (env. 93) le rhéteur et pédagogue Quintilien (env. 30-env. 100) préconise la paraphrase, l'oralisation de textes d'auteurs, ainsi que le « concours de plusieurs arts » pour éduquer les jeunes élèves au maniement habile de la langue. Si la rhétorique classique a depuis longtemps déserté les programmes de formation scolaire, le retour de la « rhétoricité » devrait inciter les pédagogues actuels à réexaminer et à adapter certains préceptes anciens à l'enseignement des langues. Notre hypothèse est que l'orchestration d'actes vivants d'interprétation de textes écrits, engageant l'entier du corps apprenant, permet de créer de réels événements d'apprentissage. Nous présentons un dispositif de compression et d'interprétation par-corps de textes complexes qui débouche sur une appropriation performative du sens. À cette occasion, les métaphores corporelles du « geste », de la « posture » ou de la « démarche » pédagogiques se voient réinvesties de la part physique qui leur revient.

Mots-clés : interprétation, paraphrase, corporéité, métaphore, transposition intersémiotique

1. Introduction

La « lecture littéraire » pratiquée en milieu scolaire ou universitaire reste une activité interprétative très encadrée et ritualisée. À l'oral, les formats d'étude reconnus et valorisés par l'institution demeurent le cours (la leçon, la conférence), l'exposé, l'explication, la discussion. À l'écrit, la dissertation (l'article), le commentaire, les questions de lecture et de compréhension dominent encore très largement. À ces exercices correspondent des statuts (expert / non-expert) et des rôles (orateur / auditeur ; scripteur / lecteur ; maître du débat / participant), qui déterminent les codes comportementaux, la gestion de l'espace et l'activité vocale-kinésique des acteurs en salle de cours. Ainsi, seul le professeur (orateur expert) jouit d'une certaine liberté posturale, gestuelle et vocale. L'élève (auditeur-scripteur non expert) est normalement sommé de restreindre ses mouvements, de modérer sa parole et son expressivité.

Il s'agit là de la configuration par défaut de l'étude de la littérature en France, qui est censée encourager l'appréciation collective des œuvres, au lycée comme à l'université. Des pratiques plus implicatives, coopératives et appropriatives de la lecture littéraire existent néanmoins, qui se sont développées depuis les années 1970 en contrepoint des formats institués (Idt 1975, Canvat 2002, Hamon 2004, Lecavalier & Richard 2009, Dufays 2011, Dessolin 2019). Le dispositif que nous présentons ici fait partie de ces autres manières de procéder, qui doivent être conçues comme complémentaires et non rivales des bonnes pratiques. On y combine réécriture, « apprentissage par corps » (Faure 2000) et « resémiotisation » (O'Halloran, Tan & Wignell 2016), ce qui permet aux participants de poser des actes de compréhension plus entiers, plus collectifs et surtout plus engagés (Lapaire 2019).

Nous commencerons par décrire et caractériser succinctement la démarche d'interprétation de romans et d'essais que nous menons auprès de publics très variés (lycée, université, société civile, formation professionnelle). Nous démontrerons ensuite que cette approche translatrice et performative, qui fait collaborer les arts entre eux, et qui inclut des activités de réécriture, de mise en voix et en mouvement des textes, renoue avec des préceptes très anciens, formalisés par Quintilien (env. 30-env. 100). Nous terminerons en défendant l'idée que la création d'espaces d'étude critique augmentés, qui engagent le corps apprenant dans des actes vivants d'interprétation, doit encourager les éducateurs de toutes disciplines à réincorporer les métaphores mortes du « geste », de la « posture », de la « démarche » et des « espaces » d'enseignement-apprentissage.

2. Transformer et jouer

On trouvera dans les pages qui suivent une synthèse du dispositif que nous avons lancé en 2010, à destination de publics variés : fin de secondaire, université et formation enseignante. Nous renvoyons le lecteur à Lapaire (2018a, 2019), Lapaire & Duval (2017), Duval, Lapaire & Capron-Puozzo (2019) pour des descriptions plus précises des activités et des variantes, ainsi qu'une étude de la réception par les sujets.

Le travail entrepris en cours ou séminaire-atelier porte principalement sur des textes en anglais ou français, avec des incursions ponctuelles dans d'autres langues (allemand, espagnol, italien). Les intitulés des modules ou des ateliers

soulignent l'engagement corporel : *Literature in the flesh* (Littérature par-corps), *The choreography of speech* (Chorégraphies de la parole), *Performing language* (Jouer la langue), *Reading physical* (Lire avec ton corps).

Le premier moment du dispositif est celui de la lecture-réécriture (phase préparatoire). Il est situé en amont des séances de « corporage »¹. Il consiste à reformater et à « essentialiser » des textes littéraires complexes – principalement des essais autobiographiques² et des romans³ – en les compressant (coupures, élagages), en les simplifiant (syntaxe) et en les dramatisant (rédaction d'un script). Le passage d'une prose narrative complexe à un texte concis, facile à jouer ou à déclamer, permet d'organiser un travail grammatical très motivant. Avant de « jouer » avec son corps, on « joue » avec le temps, la personne, la voix, la syntaxe. L'ellipse, l'anaphore et la nominalisation sont les transformations les plus simples à opérer. Pour les élèves de faible niveau (à l'oral), la réduction de phrases complexes à des énoncés minimalistes, poétiques et authentiques est libératrice. Dans l'exemple ci-après (fig. 1), la syntaxe est simplifiée à l'extrême et la notion de « profusion d'obscurité » est structurellement rendue par l'itération du lexème *darkness*. (Le passage évoque la fermeture et la désertion d'une maison de vacances en Écosse, où séjournaient jadis les Ramsay et leurs amis.)

¹ Terme emprunté à Jousse (1974). Tous les liens internet cités dans cette contribution ont été contrôlés le 30 octobre 2020.

² Exemples d'essais littéraires (ou de textes assimilés) que nous avons travaillés avec des élèves de fin de secondaire, des étudiants de master, des éducateurs ou enseignants en formation : *A sketch of the past* (Woolf 1986 [1939]), essai autobiographique sur le rôle de l'enfance et du souvenir dans les décisions d'écriture adultes ; *The leaning tower* (Woolf 1947 [1940]) sur l'origine sociale et le regard changeant des auteurs britanniques à travers les âges ; *The summing up* (Somerset Maugham 1951 [1938]) sur la vision intime et cruelle de l'humanité que la médecine fournit au romancier ; nouvelle préface du roman *À rebours* (Huysmans 1920 [1884]) sur l'influence de l'état intérieur et des modes littéraires sur la composition d'un roman.

³ Exemple de romans (extraits ou texte intégral) soumis à un processus d'interprétation par-corps : *Jacob's room* (Woolf 1988 [1922]) ; *To the lighthouse* (Woolf 1977 [1927]) ; *Mrs Dalloway* (Woolf 2013 [1925]) ; *The waves* (Woolf 2000 [1931]) ; *À rebours* (Huysmans 1920 [1884]) ; *Claudine à l'école* (Colette 1902).

TEXTE ORIGINAL (ROMAN) – À LIRE
<i>One by one the lamps were all extinguished, except that Mr Carmichael, who liked to lie awake a little reading Virgil, kept his candle burning rather longer than the rest.</i>
<i>So with the lamps all put out, the moon sunk, and a thin rain drumming on the roof a downpouring of immense darkness began. Nothing, it seemed, could survive the flood, the profusion of darkness which, creeping in at keyholes and crevices, stole round window blinds, came into bedrooms [...] Nothing stirred in the drawing-room or in the dining room or on the staircase.</i>
TEXTE TRANSFORMÉ – À RECITER / JOUER (CHŒUR TRAGIQUE)
<i>One by one the lamps were extinguished</i>
<i>Darkness flooding in.</i>
<i>Darkness in the drawing room.</i>
<i>Darkness in the staircase.</i>
<i>Darkness in the bedrooms.</i>
<i>Darkness.</i>

Figure 1 : Exemple de compression-essentialisation d'un texte complexe (extrait) To the lighthouse (Woolf 1977 [1927]), Partie 2.

Le second moment est celui de l'action corporelle (phase productive). Il consiste à jouer physiquement le texte abrégé et transformé. Dans une configuration idéale, cette étape performative implique des danseurs et des acteurs professionnels invités. Après les échauffements, les sujets se répartissent en sous-groupes pour formuler leur compréhension individuelle du texte, s'accorder sur ce qu'ils ou elles jugent essentiel et enfin pour négocier une appropriation performative du sens, en visant toujours la clarté et la sobriété de l'expression. Le terme-clé est ici *représentation*, pris à la fois dans son sens *cognitif* (l'image qu'on se fait de quelque chose, le sens qu'on lui attribue) et *performatif* (le spectacle qu'on en donne). Concrètement, le travail se concentre sur la vocalisation, la mise

en espace et en mouvements. Les procédés les plus courants sont l'ensemble⁴, le tableau dynamique⁵ et l'enchaînement de courtes scènes. En fin de séance, un « grand final » est donné, récapitulant tout le travail accompli (fig. 2). Diverses versions peuvent alors être exécutées du même texte : vocalité simple (récitation), action kinésique (chorégraphie), combinaisons vocales-gestuelles. Normalement, les acteurs ou actrices prennent en charge leur propre parole, mais il est aussi possible de déléguer celle-ci à un récitant.



Figure 2 : Atelier de formation enseignante, HEP Vaud, Suisse 15 décembre 2016.
Percevoir les échos lointains dans la « Cathédrale de l'enfance ».

Le troisième et dernier moment est autoréflexif (phase de séparation). Il consiste à consigner une trace écrite de ce qui a été vécu et ressenti dans un carnet de création ou un journal de bord dont les entrées sont libres ou guidées. Selon l'inspiration et le niveau de l'apprenant, l'évocation peut prendre la forme de paragraphes rédigés (en style académique), de prose en vers libre, ou de collage surréaliste.

Il est important de souligner que lorsqu'on joue corporellement sa compréhension d'un texte, le processus d'interprétation s'étend au-delà de la seule intellection. Les trois dimensions présentes dans la définition même du mot sont activées :

⁴ Tous les participants occupent l'espace scénique en même temps. Les sujets peuvent être isolés ou travailler en duos, trios, etc. L'action est collective, mais comme dans une chorale ou un corps de ballet, les interventions se font de manière synchrone ou décalée, selon les moments.

⁵ Un groupe de 3 à 6 personnes prend place dans l'espace et mime une scène comme si celle-ci allait être peinte ou photographiée. Il est possible d'alterner modes statique et dynamique, muet et parlant. La technique du tableau dynamique, en pédagogie du théâtre ou des langues, est inspirée du tableau vivant, genre très répandu au XIX^e, dans lequel des acteurs reproduisaient sur scène des tableaux célèbres ou des événements historiques.

- la compréhension : « interpréter » au sens de « dégager le sens d'une chose » ;
- la performance artistique : « interpréter » au sens « d'exécuter une œuvre » ;
- la translation : « interpréter » au sens de « traduire dans un autre système ».

Ces trois facettes de l'interprétation constituent ce que nous appelons le « potentiel interprétatif » des sujets. On note avec intérêt qu'on interprète le plus souvent pour le bénéfice de l'autre : faire découvrir ou comprendre, rendre accessible. L'interprète est par nature un médiateur tourné vers autrui. Le dispositif que nous proposons exploite ce potentiel interprétatif et altruiste : il associe l'interprétation-compréhension d'un texte (qui est une tentative d'objectivation), l'interprétation-performance (qui autorise davantage l'expression de la subjectivité) et l'interprétation-traduction (qui modifie la sémiologie pour faire comprendre).

Un mot mérite d'être dit au sujet du processus de traduction (translation). Dans la typologie de Jakobson (1959 : 233), celle-ci peut-être « intralinguale » (on reste à l'intérieur de la même langue mais on reformule), « interlinguale » (on va vers une autre langue) ou « intersémiotique » (on change de modalité expressive). Dans tous les cas, on s'engage à respecter les contenus, mais on procède à une « resémiotisation » (O'Halloran, Tan & Wignell 2016) puisqu'on ajuste, on modifie ou on diversifie la sémiologie première. Or la capacité à resémiotiser est constitutive de la cognition et de l'expression humaines. Elle est le fondement même de la créativité artistique. Un récit oral (profane, religieux) peut ainsi devenir un texte écrit, qui à son tour peut être resémiotisé en peinture, en ballet, en composition musicale. Ce processus de transposition (« traduction intersémiotique » chez Jakobson) s'accompagne nécessairement d'une réinterprétation de l'objet culturel premier, dans le triple sens que nous avons dégagé : cognitif (comprendre autrement), performatif (exécuter autrement) et traductologique (communiquer avec d'autres signes). Le résultat, nous l'avons constaté, est une compréhension engagée, active et augmentée de textes initialement perçus comme « difficiles », voire rébarbatifs.

3. Revisiter l'*Institution oratoire* de Quintilien

La rhétorique – qu'on définira simplement comme « l'art de produire et d'analyser les discours » (Pernot 2011 : vi) – est présente en Europe depuis l'Antiquité. Elle a exercé une influence considérable sur la conception et l'organisation de l'éducation des élites en Occident, avant de connaître un processus de « disqualification » graduel aux XVIII^e et XIX^e siècles, qui a mené à son « élimination (quasi complète) de l'enseignement et de la culture » (Compagnon 1999 : 1261). Cependant, on a pu assister à sa « résurrection » partielle au milieu du XX^e et à une reconnaissance de son utilité, sous de nouvelles formes.

La rhétorique [...] semble avoir reconquis le prestige théorique et la pertinence pratique qui avaient été les siens depuis vingt-cinq siècles, au point qu'il peut même parfois sembler que nous habitions de nouveau l'« Empire » rhétorique, plus puissant encore qu'à Athènes ou à Rome. « Tout est rhétorique » : cela paraît l'adage du monde moderne [...]. Mais cette rhétorique ressuscitée n'est plus exactement celle de la tradition classique, elle ne dépend pas d'une doctrine unifiée, et on doit parfois se demander si elle a plus que le nom en commun avec la rhétorique classique, si notre époque n'est pas davantage une époque rhétorique plutôt qu'une époque de la rhétorique. Cette nouvelle rhétorique, ou « rhétoricité » générale – un tel néologisme permettant de distinguer une rhétorique fondamentale d'une rhétorique instrumentale –, s'impose comme la condition du discours, ou même de l'existence, dans le monde moderne ou postmoderne, plutôt que comme une institution particulière, un code et des règles de production spéciales (Compagnon 1999 : 1262-1263).

Le succès inattendu rencontré par le film documentaire de Stéphane de Freitas et Ladj Ly, *À voix haute – La force de la parole* (2016), confirme que notre époque a développé un goût prononcé pour la « rhétoricité ». La caméra suit un groupe d'étudiants de l'Université de Paris 8 Saint Denis se formant à l'art oratoire sous l'égide de Bertrand Périer, avocat au barreau de Paris. Il s'agit de les préparer à un concours d'éloquence qui désignera le « meilleur orateur du 93 » (un département du nord de Paris concentrant les zones d'éducation prioritaires). Le message implicite est que pour combattre à armes égales avec les élites urbaines – notamment parisiennes – les étudiants issus de zones et de milieux moins favorisés, doivent apprendre à contrôler leur corps, leur voix et à maîtriser les ressorts de la parole publique. L'enjeu, on l'a saisi, est autant de convaincre que de projeter une image valorisante de soi, de « s'exprimer » (*express*) que

« d'impressionner » (*impress*), de « donner » (*give*) que de « laisser entendre » (*give off*), pour reprendre l'analyse et la terminologie de Goffman (1959 : 2) dans *The presentation of self in everyday life*⁶.

Un autre indice de la « résurrection » de la rhétorique dans la société contemporaine est l'instauration d'un « grand oral terminal » au baccalauréat du secondaire, dès 2021, en France. Un *Plan national de formation* (PNF) a ainsi été mis en place, solennellement inauguré par un grand séminaire national (9-10 mai 2019) porté par le ministère de l'Éducation. L'institution, qui jusqu'ici se souciait peu de travailler l'éloquence au lycée, formule « la problématique et les enjeux » en ces termes :

La maîtrise de la parole et de l'expression est [...] une composante nécessaire de la formation de l'élève comme sujet [...]. [...] c'est aussi une condition essentielle pour l'avenir universitaire et professionnel des jeunes comme pour leur formation citoyenne. [...] Une parole juste, soucieuse de l'autre et de sa propre singularité, expression d'une culture étayée et bien appropriée, nécessite un apprentissage et une formation pour développer la confiance en soi et la capacité à interagir avec les autres [...].⁷

Dans sa note explicative de la nouvelle épreuve⁸, le ministre va jusqu'à qualifier « l'aisance à l'oral » de « marqueur social ». C'est un aveu troublant mais juste, un non-dit qui mérite assurément d'être dit. Dès lors, tout enseignement rhétorique permettant de travailler les règles et procédés articulatoires de la parole orale devient un art libérateur et rédempteur, qui sert l'ambition républicaine officielle de « l'égalité des chances » et de la mobilité

⁶ « The individual will have to act so that he intentionally or unintentionally *expresses* himself, and the others will in turn have to be *impressed* in some way by him. The expressiveness of the individual (and therefore the capacity to give impressions) appears to involve two radically different kinds of sign activity : the impression that he *gives*, and the expression that he *gives off* » (Goffman 1959 : 2, souligné dans l'original).

⁷ Présentation officielle du séminaire national de professionnalisation des acteurs, « La prise en compte de l'oral au lycée. Travailler les compétences orales avec les élèves », Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Académie de Paris, 6-7 avril 2019. Textes et vidéos consultables sur le site institutionnel Eduscol : <https://eduscol.education.fr/cid140653/la-prise-en-compte-de-l-oral-au-lycee-travailler-les-competences-orales-avec-les-eleves.html>.

⁸ Une note d'information du ministre de l'éducation français, Jean-Michel Blanquer, en date du 11 juin 2019, présente la nouvelle épreuve en ces termes : « Savoir s'exprimer dans un français correct est essentiel pour les études, pour la vie personnelle et professionnelle. Parce que l'aisance à l'oral constitue un marqueur social, il convient justement d'offrir à tous les élèves l'acquisition de cette compétence. L'épreuve orale repose sur la présentation d'un projet préparé [...] par l'élève (dès l'année précédente). [Elle] se déroule en deux parties : la présentation du projet, adossé à un ou deux enseignements de spécialité choisis par l'élève et un échange à partir de ce projet. »

sociale. Du jour au lendemain, l'apprentissage de l'éloquence, qui jusqu'ici était délaissé par un système d'enseignement massifié, devient un devoir d'instruction publique, à une échelle défiant la raison. Même si l'exercice permettant d'évaluer les performances oratoires s'annonce sage (un exposé) et peu contradictoire (malgré l'échange avec le jury), même s'il est permis de douter du pouvoir radicalement transformatif de cette épreuve, force est de reconnaître qu'un climat favorable à l'oralité, à la « présentation de soi », à l'exposition publique de son corps parlant est enfin institué en France, ce qui confère davantage d'actualité et de légitimité aux recherches des praticiens européens en *performative language pedagogy* ou *drama-based language teaching* (O'Neill 1995, Tselikas 1999, Fonio 2013, Schewe 2013, Lapaire 2014, Ollivier 2015, Aden 2017, Eschenauer 2018, Piazzoli 2018).

Un climat favorable au renouveau de l'art oratoire étant institué, il semble utile de réexaminer certains écrits des grands rhéteurs. C'est ici que Marcus Fabius Quintilianus (env. 30-env. 100) entre en scène, si l'on peut dire. Pédagogue latin né à Calagurris Nassica (aujourd'hui Calahorra, Espagne) dans la province romaine de Tarraconaise, fondateur à Rome d'une école de rhétorique (en 69, à la demande de Vespasien), Quintilien est connu en Occident pour son traité magistral d'éducation en 12 volumes, *De institutione oratoria* (*l'Institution oratoire*), qui fut sans doute composé dans les années 92-95. Comme le note avec justesse Bloomer (2011 : 111), Quintilien conçoit l'enfant comme un véritable sujet apprenant (*learning subject*) dont l'éducation se fait par une succession graduée de « rencontres » (*encounters*) avec des textes, qu'il apprend à « interpréter » et à « exprimer », corporellement et intellectuellement :

The training of the child is a well-directed encounter with, and gradual approximation, to text [...]. While detailing the child's progress in increasingly sophisticated interpretative and expressive skills, Quintilian understands the child's growing capacities or even the evolution of his subjectivity as a kind of textualization. The child's development becomes assimilated with the texts he reads, recites, annotates, and composes in a graduated and supervised routine (Bloomer 2011 : 111).

Dans le présent article, notre attention se portera essentiellement sur les deux premiers livres de *l'Institution oratoire*, qui abordent des points cruciaux pour notre pratique : les vertus éducatives de la réécriture de grands textes

(« paraphrase »), la contribution des arts à l'éducation de la parole, enfin l'importance capitale du « débit » et du « geste » à l'oral, et enfin la mémorisation.

Quintilien prône une pédagogie qui encourage l'émulation entre pairs (I, 2). Il insiste sur l'importance de la « détente » et « le goût du jeu » (I, 3)⁹. Ce sont là des éléments que les intervenants professionnels des séminaires-ateliers que nous organisons cultivent, notamment Oliver Borowski (Lapaire 2018a, 2019) qui résume cela par la formule « theatre is play » (« le théâtre, ça se joue » [c'est du jeu]). Dans chacune de ses interventions, il rappelle à juste titre que le mot utilisé en anglais pour désigner une « pièce de théâtre » est le même que celui qui désigne le « jeu » en général (*play*). En français, on dit aussi « jouer une pièce » et on parle volontiers de « jeu théâtral » pour évoquer la performance des acteurs. La notion de « jeu » est intéressante pour un praticien comme Borowski, car elle combine à la fois l'idée de cadrage (il y a des règles à respecter), de plaisir (il est agréable et stimulant de jouer), d'engagement global de la personne (on se donne tout entier) et de relation au groupe (on joue avec les autres).

Quintilien divise l'étude de la « grammaire » en deux volets, qu'il juge indissociables (Livre I, 4, 2) : la « correction de l'expression orale » et « le commentaire des poètes ». Le professeur de « grammaire » aborde à la fois « la technique de l'expression » (ou « méthodique ») et « l'explication des auteurs » (ou « historique ») (Livre I, 9, 1). Le mot « technique » ne doit pas tromper : la perspective ici défendue n'est pas mécaniste. Le but que poursuit Quintilien n'est pas de décortiquer des formes et d'énoncer des règles mais « d'aiguiser » l'intelligence, car étudier les usages du langage au travers de textes doit permettre « d'exercer l'érudition et la science les plus profondes » (Livre I, 4, 6). Mieux, cette étude doit être intégrative, en associant écriture et oralité, forme et contenu. C'est pourquoi Quintilien recommande d'interpréter vocalement les textes écrits, ce qui doit permettre au sujet de s'engager dans des actes de compréhension multimodaux, unissant corps et esprit. Autrement dit, lire avec intelligence ce qu'on s'apprête à étudier, c'est déjà faire physiquement acte d'intelligence, par stimulation réciproque des sphères sensorielle et intellectuelle. Quintilien déclare ainsi : « L'art d'écrire est lié avec l'art de parler et le commentaire implique

⁹ Quintilien prône par ailleurs un respect total du corps de l'élève. Il rejette toute forme de violence physique parce que « honteuse [...] et vraiment injurieuse » (Livre I, 3, 14), et ne générant de toute façon qu'un « endurcissement » préjudiciable à l'apprentissage. Toutes les traductions du texte de Quintilien sont de J. Cousin.

d'abord une lecture sans faute et, dans tous ces exercices, intervient le sens critique » (Livre I, 4, 3). Il en résulte que tout travail sur la forme (syntaxe, vocabulaire, mais aussi articulation des sons) est aussi un travail de compréhension. C'est le fondement même d'un atelier de rhétorique, et, dirons-nous, de tout travail corporel réalisé en atelier autour de textes en langue maternelle ou seconde.

Pour Quintilien, le résultat d'un travail associant lecture et oralité, vocalité et intellection, doit pouvoir être manifesté (comme au théâtre) par une expression possédant « trois qualités » majeures : « correction, clarté, élégance » (Livre I, 5, 1). La « clarté » est à nos yeux la propriété la plus intéressante, car c'est elle qui réalise le mieux l'union entre le son et le sens, la sphère sensori-motrice et la sphère intellectuelle.

Nous en arrivons maintenant aux quatre principes formulés par Quintilien que nous avons intégrés à notre propre dispositif « transformer et jouer » (tel que décrit dans la partie précédente). Un bref examen suffira à en établir la pertinence.

3.1 Cultiver les vertus éducatives de la « paraphrase »

Dans notre système éducatif, la « paraphrase » est considérée comme l'un des défauts de méthode les plus graves de l'analyse textuelle, le piège par excellence à éviter dans tout commentaire oral ou écrit. Plus généralement en éducation générale (par opposition à artistique, physique ou technologique), on se tient à distance des activités d'imitation. Celles-ci sont présumées stériles (car non-créatives), voire nocives (car apparentées au plagiat). Pourtant, le triple processus de perception, d'imitation et d'intériorisation des formes externes participe de plein droit à l'appropriation du langage (Tomasello 2000) et plus généralement à la construction de la connaissance du monde (Jousse 1974, Gebauer & Wulf 1998). Nous nous rangeons donc à côté de Quintilien dans sa défense de la paraphrase comme méthode d'appropriation de la langue et de ses usages.

Quintilien donne l'exemple d'un travail sur les *Fables* d'Ésope, qu'il exploite à la fois pour enrichir l'expression (en invitant les élèves à développer des variations lexicales, syntaxiques ou stylistiques) et pour enseigner l'art du « dépouillement » :

Les élèves auront tout d'abord à rompre les vers, ensuite à remplacer les mots par des équivalents, puis à procéder à une paraphrase. Il leur est permis d'abrégé ou d'embellir ici ou là, tout en respectant la pensée du poète [...] L'élève qui aura traité (cet exercice) convenablement sera capable d'apprendre quoi que ce soit (Quintilien, *L'institution oratoire*, Livre I, 9, 3-4).

Notre propre expérience des usages de la paraphrase dans l'enseignement des langues vivantes étrangères le confirme. En orchestrant des activités de *recyclage* et de *réécriture* de textes (en langue professionnelle ou littéraire), nous obtenons un engagement, une confiance et une aisance accrue dans les tâches d'expression (écrite, orale), avec le bénéfice d'une authenticité plus grande de l'expression. On trouvera dans deux articles détaillés (Lapaire 2018a, 2019) une liste de procédés linguistiques que nous appliquons pour abrégé, simplifier et adapter à la scène des textes de fiction longs et complexes de Virginia Woolf (1882-1941), en restant fidèle au lexique, à l'imbrication des voix narratives et aux procédés stylistiques caractéristiques de son écriture. Nous procédons ainsi à la réduction des déterminations des noyaux nominaux, au réagencement des modificateurs, à des réajustements de la personne et des temps grammaticaux, à une redistribution des modes de représentation verbaux, nominaux et adjectivaux. Enfin et surtout, nous procédons au repérage et à la réutilisation des patrons structuraux-clés (*patterns*) qui, pour nous, confèrent une manière « d'identité syntaxique » aux narrateurs.

Nous voulons aussi témoigner dans ces pages de la sobriété du script et de la beauté de la performance vocale-gestuelle que nous avons obtenues à deux reprises, en français langue maternelle ou étrangère, autour du chapitre d'ouverture du roman de Sidonie-Gabrielle Colette (1873-1954), *Claudine à l'école* (1902) : une première fois à la Médiathèque de Narbonne, auprès d'un public majoritairement composé d'éducateurs et de médiateurs francophones intervenant auprès de populations fragiles d'Occitanie,¹⁰ puis à l'Université Grenoble Alpes, lors d'une *master class*¹¹ que nous avons donnée à un groupe de chercheurs et de praticiens en langues, originaires d'Italie, d'Allemagne, des Îles Britanniques, des Pays-Bas, de Scandinavie et d'Europe centrale.

¹⁰ Jean-Rémi Lapaire. « Habiter la langue avec son corps sensible et scripteur ». Atelier donné pour la Caravane des 10 mots d'Occitanie, la Boutique d'écriture de Montpellier et la DRAC Occitanie, Médiathèque du Grand Narbonne, 28 mars 2019.

¹¹ Jean-Rémi Lapaire. « Des mots écrits aux paroles jouées : lire, compresser, exprimer ». Atelier donné en français à l'Université d'été « The role of drama in higher and adult language education : teacher training and the challenges of inclusion », Université Grenoble Alpes, 22-26 juillet 2019.

Le texte original de Colette est prédécoupé en une douzaine de blocs, correspondant aux articulations thématiques ou dramatiques du texte. Chacun de ces blocs est résumé par un mot ou une phrase-clé : identité – le village natal – les bois adorés – démolition de la vieille école – isolement social mais attachement aux lieux – les grandes amies – la nouvelle institutrice – fascination lesbienne – le subterfuge – la leçon d’anglais (I) – connivence – la leçon d’anglais (II). En binômes ou trinômes, on isole les mots ou énoncés qu’on juge saillants, en toute subjectivité. On négocie et on se prépare à expliquer plus tard, au groupe entier, pourquoi on a retenu ceci et exclu cela. On garde, on coupe, on paraphrase. Dans l’exemple ci-après, les cinq premiers blocs thématiques, d’un total de 1646 mots, ont été ramenés à 175 mots. Dans l’une des performances finales, cette même réduction sera abrégée (termes indiqués en gras), avec un effet plus saisissant encore (32 mots) :

[1] Je m’appelle **Claudine**, j’habite Montigny. [2] **Montigny**, c’est **un village, pas très joli**, c’est pas une ville. Pourtant je l’adore. [3] Mais ce que je préfère, c’est **les bois**, les bois profonds qui ondulent jusque là-bas. Le jour où je devrai les quitter, j’aurai un gros chagrin. **Je les aime**, ces bois ! Je m’y sens seule et délicieusement tranquille. Un peu anxieuse, quand même...

[4] **Mon école**. Ma vieille école, délabrée, malsaine mais si amusante ! L’**odeur des classes** après l’étude du matin... Des filles d’épicier, de cultivateurs, de gendarmes, d’ouvriers. Un milieu étrange. Et tout ça assez mal lavé ! **Aucune fille de mon espèce. Mais je reste**. Pourquoi ? Parce que je ne veux pas quitter Montigny.

[5] J’ai des camarades quand même. **Claire**. Mais aussi la grande **Anaïs** qui a une mémoire prodigieuse, **les deux sœurs Jaubert** qui m’agacent avec leurs jolies écritures et **Marie** qui est peu avancée pour son âge mais si gaie ! Nous formons une petite clique¹² enviée. Le reste, à nos yeux, c’est la lie, c’est le vil peuple ! (Adapté de *Claudine à l’école*, Colette 1902)

Malgré les troncations, les morceaux mis bout à bout produisent un savant collage, d’une étonnante lisibilité et d’une fidélité manifeste. On lit, on mémorise dans l’instant ce qui peut l’être, on chorégraphie une courte séquence gestuelle destinée à valeur de « traduction intersémiotique ». Puis on exécute une série de tableaux dynamiques en distinguant trois modes articulatoires du script : (mode 1) texte lu ou récité (en totalité ou tronqué, avec ou sans mouvements expressifs

¹² « Pléiade » dans l’original.

du regard et de la tête) ; (mode 2) scène gestuelle sobrement exécutée sans paroles ; (mode 3) séquence gestuelle exécutée avec accentuations et variations, complétées par des bribes de vocalisation (mots ou fragments isolés en gras).

Durant la performance collective, l'enseignant se comporte en chef d'orchestre. Il définit l'ordre de passage (séquentiel ou aléatoire), donne les départs et assigne les modes d'exécution (1, 2 ou 3). La fonction de chef peut être déléguée en cours de séance. Chaque groupe porte un numéro (déterminé par l'ordre des « blocs » dans le texte original) et se positionne dans l'espace comme le feraient les musiciens d'un pupitre. Une première exécution de l'ensemble permet à chaque binôme ou trinôme d'enchaîner rapidement les trois modes. Durant le second tour, chaque groupe exécute son morceau dans le mode assigné par le chef, exprimé gestuellement. Enfin, la troisième et dernière exécution permet aux groupes d'entrer graduellement en scène, d'alterner entre figement et jeu continu, de se superposer les uns aux autres, en variant les modes. L'émotion du groupe est palpable, la beauté de ce grand tableau vivant très prenante. Démonstration vient d'être faite que la « paraphrase », qu'on imaginait stérile, peut devenir un vecteur de création et d'engagement puissant.

3.2 Orchestrer le « concours de plusieurs arts »

Dans son traité d'éducation, Quintilien se fait l'apôtre de la pluridisciplinarité et de la formation par les arts. Ce positionnement très marqué en faveur d'une pédagogie décloisonnée et collaborative ne peut que parler aux éducateurs actuels, qui, tout en restant attachés aux spécificités disciplinaires, savent qu'il peut être utile et motivant de « passer par d'autres sujets » (*L'Institution oratoire*, I, 10). S'appuyant sur l'observation du monde animal, Quintilien file la métaphore du miel de la connaissance. Les disciplines sont assimilées à autant de nectars associables, mineurs ou majeurs, qu'importe, puisque c'est de leur association que jaillit la « force » heuristique :

Ne voyons-nous pas des insectes, qui ne sont pas doués du langage articulé, produire, avec différentes espèces de fleurs et de sucres, du miel, dont les méthodes humaines ne peuvent imiter la saveur ? Allons-nous dès lors nous étonner que l'art du discours, le plus beau don que la Providence a fait à l'homme, ait besoin du concours de plusieurs arts qui [...] lui apportent [...] une force latente et font sentir leur secrète présence ? (Livre I, 10, 7).

Dans le cas précis de l'éducation à l'oralité, Quintilien prône la musique (le chant). « Le plus ancien des arts libéraux » (Livre I, 10), écrit-il, « adoucit les esprits frustes et grossiers », « aide à supporter les fatigues », tout en ayant la propriété remarquable « d'enflammer au combat » toute une armée. Pour l'orateur, la musique présente des « avantages particuliers », car elle a « deux rythmes distincts, l'un pour la voix et l'autre pour le corps ». Le chant, notamment, permet de sensibiliser l'élève au rôle du « geste », de « la disposition des mots » et des « inflexions de la voix », qui s'avèrent autant d'éléments essentiels dans la parole publique (pour persuader, émouvoir, indigner, *etc.*). Quintilien ajoute :

Les mouvements du corps doivent être adaptés et harmonieux – c'est ce que les Grecs appellent « eurythmie » ; c'est une chose indispensable, qui ne peut être donnée que par la musique ; ce n'est pas la moindre partie de l'action oratoire (Livre I, 10, 26).

Parmi les diverses disciplines convoquées pour former les jeunes personnes à l'art oratoire, Quintilien cite « la mathématique », car, rappelle-t-il, « la connaissance des nombres est nécessaire à l'orateur » (Livre I, 10, 35). Cette science enseigne mieux qu'aucune autre le sens de « l'ordre » et de la « démonstration ».

Malgré l'apport de la musique (dispositions spatiales empruntées aux formations orchestrales, travail en pupitres) et des arts plastiques (principe du tableau), nous n'avons pas sollicité les mêmes collaborations, mais nous avons fait nôtre le principe fondamental du « concours de plusieurs arts » (Livre I, 10, 7) dans les dispositifs d'interprétation par-corps que nous avons construits en littérature (Lapaire & Duval 2017) comme en grammaire et en pragmatique (Lapaire 2018a). Nous avons sollicité des artistes issus des arts du spectacle¹³, avec qui nous avons pu réinjecter la part de corps, de perception, de mouvement et d'espace physiques qui reviennent de plein droit aux notions « d'espace de travail », de « posture / démarche d'apprentissage » ou de « geste pédagogique » (examinés dans notre quatrième et dernière partie). Ce « repositionnement » nous a paru non seulement souhaitable mais nécessaire, face aux corps désengagés et à

¹³ En danse : Jean Masse, Pascale Etcheto, Annie Bourdié, Jean Magnard, Mélissa Blanc, Hélène Duval, Jose Luis Londoño Santander, Stéphane Soulaïne, Claire Gabriel. En théâtre : Oliver Borowski, Brant Russell, Christopher Mitchell.

la parole peu articulée, peu expressive de nos étudiants, y compris parmi les anglicistes de niveau master.

3.3 Travailler la prononciation et le geste

Quintilien a une conscience aiguë de la corporéité de la parole, qu'il ne limite pas à la sphère laryngale et buccale. Il se tourne logiquement vers l'acteur qui, mieux que nul autre, utilise son corps tout entier comme articulateur global de la parole (Livre I, 11). Le pédagogue reste néanmoins prudent : choisir de « faire une part à l'enseignement du comédien » ce n'est pas donner pour autant les pleins pouvoirs à l'histrion. Il faut « se tenir à distance de l'homme de théâtre », de son jeu trop visible et de ses outrances. Il convient de

fuir l'extravagance dans les jeux de physionomie, les gestes des mains et les déplacements rapides. Car, s'il existe à cet égard un art de l'orateur, la plus haute expression de cet art est de ne pas avoir l'air d'en être un (Livre I, 11, 3).

Dans les ateliers que nous organisons, nous passons systématiquement par une phase d'outrance qui semble contredire ce principe : le cri, la grimace, le geste amplifié. Mais nous orchestrons ce travail de distorsion en mode crescendo-decrescendo, l'idée étant de déverrouiller rapidement le potentiel expressif des sujets, puis de revenir graduellement à la sobriété. Les formes vocales-gestuelles doivent être claires pour être lisibles, mais rester discrètes pour rester authentiques. Les sujets doivent prendre conscience que toute parole, même ordinaire, est une forme « d'action oratoire » pour reprendre les termes mêmes de Quintilien. Les gens de théâtre que nous faisons venir se chargent de rappeler aux étudiants qui trop souvent marmonnent la langue que l'articulation, la projection, le ton et la hauteur de la voix, sans oublier l'orientation du regard, sont « des détails d'une importance infinie » (Livre I, 11, 11).

En amont des séances animées avec des professionnels, nous conduisons, comme Quintilien nous y exhorte, un travail d'interprétation vocale par la « lecture » (Livre I, 11, 14) qui révèle toujours de terribles carences dans la maîtrise de l'intonation en langue étrangère. Nous sensibilisons également les étudiants à la notion d'activité locutoire, en leur proposant, comme le suggère Quintilien, de courts exercices de « narration », de « réfutation » et de « confirmation » (Livre II, 4) qui les forcent à s'engager plus radicalement dans

leur discours, à entrer dans le monde du faire : faire partager, faire comprendre, poser ou rejeter des faits.

Nous montons également des séances d'observation et de théorisation de la gestualité co-verbale, en nous appuyant sur les travaux de McNeill (1992), Kendon (2004) et Calbris (2011) pour « former les gestes et les mouvements » (Livre I, 11). À partir de là, nous chorégraphions, seul ou en partenariat avec des artistes, des séquences pour travailler la posture et la démarche, en mobilisant des techniques issues de la danse. Ce faisant, nous faisons écho aux recommandations de Quintilien, qui, avec raison, prône une grâce discrète :

Je ne désire pas que les gestes d'un orateur soient modelés sur ceux d'un danseur, mais qu'il reste quelque chose de cet entraînement des années enfantines, et que nous accompagne discrètement, sans que nous y songions, la grâce acquise autrefois (Livre I, 11, 19).

L'idée est donc d'éviter ce que Quintilien appelle le « corps rigide ». Pour cela, il est important de contrôler son action oratoire tout en maintenant souplesse (flexion) et variété (Livre II, 13, 9). Cela est indispensable pour obtenir « la grâce et l'agrément » (Livre II, 13, 11), qui font effectivement partie des éléments de marquage social associé au maniement du langage (pour reprendre les termes du ministre de l'Éducation cité plus haut). Car l'enjeu ultime de l'art oratoire n'est pas tant d'acquérir « le pouvoir de persuader » (Livre II, 15, 3) que « l'acte » de « bien parler » (Livre II, 15, 34). À travers ce « bien parler », il s'agit de projeter une image valorisante de soi, plaisante pour ses interlocuteurs, en toute circonstance. Cet « art » ne s'applique donc pas seulement « au tribunal » (Livre II, 21, 4) : il concerne tout acteur sur la scène sociale, comme Goffman (1959, 1983) le démontrera près de dix-neuf siècles plus tard.

3.4 Faire mémoriser de grands textes

L'apprentissage par-cœur doit être considéré comme l'allié naturel de l'apprentissage par-corps. Comme Quintilien, nous pensons aussi qu'il est important d'exposer les élèves aux « meilleurs auteurs » (Livre II, 7, 3) que les courtes « leçons de mémoire » qu'on organise autour de passages-clés ou de réécritures adaptées permettent de « garder en soi » une

grande abondance de termes excellents, un ordre des mots, des figures qu'on n'aura plus à chercher, mais qui s'offrent spontanément, comme si on puisait pour ainsi dire dans les réserves d'un trésor (Livre II, 7, 4).

Ce que Quintilien énonce de manière intuitive sera formalisé bien plus tard par Jousse dans son *Anthropologie du geste* (1974) : la mémorisation crée *de facto* une intimité complète avec le texte qu'on fait rentrer en soi et qui devient soi. C'est la forme d'assimilation à la fois la plus littérale et la plus forte. Le texte mémorisé « joue » à l'intérieur du sujet, qui peut à tout moment choisir de le « rejouer » (Jousse 1974) avec une grande liberté de corps. Porter en soi une production verbale qui émane d'une autre personne est un acte de reconnaissance d'autrui, une invitation à sortir de soi et à se nourrir d'altérité¹⁴. Rejouer cette production avec son corps tout entier est un acte complet de connaissance : « On ne comprend vraiment que ce que l'on rejoue » (Jousse 1974 : 962).

4. Réinvestir physiquement les notions de « geste », « posture », « démarche » d'enseignement-apprentissage

Lorsqu'on engage de façon consciente et guidée le corps apprenant dans un processus d'interprétation multimodale, on se donne la possibilité de restituer une part de littéralité physique aux notions de « geste » et de « posture » en éducation. On se donne également les moyens de réinjecter de la spatialité et de la corporéité dans des termes comme « espace », « activité », « approche », « interaction », « parcours », « soutien », « suivi », « rythme », « respiration », « dynamique », « démarche », « saisie », « appropriation », « intégration » qui sont plus courants encore dans les discours. L'ensemble de ces mots renvoie originellement à des expériences corporelles du monde socio-physique, aux « imbrications interactionnelles » des êtres et des choses (Jousse 1974 : 69). Tous les concepts véhiculés sont donc ouverts à une sollicitation de la sphère sensori-motrice, même si la référence à ladite sphère semble s'être diluée avec les âges, au point de disparaître totalement du champ de conscience des théoriciens et des praticiens, qui en font un usage essentiellement abstrait et désincarné. On parle certes de

¹⁴ Jousse (1974 : 79) écrit : « Qu'on le veuille ou non, comprendre c'est aimer [...]. Il faut se renoncer pour devenir un autre [...]. Cette sorte de négation de soi-même [...] est un véritable sacrifice, plus ou moins grand selon que sera plus ou moins profonde la métamorphose exigée ».

« gestes » mais il est rare qu'on pense ces gestes dans leur dimension physique¹⁵. On parle aussi de « posture » mais sans grande attention portée à ce qui est véritablement postural. Enfin on parle très souvent « d'espace » mais rarement en tant que lieu physique à investir, à explorer. C'est un fait qu'en dehors des pratiques sportives ou artistiques, le discours dominant en éducation secondaire ou supérieure s'intéresse marginalement au corps de l'enseignant et de l'apprenant¹⁶. Ce même discours privilégie le sens abstrait de l'expression « espace d'apprentissage », plus volontiers assimilé à une situation, à un cadre socio-interactionnel, qu'à un lieu physique à investir avec ses sens et sa motricité. Tout se passe donc comme si on voulait rester à un niveau aussi abstrait et désincarné que possible. Ce faisant, on se prive du *substrat physique* qui est pourtant inscrit dans la terminologie qu'on utilise, on s'interdit « l'audace » du corps en salle de classe, et finalement on renonce à « enrichir l'expérience d'apprentissage » par des « simulations participatives » pour reprendre la phraséologie de Lindgren et Johnson-Glenberg (2013)¹⁷ dans un article phare intitulé : *Emboldened by embodiment : six precepts for research on embodied learning and mixed reality*¹⁸.

En résumé, on dira que bien qu'elle soit lexicalisée, la métaphore corporelle et spatiale du geste, de la posture, de l'action, de l'attitude et de la démarche n'est ni assumée, ni exploitée dans sa dimension kinesthésique. On se retrouve par conséquent face à une série de métaphores corporelles mortes de la didactique et de la pédagogie, ce qui prive le théoricien et le praticien de toute possibilité de

¹⁵ Par exemple, Zakhartchouk (2000 : 60) définit le processus de « formulation et de passation des consignes » comme un « geste didactique majeur ». La composante physique est ici entièrement gommée, malgré l'emploi du mot « geste ».

¹⁶ Une exception notoire, aujourd'hui bien connue des chercheurs francophones en éducation, est l'analyse du « geste pédagogique » en tant que geste physique par Cadet & Tellier (2007), Tellier (2008), Tellier & Stam (2010), Tellier & Cadet (2014). On note toutefois que toutes ces études sont centrées sur la gestualité du professeur dans des configurations spatiales et interactionnelles relativement classiques. Les auteurs dressent une typologie formelle et fonctionnelle des « gestes pédagogiques » tout en s'interrogeant sur la perception qu'en ont les apprenants.

¹⁷ En anglais *enrich (augment, enhance) learning experiences (school practices)*. L'expression « participatory simulation » est un emprunt des auteurs à Colléla (2000).

¹⁸ Le jeu de mots de Lindgren & Johnson (2013) – *emboldened by embodiment* – associe l'audace, la témérité (*emboldened*) à l'incorporation ou approche par-corps (*embodiment*) de la connaissance. Les auteurs déclarent en ouverture : « Embodiment – the enactment of knowledge and concepts through the activity of our bodies – is a powerful force for learning » (Lindgren & Johnson-Glenberg 2013 : 445).

co-activation ou d'intégration des « domaines » (fig. 3), pour reprendre la terminologie de Lakoff & Johnson (1980, 1999)¹⁹.

C'est là un paradoxe : le corps et l'espace sont des « domaines source » privilégiés qui ont été recrutés pour conceptualiser l'enseignement-apprentissage, comme en attestent un très grand nombre d'expressions du type « posture de réception », « approche active », « espace de construction des savoirs », *etc.* Il n'y a là aucun hasard. Les métaphores ignorent l'arbitraire et trouvent généralement leur source dans une expérience socio-physique du monde signifiante (Lakoff 1987, Lakoff & Johnson 1999). Autrement dit, si l'espace et le corps sensible sont convoqués pour représenter des scènes et des événements d'apprentissage, c'est qu'il y a de bonnes raisons de le faire. Le nier, c'est se priver du socle expérientiel sur lequel reposent nombre de nos concepts et la grammaire même des langues (Heine 1997)²⁰.

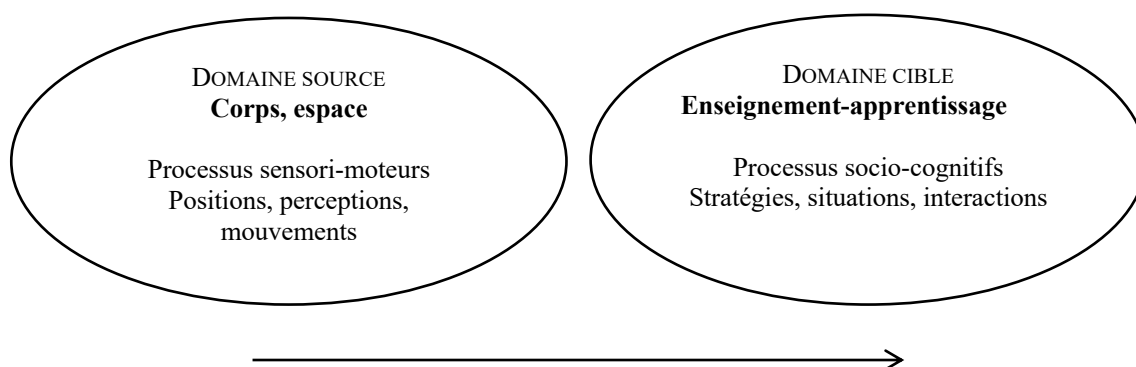


Figure 3 : Projections inter-domaines : de la sphère corporelle à la sphère éducative (Ex. « geste d'étayage », « démarche inductive »).

L'enjeu, on l'a compris, n'est pas de congédier l'abstraction et de lui substituer une manière de sensualisme, de revenir aux seules dimensions spatiales et corporelles originelles et de se comporter en fondamentaliste de l'incarnation. Il s'agit plutôt d'exploiter le potentiel corporel latent de tous ces termes, de faire circuler et jouer ensemble leurs significations sensorielles et intellectuelles, ce qui revient à co-activer les domaines et non à transiter de l'un à l'autre. Le modèle de

¹⁹ Dans la théorie cognitive de la métaphore (modèle initial), un « domaine source » (réputé plus proche, concret ou primitif) est utilisé pour conceptualiser un « domaine cible » (réputé plus complexe et abstrait). Entre ces deux domaines se produit un transfert (partiel) de vocables, de notions et de logiques. Le mécanisme unidirectionnel de « projections inter-domaines » est appelé *mapping* en anglais.

²⁰ « Language structure is the product of our interaction with the world around us. The way we build discourses and develop linguistic categories can immediately be derived from the way we experience our environment and use that experience in species-specific communication » (Heine 1997 : 3).

« l'intégration conceptuelle » de Fauconnier & Turner (2002) est donc celui que nous privilégierons pour modéliser notre approche²¹.

Comme on le constate (fig. 4), la phraséologie instituée relève bien de L'ESPACE DE MÉLANGE (ex. « démarche pédagogique ») puisqu'elle combine des termes renvoyant à la sphère corporelle (« démarche » ESPACE 1) et à la sphère de l'enseignement-apprentissage (« pédagogique » ESPACE 2). Mais dans les réflexions et les pratiques courantes, il n'y a ni mélange, ni co-activation. On ne pense pas « marche » quand on parle de « démarche pédagogique », pas plus qu'on ne pense « changement de posture physique » quand on pense « changement de posture d'apprentissage ». On ne commet certes pas d'erreur de raisonnement, mais on appauvrit certainement sa pensée en privant celle-ci du potentiel créatif de l'espace de mélange. Voilà pourquoi il nous semble souhaitable d'adopter le modèle de l'intégration conceptuelle dans les représentations que nous nous donnons de nos « gestes », « postures » et « espaces » en éducation.

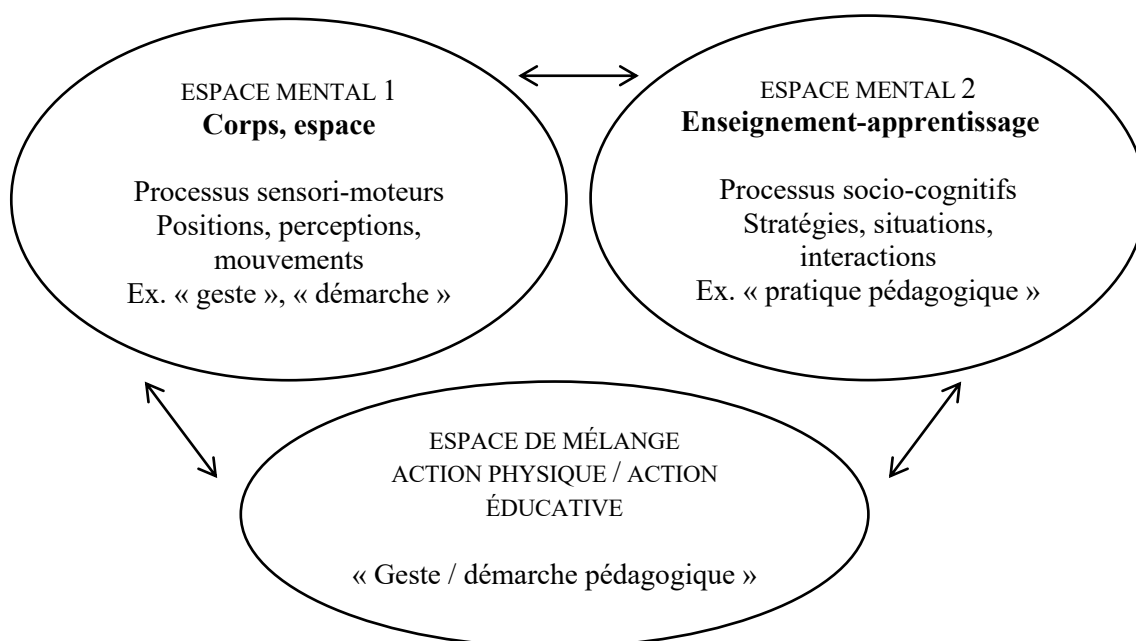


Figure 4 : Mise en relation, co-activation et intégration des domaines conceptuels.

²¹ Dans la théorie de l'intégration conceptuelle (*blending theory*), les domaines cible et source sont traités comme des « espaces mentaux » (*mental spaces*) qui ont la propriété de se mélanger. Ils forment alors un « espace de mélange » (*blended space*). Ce dernier a des propriétés spécifiques mais conserve un lien vivant aux sources, qui demeurent réactivables à tout moment.

5. Conclusion

Il est possible de créer des dispositifs d'étude de textes complexes qui sollicitent plus largement le « potentiel interprétatif » des sujets, en associant compréhension, performance et translation intersémiotique. En favorisant un engagement global corps-esprit dans des actes de compréhension et d'expression, vivants et multimodaux, on ne fait que restituer la part de spatialité et de corporéité déjà logées dans des vocables et concepts très courants en éducation (ex. « énergie », « démarche », « parcours », « geste », « attitude », « lecture », « énergie », « vision », « point de vue »). On réinjecte des éléments physiques et kinesthésiques dans « l'espace de mélange » multimodal qu'est l'espace classe. On loge ainsi une part de marche dans la démarche / manière de procéder, d'attitude corporelle dans la posture / disposition, de vocalité dans la lecture / manière de comprendre. Dès lors qu'on s'emploie à cela, les métaphores mortes reprennent vie, l'incorporation et la sensorialité redeviennent les partenaires de l'abstraction. On dispose alors d'un puissant « levier pour améliorer les apprentissages » (Poumay 2014)²².

S'il est légitime et même nécessaire d'aller chercher auprès des neurosciences cognitives, des études gestuelles et des sciences de l'éducation une validation théorique et empirique de ces « espaces de mélange » (vocaux et scripturaux, kinésiques et exégétiques, sensoriels et intellectuels, performatifs et réflexifs, d'intériorisation et de projection, d'appropriation subjective et d'objectivation), il est tout aussi utile de redécouvrir les traités anciens de rhétorique et de pédagogie, qui restent les dépositaires d'intuitions, de réflexions et d'expériences d'enseignement d'une grande pertinence pour la pensée éducative actuelle.

Vieille de près de deux mille ans, l'*Institution oratoire* de Quintilien fait partie des œuvres méritant un réexamen en pédagogie des lettres et des langues, comme cela a déjà été le cas en études gestuelles (Kendon 2004). Outre une vision intégrative du corps apprenant – lisant, écrivant, parlant, percevant, bougeant, interagissant socialement avec d'autres corps et produisant sur eux des effets – on y entend une invitation à mettre en relation, production et réception, formes écrites

²² Notre approche valide quatre des six principaux leviers distingués par Poumay (2014) : « rendre l'étudiant plus actif durant son cours », « augmenter la valeur des activités », « augmenter le sentiment de maîtrise et de compétence », « donner davantage de contrôle sur les tâches qu'on propose et d'autonomie dans le pilotage des apprentissages ».

et orales de la langue, sensorialité, motricité et intelligence du sens. Enjambant les siècles, le praticien chercheur moderne est donc assuré d'y trouver des éléments riches en inspiration pour ouvrir des espaces d'interprétation renouvelés, augmentés et nourriciers.

Bibliographie

- ADEN, Joëlle (2017). Les langues énoncées. *Éducateur* 4, p. 16-18.
- BLOOMER, W. Martin (2011). Quintilian on the child as a learning subject. *Classical world* 105/1, p. 109-137.
- CADET, Lucile & TELLIER, Marion, (2007). Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. *Les cahiers Théodile* 7. Lille : Université Charles-de-Gaulle Lille III, p. 67-80.
- CALBRIS, Geneviève (2011). *Elements of meaning and gesture*. Amsterdam : John Benjamins.
- CANVAT, Karl (2002). De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou : des savoirs aux compétences. *Tréma* 19, p. 77-92.
- CAPRON-PUOZZO, Isabelle & WENTZEL, Bernard (2016). Créativité et réflexivité : vers une démarche innovante de formation des enseignants. *Revue française de pédagogie* 197, p. 35-50.
- COLETTE, Sidonie-Gabrielle (1902). *Claudine à l'école*. Paris : Paul Ollendorf.
- COLLELA, Vanessa (2000). Participatory simulation. Building collaborative understanding through immersive dynamic modeling. *Journal of the learning sciences* 9, p. 471-500.
- COMPAGNON, Antoine (1999). La réhabilitation de la rhétorique au XX^e siècle. Dans : M. FUMAROLI (éd.). *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne : 1450-1950*. Paris : Presses universitaires de France, p. 1261-1282.
- DESSOLIN, Isabelle (2019). Utiliser son corps pour comprendre des textes littéraires au cycle 3. Fiche projet. *Innovathèque* : <https://innovatheque-pub.education.gouv.fr/innovatheque/consultation-action/287/nav-context?previousPage=search>.
- DUFAYS, Jean-Louis (2011). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ? *Pratiques* 149-150, p. 227-248.
- DUVAL, Hélène, LAPAIRE, Jean-Rémi & CAPRON-PUOZZO, Isabelle (2019). Recréer pour mieux comprendre : apports de la chorégraphie à la dynamique d'interprétation d'un texte littéraire complexe. Dans : É. TORTOCHOT, N. REZZI & P. TERRIN (éds). *Créer pour éduquer. La place de la transdisciplinarité*. Paris : L'Harmattan, p. 47-60.
- ESCHENAUER, Sandrine (2018). Theatermethoden im Fremdsprachenunterricht. Ein Praxis- und Forschungsbericht aus einer Grundschule eines Pariser

- Vororts. *Schultheater : Wahrnehmung, Gestaltung, Spiel* 35/4, numéro thématique *Theatrale Methoden in anderen Fächern*, p. 28-33.
- FAUCONNIER, Gilles & TURNER, Mark (2002). *The way we think. Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York : Basic books.
- FAURE, Sylvia (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La dispute.
- FONIO, Filippo (2013). La pratica teatrale come strumento per l'apprendimento dell'italiano lingua straniera : un tentativo di bilancio e nuove prospettive. Dans : A.I. RIBERA RUIZ DE VERGARA (éd.). *Pratiques et enjeux de la didactique des langues aujourd'hui*. Collection linguistique Épilogos, Publications électroniques de l'ERAC, p. 21-38. <http://eriac.univ-rouen.fr/la-practica-teatrale-come-strumento-per-lapprendimento-dellitaliano-lingua-straniera-un-tentativo-di-bilancio-e-nuove-prospettive/>.
- DE FREITAS, Stéphane & LY, Ladj (2016). *À voix haute - La force de la parole*. Film documentaire (durée : 1h39). My box productions, France Télévisions.
- GEBAUER, Gunther & WULF, Christoph (2004 [1998]). *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*. Traduit de l'allemand par Cécile ROGER. Paris : Anthropos.
- GOFFMAN, Erving (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, New York : Doubleday anchor books.
- _____, (1983). The interaction order : American sociological association, 1982 presidential address. *American sociological review* 48/1, p. 1-17.
- HAMON, Marcelin (2004). Enseigner la littérature : quels fondements théoriques ? *Cahiers pédagogiques* 420. <http://www.cahierspedagogiques.com/Enseigner-la-litterature-quels-fondements-theoriques>.
- HEINE, Bernd (1997). *Cognitive foundations of grammar*. New York : Oxford university press.
- HUYSMANS, Joris-Karl (1920 [1884]). *À rebours*. Paris : Librairie des amateurs.
- IDT, Geneviève (1975). Petites recettes pour un atelier d'artisanat romanesque au lycée. *Littérature* 19, numéro thématique *Enseigner le français*, p. 78-86.
- JAKOBSON, Roman (1959). On linguistic aspects of translation. Dans : R. BROWER (éd.). *On translation*. Cambridge, MA : Harvard university press, p. 232-239.
- JOUSSE, Marcel (1974). *L'anthropologie du geste*. Paris : Gallimard.
- KENDON, Adam (2004). *Gesture. Visible action as utterance*. Cambridge : Cambridge university press.
- LAKOFF, George (1987). The death of dead metaphor. *Metaphor and symbolic activity* 2/2, p. 143-147.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark (1980). *Metaphors we live by*. Chicago : The university of Chicago press.
- _____, (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*. New York : Basic books.
- LAPAIRE, Jean-Rémi (2014). À corps perdu ou le mystère de la désincarnation des langues. *E-CRINI, La revue électronique du Centre de recherche sur les*

- identités nationales et l'interculturalité* 6. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01628916>.
- _____, (2018a). *Performing Mrs Dalloway* (1925), *Miranda* 17. <http://journals.openedition.org/miranda/14255>.
- _____, (2018b). Pour une pragmatique sensorielle. Dans : R. DIGONNET (éd.). *Pour une linguistique sensorielle*. Paris : Champion, p. 21-43.
- _____, (2019). *Breaking Virginia's Waves* (1931) : from page to stage. *Miranda* 19. <http://journals.openedition.org/miranda/22797>.
- LAPAIRE, Jean-Rémi & DUVAL, Hélène (2017). *To the lighthouse* (1927) : a choreographic re-elaboration. *Miranda* 15. <http://journals.openedition.org/miranda/10898>.
- LECAVALIER, Jacques & RICHARD, Suzanne (2009). Une démarche stratégique pour enseigner la littérature. *Correspondance* 14/3. <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/sursum-corda/une-demarche-strategique-pour-enseigner-la-litterature/>.
- LINDGREN, Robb & JOHNSON-GLENBERG, Mina (2013). Emboldened by embodiment : six precepts for research on embodied learning and mixed reality. *Educational researcher* 42/8, p. 445-452.
- MAUGHAM, William Somerset (1951 [1938]). *The summing up*. Melbourne - Londres - Toronto : Heinemann.
- MCNEILL, David (1992). *Hand and mind*. Chicago : The university of Chicago press.
- O'HALLORAN, Kay, TAN, Sabine & WIGNELL, Peter (2016). Intersemiotic translation as resemiotisation : a multimodal perspective. *Signata* 7, p. 199-229.
- OLLIVIER, Christian (2015). Vers une articulation entre didactique de la littérature, pratique théâtrale et approche interactionnelle. Dans : F. FONIO & M. MASPERI (éds). *Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues*. *Lidil* 52, p. 15-37.
- O'NEILL, Cecily (1995). *Drama worlds. A framework for process drama*. New Hampshire : Heineman.
- PERNOT, Laurent (2011). *La rhétorique des arts*. Paris : Presses universitaires de France.
- PIAZZOLI, Erika (2018). *Embodying language in action*. Cham, Suisse : Palgrave Macmillan.
- POUMAY, Marianne (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 30. <http://journals.openedition.org/ripes/778>.
- QUINTILIEN. *Institution oratoire* (De institutione oratoria) (1975-1976 [92-95]). Tomes I-II : Livre I, Livres II-III. Texte établi et traduit par Jean COUSIN. Paris : Les belles lettres.
- SCHEWE, Manfred (2013). Taking stock and looking ahead : drama pedagogy as a gateway to performative teaching and learning culture. *Scenario* 7/1, p. 5-27.

- TELLIER, Marion (2008). Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde. Recherches et applications* 44, p. 40-50.
- TELLIER, Marion & STAM, Gale (2010). Découvrir le pouvoir de ses mains : la gestuelle des futurs enseignants de langue. *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*, p. 1-4.
- TELLIER, Marion & CADET, Lucile (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Maison des langues.
- TOMASELLO, Michael (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive linguistics* 11, p. 61-82.
- TSELIKAS, Elektra (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich : Orell Füssli.
- WOOLF, Virginia (1988 [1922]). *Jacob's room*. Londres : Grafton books.
- _____, (2013 [1925]). *Mrs Dalloway*. Londres : HarperCollins.
- _____, (1977 [1927]). *To the lighthouse*. Frogmore, St Albans : Triad / Panther books.
- _____, (2000 [1931]). *The waves*. Londres : Penguin Classics.
- _____, (1986 [1939]). *A sketch of the past*. Dans : *Moments of being*. Londres : Triad Grafton, p. 71-160.
- _____, (1947 [1940]). The leaning tower. A paper read to the Workers' educational association, Brighton, May 1940. Dans : *The moment and other essays by Virginia Woolf*. Londres : The Hogarth press.
- ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle* 22, p. 61-81.

Sitographie

Eduscol : <https://eduscol.education.fr/>.

Innovathèque : <https://innovatheque-pub.education.gouv.fr/innovatheque/accueil>.

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 accident 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

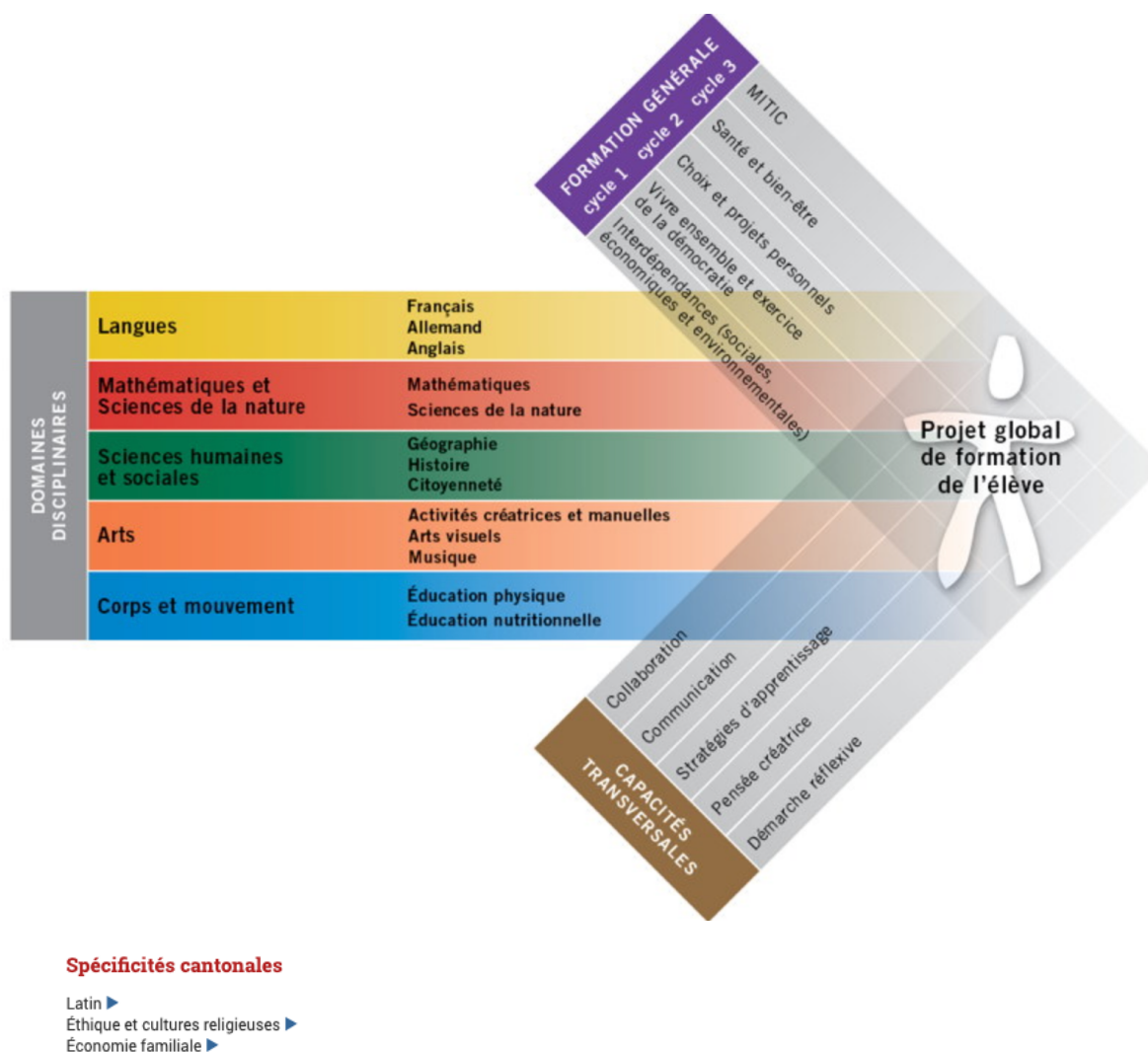


Figure 1 : Plan d'études romand

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.
- ZALESSKAYA, 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. *Ὅβιδίου 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>.

LA PRÉSENTATION DE LA LANGUE RUSSE DANS LES MANUELS DE RUSSE POUR FRANCOPHONES (1917-1991)

Daria ZALESSKAYA

Université de Lausanne

daria.zallesskaya@unil.ch

Résumé

Chaque manuel d'apprentissage (et d'enseignement) d'une langue étrangère est un document reflétant non seulement des méthodes d'enseignements spécifiques, mais aussi des tendances dans la représentation de la langue étrangère et des personnes qui la parlent, leur pays et leur culture ; ce genre de manuel transmet également des informations sur les opinions politiques et sociales. Cet article a pour dessein d'analyser les manuels de russe comme langue étrangère, développés et publiés dans les pays francophones pour les étudiants francophones. À partir des données présentées dans les manuels, nous analyserons la représentation de la langue russe et ses méthodes d'enseignement de 1917 à 1991.

Mots-clés : langue russe, enseignement, méthodes, manuels

1. Introduction

Cet article a pour but d'analyser des manuels de russe langue étrangère destinés à des élèves francophones et édités entre 1917 et 1991. Les objectifs de cette analyse seront, d'une part, de découvrir et de décrire les particularités didactiques de l'enseignement du russe et, d'autre part, de faire des liens avec la linguistique dite « académique » à l'aide d'exemples trouvés dans les manuels, tout en analysant les tendances de la présentation de la langue russe dans ces mêmes manuels.

Dans cette période, nous distinguerons deux sous-périodes en nous basant sur le contenu des manuels analysés. La première est manifeste de 1917 à 1965 environ, et la deuxième de 1965 environ à 1991. Cette distinction reflète, comme nous le verrons, les différentes tendances de la présentation de la langue russe. Il est à noter que les tendances de la deuxième période commencent à être présentes

dès 1954. Mais, vu que les idées de la première période ne disparaissent qu'en 1965, nous avons décidé de faire cette distinction en deux sous-périodes¹.

2. La présentation de la langue russe entre 1917 et 1965 environ

Le russe, jusqu'en 1960-1965, était présenté dans les manuels comme une langue archaïque, comparé aux langues anciennes et opposé aux langues « modernes de l'Europe occidentale », tels le français, l'italien ou l'anglais. En guise de « preuves » du caractère archaïque de la langue russe, les auteurs se réfèrent avant tout à la présence d'une « flexion »², du genre neutre³ et de certaines particularités de la syntaxe du russe⁴. Voici quelques exemples.

Le célèbre slaviste Paul Boyer (1864-1949), fondateur de la première chaire de russe à l'École des langues orientales et un des fondateurs de la *Revue des études slaves*, est aussi l'auteur du *Manuel de l'étude de la langue russe* (ce manuel, écrit avec Nicolas Spéranski, a connu plusieurs rééditions et fut pendant plusieurs décennies, en France, le manuel de russe *par excellence*)⁵. Boyer souligne l'« archaïsme » du russe en le comparant avec les langues classiques :

L'étude du russe offre au débutant des difficultés qui, à bien des égards, peuvent se comparer à celles qui rendent malaisé l'abord des langues anciennes : des flexions nominales et pronominales aussi nombreuses que délicates, un système verbal d'une rare souplesse, une syntaxe simple en ses principes, mais très différente pourtant de l'état syntaxique des langues modernes de l'Europe occidentale, une liberté de construction qui forme un frappant contraste avec la rigidité des cadres de la phrase française, anglaise ou allemande, un vocabulaire d'une richesse incomparable (Boyer & Spéranski 1951 [1905] : i).

Pierre Pascal (1890-1983), historien, slaviste et spécialiste de la Russie, auteur du manuel *Cours de russe* (Pascal 1948a, 1948b), parle de l'archaïsme des langues slaves en général et du russe en particulier :

¹ Pour plus de détails, cf. Zalesskaya (2020 : 33-35).

² Boyer & Spéranski (1951 [1905] : i, viii) ; Pascal (1948a : 2).

³ Pascal (1948b : 7).

⁴ Legras (1934 [1921] : 195-196).

⁵ Mazon (1950 : 7-9).

Les langues slaves sont par certains côtés très archaïques. Elles sont au niveau non pas du français ou de l'italien, mais du latin, non pas de l'allemand et de l'anglais, mais du vieux germanique. Elles ont conservé beaucoup de la complexité de l'indo-européen. Ainsi le russe a une morphologie très riche. Il a trois genres : un neutre, en plus du masculin et du féminin. Il a une flexion qui comporte six cas. Pour les substantifs, il présente quatre types de déclinaison. Les adjectifs et pronoms ont une déclinaison à eux, et de plus il existe une forme spéciale pour les adjectifs servant d'attribut (Pascal 1948a : 2).

Jules Legras (1866-1939), linguiste, ethnologue, professeur d'allemand et de russe, auteur du manuel *Précis de grammaire russe*⁶, compare, dans le chapitre intitulé « Réflexions sur la syntaxe » le russe et le français, indiquant les âges différents de ces deux langues :

[...] La phrase russe dispose de mêmes éléments que la phrase française, mais elle les utilise autrement et dans un esprit souvent différent du nôtre. En outre le russe possède, grâce au mécanisme de l'aspect, une double rangée de verbes de même sens ou à peu près, dont le jeu permet des effets souvent originaux. Enfin les tendances du vocabulaire russe en général ne sont pas les mêmes que les nôtres. Pour tout dire, la langue russe et tout spécialement la phrase russe, ont une mentalité différente de celle que présentent la langue et la phrase françaises.

[...] Le français est extrêmement évolué en dépit des dangereuses splendeurs de son époque classique, qui en ont pour longtemps fixé et comme desséché les tendances et les formes. Le russe littéraire est au contraire peu évolué : il repose sur une langue d'abord exclusivement parlée, qui a, durant des siècles, côtoyé sans y mêler, mais non sans en subir [sic] l'influence, le slavon d'église, langue alors littéraire, archaïque et d'origine dialectale étrangère. Les apports qu'ont faits au russe les œuvres littéraires de la fin du XVIII^e s. et de tout le XIX^e siècle n'ont guère cherché à innover. Leur but a été surtout de fixer, de purifier, de clarifier, d'assouplir la langue utilisée par ceux des premiers écrivains qui furent vraiment des littérateurs russes. Le public russe, à son tour, frappé d'un immense alphabétisme, ne pouvait guère agir sur cette langue autrement qu'en lui fournissant des expressions et des tours restés chez lui immuables depuis des siècles. Il en est résulté [sic], en dépit d'une production littéraire exceptionnellement brillante, une stagnation des tendances de la langue et de ses éléments.

Il résulte de ces considérations que le français et le russe n'ont pas le même âge. Le russe est, entre toutes les langues slaves, celle qui a conservé le plus intact son appareil de déclinaison, qui est d'origine archaïque. Son verbe, malgré

⁶ Chabot (1940 : 65).

l'ingéniosité de la notion d'aspect, n'a pas la même précision que le nôtre, mais il offre plus d'imprévu et d'élégance. Bien que le russe ait emprunté aux langues plus évoluées de l'Europe occidentale divers éléments nouveaux chez lui et qui s'ajoutent à ses facultés originales, il n'en a pas moins continué son chemin sans changer de direction : on peut donc affirmer que cette langue et la nôtre, en dépit de coïncidences superficielles, n'ont jamais cessé de diverger (Legras 1934 [1921] : 195-196).

3. Les particularités didactiques de l'enseignement du russe entre 1917 et 1965 environ

Pour la période entre 1917 et 1965 environ, on remarque les particularités didactiques suivantes : la tendance à utiliser l'ancienne orthographe comme un outil didactique « indispensable » pour l'apprentissage de la langue russe, la tendance à utiliser la méthode « grammaire et traduction » et la tendance à enseigner la langue russe à l'aide de textes de la littérature classique. Ces différents points vont être analysés ci-dessous.

3.1 L'ancienne orthographe comme un outil « indispensable » pour l'apprentissage de la langue russe

Le *Décret sur l'introduction de la nouvelle orthographe* [*Dekret o vvedenii novogo pravopisanija*] publié le 23 décembre 1917⁷, a supprimé trois lettres : <І> (i avec point), <Ѣ> (jat'), <Ѧ> (fita). Ces lettres exclues ont été remplacées par des lettres qui existaient déjà dans l'alphabet russe : <И> pour la lettre <І>, <Е> pour la lettre <Ѣ> et <Ф> pour la lettre <Ѧ>. Le signe dur Ъ n'a pas été totalement supprimé de l'alphabet russe ; il n'a été supprimé qu'à la fin des substantifs masculins, tandis que sa présence à l'intérieur d'un mot avec la fonction de division des syllabes et des préfixes a été conservée⁸.

D'après nos recherches, la première mention de la réforme de l'orthographe dans les manuels date seulement de 1929. Elle se trouve dans le *Manuel russe pour les Français : nouvelle orthographe* de Gustave Brocher (1850-1931) et

⁷ Le sujet de l'importance de l'ancienne orthographe entre 1945 et 1965 a été également traité dans Zalesskaya (2017).

⁸ « Dekret » (1917).

Hillarion Rémézov (1881-1960), donc douze ans après l'entrée en vigueur de la réforme :

Depuis 1917-18 l'orthographe du russe a été radicalement perfectionnée. La réforme est adoptée par toute la presse en Russie, les livres mêmes ne s'impriment plus avec l'orthographe usuelle sous l'Empire et si l'on étudiait la langue russe dans les manuels publiés il y a encore 8-10 ans, on risquerait ou bien de ne pas se faire comprendre ou de se faire moquer de soi, comme si en France on écrivait encore : je parlois, j'écrivois, sçavait, vo aimastes, comme avant Voltaire.

[...] Il faut donc commencer le russe avec l'orthographe moderne. Il sera toujours temps, plus tard, d'apprendre l'ancienne orthographe si l'on veut lire les anciennes impressions [...]

Nous croyons être les premiers à employer l'orthographe nouvelle dans notre manuel (Brocher & Rémézov 1929 : ii).

Jusqu'en 1940, les autres auteurs soit ignorent complètement la réforme de l'orthographe, soit se contentent de la mentionner en quelques lignes, tout en continuant à utiliser l'ancienne⁹. Par exemple, Boyer n'ajoute aucune information concernant la réforme avant 1945, alors même que son *Manuel pour l'étude de la langue russe* avait été réédité trois fois depuis la réforme.

Les auteurs des manuels expliquent leur intérêt pour l'ancienne orthographe russe par deux raisons : elle permet de lire les textes édités avant 1917 et de mieux comprendre la grammaire russe¹⁰. Donc, pour les auteurs, l'ancienne orthographe est considérée comme un outil didactique « indispensable » puisqu'elle peut expliquer « plusieurs faits caractéristiques de la grammaire russe »¹¹, comme l'étude des cas¹² et de la conjugaison¹³.

Ainsi, Boyer souligne que le maintien de l'ancienne orthographe rend plus aisé l'apprentissage de la langue :

⁹ Legras (1921, 1934 [1921]) ; Boyer & Spéranski (1921 [1905], 1935 [1905], 1940 [1905], 1945 [1905], 1947 [1905], 1951 [1905], 1957 [1905], 1961 [1905], 1967 [1905]).

¹⁰ Brocher & Rémézov (1929 : ii) ; Mazon (1943 : 6) ; Boyer & Spéranski (1945 [1905] : xiv) ; Hofmann & Hofmann (1945 : 2) ; Stoliaroff & Chenevard (1945 : 11) ; Kantchalovski & Lebette (1946 : 16) ; Berchtold (1946 : 3, 7).

¹¹ Berchtold (1946 : 7).

¹² Hofmann & Hofmann (1945 : 2) ; Kantchalovski & Lebette (1946 : 16).

¹³ Kantchalovski & Lebette (1946 : 16).

Le décret soviétique du 23 décembre 1917 a rendu obligatoire, à dater du 1^{er} janvier 1918, l'usage d'une orthographe russe nouvelle. On se demandera donc, très naturellement, pourquoi le *Manuel* pour l'étude de la langue russe se présente au public en nouveau tirage qui, simple réplique des précédents, reproduit, sans changement aucun, la forme même où [*sic*] cet ouvrage a paru en 1905. N'eût-il pas été préférable d'en donner une réédition avec l'orthographe nouvelle ? Si l'auteur a cru devoir s'en tenir à l'orthographe traditionnelle ancienne, ce n'est point qu'il nie les avantages de l'orthographe nouvelle. Mais il estime que celle-ci, plus commode assurément pour ceux qui savent déjà la langue, l'est moins pour ceux qui ont à l'apprendre.

[...] Le passage de l'orthographe traditionnelle à l'orthographe réformée n'offre aucune difficulté; et, tout en adoptant pour son propre usage l'orthographe nouvelle que plus de vingt-cinq années d'emploi ont consacrée, orthographe d'une langue qui est déjà ou qui sera demain langue seconde sinon langue unique d'un groupe humain de près de 200 millions de sujets parlants, l'étudiant se trouvera bien de connaître aussi cette orthographe traditionnelle qui a été celle des grands écrivains classiques de la Terre russe (Boyer & Spéranski 1951 [1905] : xiv).

Il est à noter que le contenu de ce manuel n'a été modifié qu'en 1967. Les textes furent donc présentés en ancienne orthographe pendant cinquante ans après l'entrée en vigueur du *Décret*. Voici un tableau comparatif qui illustre les différences entre les deux orthographes :

<i>Manuel pour l'étude de la langue russe</i> de P. Boyer et N. Spéranski (p. 1-3)	Nouvelle orthographe (depuis 1917-1918)
Бѣлка прыгала съ вѣтки на вѣтку и упала прямо на соннаго волка. Волкъ вскочилъ и хотѣлъ её съѣсть. Бѣлка стала просить : « Пусти меня. » Волкъ сказалъ : « Хорошо, я пушу тебя, только ты скажи мнѣ, отчего вы, бѣлки, такъ веселы. Мнѣ всегда скучно, а на вас смотришь, вы тамъ наверху всё играете и прыгаете. » Бѣлка сказала : « Пусти меня прежде на дерево, я оттуда тебѣ скажу, а то я боюсь тебя. » Волкъ пустил, а бѣлка ушла на дерево и оттуда сказала : « Тѣбе оттого скучно, что ты золь. Тебѣ злость сердце жжѣтъ. А мы веселы оттого, что мы добры и никому зла не делаемъ. »	Белка прыгала с ветки на ветку и упала прямо на сонного волка. Волк вскочил и хотел её съесть. Белка стала просить : « Пусти меня ». Волк сказал : « Хорошо, я пушу тебя, только ты скажи мне, отчего вы, белки, так веселы. Мне всегда скучно, а на вас смотришь, вы там наверху всё играете и прыгаете ». Белка сказала : « Пусти меня прежде на дерево, я оттуда тебе скажу, а то я боюсь тебя ». Волк пустил, а белка ушла на дерево и оттуда сказала : « Тебе оттого скучно, что ты зол. Тебе злость сердце жжёт. А мы веселы оттого, что мы добры и никому зла не делаем ».

Pour Charles Berchtold, auteur du manuel *Russe : Grammaire. Vocabulaire. Conversation*, l'ancienne orthographe peut expliquer « plusieurs faits

caractéristiques de la grammaire russe »¹⁴, mais l’auteur ne précise pas lesquels ; Modest et Michel-Rostislav Hofmann, auteurs du manuel *Première méthode de russe*, insistent sur le fait que l’utilisation des lettres de l’ancien alphabet est très utile, surtout pour l’étude des cas : d’après les auteurs, « l’expérience pédagogique a montré son utilité, surtout pour l’étude des cas de la déclinaison »¹⁵. La lettre <Ѣ> est conservée pour cette raison jusqu’à la 16^e leçon, pour aider les élèves à comprendre le système de la déclinaison, par exemple pour mieux comprendre la différence entre l’accusatif de destination et le locatif qui sont exprimés respectivement par <Ѣ> et <Е> : « locatif *в морѣ* (dans la mer), accusatif de destination : *в море* (à la mer) »¹⁶ ; Viktoria Kantchalovsky et Francis Lebette, auteurs du *Manuel de la langue russe, théorique et pratique, à l’usage des élèves de l’enseignement secondaire et technique et des personnes travaillant seules*, soulignent aussi l’importance de la lettre <Ѣ>, car elle aide à comprendre les systèmes de conjugaison et de déclinaison :

Parce qu’elle [la lettre <Ѣ>] facilite la compréhension de la déclinaison, par exemple au locatif, sa fonction était différente de celle de е. De plus, la conjugaison de ѣтъ était un suffixe verbal correspondant à ятъ, tandis que етъ n’était jamais suffixe (Kantchalovski & Lebette 1946 : 16)¹⁷.

Le slaviste André Mazon (1881-1967), un des fondateurs de la *Revue des études slaves* et auteur du manuel *Grammaire de la langue russe*¹⁸, insiste également sur l’idée de maîtriser l’ancienne orthographe, soulignant quand même que la nouvelle orthographe est plus simple et plus logique que l’ancienne :

L’orthographe nouvelle est plus logique et d’un maniement plus aisé que l’ancienne en tant qu’elle donne un reflet plus exact de la prononciation du russe moderne. Mais il est indispensable à quiconque veut apprendre le russe de se familiariser avec l’orthographe ancienne, non seulement pour être en état de lire les livres infiniment nombreux qui ont été imprimés avant 1917 et n’ont pas été réimprimés par la suite, mais encore et surtout, comme on le verra, pour saisir la raison de plusieurs faits caractéristiques de la grammaire russe. La notation de ѣ, en particulier, est propre à éclairer plus d’une singularité apparente, et c’est

¹⁴ Berchtold (1946 : 7).

¹⁵ Hofmann & Hofmann (1945 : 2).

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Cela semble signifier la possibilité de distinguer entre les suffixes verbaux et les autres suffixes. Le sens exact de la deuxième phrase de la citation n’est pas clair.

¹⁸ Vaillant (1955 : 339-340).

pourquoi elle sera rappelée ici, entre parenthèses, pour tous les mots où l'orthographe ancienne comportait la présence de cette lettre (Mazon 1943 : 6).

Nous pouvons donc constater que l'ancienne orthographe était vraiment un outil didactique utilisé par la plupart des auteurs entre 1917 et 1965. Vu que les auteurs n'expliquaient pas clairement les raisons didactiques de l'emploi de l'ancienne orthographe et que les auteurs russophones étaient issus de l'immigration, nous pouvons supposer que les causes du maintien de l'ancienne orthographe étaient plutôt socioculturelles que linguistiques. Après la révolution de 1917, plusieurs personnes ont été obligées de quitter la Russie et de s'installer ailleurs, y compris dans les pays francophones de l'Europe occidentale. La réforme de l'orthographe, effectuée par le gouvernement provisoire (même si le projet de cette réforme avait été préparé bien avant la révolution) était devenue le symbole de « la mort » de leur patrie, ce qui a provoqué son rejet et son oubli.

3.2 Les méthodes d'enseignement

En ce qui concerne le processus pédagogique, nous avons relevé les différentes méthodes envisagées et l'utilisation relativement tardive de la méthode dite « directe » pour l'enseignement de la langue russe. Le premier manuel de langue russe composé à l'aide de cette méthode n'a été édité qu'en 1945¹⁹. Les auteurs préfèrent utiliser la méthode « grammaire et traduction » caractérisée par des explications de grammaire, des comparaisons avec la langue natale et des exercices de traduction. Quelques manuels de la première période, comme, par exemple, les manuels de Chérel (1948) ou de Berchtold (1946) sont organisés comme les *Colloquia* – les textes bilingues utilisés par les hellénophones anciens dans le but d'apprendre le latin et présentés par E. Dickey dans ce volume. Aussi les manuels de russe de cette période proposent souvent des dialogues ou des courts récits. Ces textes sont aussi translittérés pour faciliter la prononciation et pour aider les étudiants à maîtriser l'alphabet russe. De plus, quelques auteurs ont proposé leurs propres méthodes pour l'apprentissage du russe, basées sur la méthode « grammaire et traduction » ou sur l'étude des langues à l'aide de la littérature classique²⁰. Nous retenons comme exemples significatifs « la langue en

¹⁹ Stoliaroff & Chenevard (1945).

²⁰ Par « littérature classique », on entend les œuvres littéraires russes des XVII-XIX^e siècles, comme, par exemple, celles de Léon Tolstoï (1828-1910), Fiodor Dostoïevski (1821-1881) ou Alexandre Pouchkine (1799-1837).

elle-même » de Boyer et la méthode « syntaxico-morphologique » de M.-R. et M. Hofmann.

« La langue en elle-même » est une méthode créée par Boyer et présentée dans le *Manuel pour l'étude de la langue russe* qu'il publie avec Spéranski en 1905. Cette méthode estime qu'une langue doit être étudiée uniquement par la pratique : chaque particularité linguistique reçoit une explication immédiate et, ce qui est le plus important, chaque langue doit être étudiée sans aucune comparaison avec d'autres langues déjà apprises par l'élève. Selon Boyer, il est complètement inutile de comparer la langue étudiée avec d'autres langues, surtout au niveau débutant. L'utilisation de comparaisons est un défaut méthodologique :

Placé en face de textes en langue russe, l'élève commettrait une faute de méthode à vouloir retrouver dans cette langue quelque chose des procédés de sa langue maternelle ou de telle autre langue, morte ou vivante, dont il aurait déjà des notions : les comparaisons linguistiques, sous peine de n'être que de vains amusements, ne sont pas le fait d'un débutant. L'élève comprendra qu'une langue doit être étudiée en elle-même [...] (Boyer & Spéranski 1951 [1905] : iv).

La grammaire théorique devrait aussi être exclue au début de l'apprentissage de la langue :

Pour l'aider à triompher de tant de difficultés, l'étudiant trouve à sa disposition des précis de grammaire, des recueils de textes, des dictionnaires ; mais de longues semaines se passeront avant qu'il ait acquis assez de connaissances grammaticales pour pénétrer des textes qu'aucun commentaire n'éclaire, et sa patience s'usera à ces études de grammaire théorique qui le tiennent à l'écart de la langue en elle-même (*ibid.*).

Ce manuel est composé de textes authentiques avec des notes explicatives en bas de page, car le but de la méthode « la langue en elle-même » est de présenter une langue parlée vivante :

Présenter un tableau fidèle et suffisamment complet de la langue russe parlée et de ses procédés d'expression, tel est l'objet propre de ce *Manuel*. Et cet objet ne diffère pas de celui que se proposent communément les auteurs de grammaires descriptives. Mais, tandis que ceux-ci soumettent les faits du langage à une systématisation toujours plus ou moins artificielle qui en fausse les perspectives et en confond les valeurs, une autre méthode, celle-là même que suggère l'étude directe du langage, a été appliquée ici. Des textes réels, et non pas des schémas de phrases maladroitement simplifiés, sont proposés au lecteur ; puis comme, dès

le début, maintes particularités de forme, de syntaxe, d'emploi idiomatique embarrassent la lecture, ces textes sont accompagnés d'un commentaire qui explique chacune de ces particularités, au fur et à mesure qu'elles apparaissent, l'exemple précédant la règle, la langue étant prise comme point de départ et non pas comme point d'arrivée (*ibid.* : ii).

Dans la méthode « syntaxico-morphologique » de M. et M.-R. Hofmann, une grande importance est accordée aux exercices qui ne doivent contenir que des notions que l'élève connaît déjà :

L'on reproche fort justement aux méthodes pratiques d'obliger les élèves à apprendre par cœur des phrases entières, sans leur donner la moindre notion de grammaire, sans leur faire comprendre le pourquoi de ce qu'ils apprennent. Ce reproche peut s'adresser dans la même mesure aux morphologistes, à ceux qui étudient dans l'ordre les divers éléments de la proposition, le nom, puis le verbe, l'adjectif, le pronom, l'adverbe, etc. Le mal n'est pas dans le procédé employé – parfaitement logique et fort défendable, – mais dans les exercices qui l'accompagnent : normalement, il ne faudrait donner des exercices que sur des notions déjà familières à l'élève, c'est-à-dire tout à la fin de l'ouvrage ; or, en pratique, l'on en propose dès la première leçon, et de très complexes, si bien que le débutant se heurte dès ses premiers pas à des éléments inconnus dont il ne peut guère se servir d'une manière consciente. Comment voulez-vous qu'il traduise une phrase comme « aujourd'hui le temps est clair » ou bien « donnez-moi ce livre », alors qu'il n'a encore étudié que le nom et ne connaît ni l'adverbe « aujourd'hui », ni l'adjectif « clair », ni le verbe « donner », ni le pronom « moi » ? (Hofmann & Hofmann 1945 : i).

Selon l'opinion des auteurs, l'essentiel est de maîtriser la grammaire, car l'élève doit apprendre comment construire des phrases correctement. Les exercices respectent précisément ce principe :

Le but poursuivi par nos exercices n'est pas de faire apprendre à l'élève des mots russes et des mots usuels, de former son vocabulaire, mais de lui enseigner à construire des phrases correctes, car il aura tout le temps d'enrichir son vocabulaire au cours de ses études futures et surtout par la pratique de la langue (*Ibid.* : ii).

Dans leur *Première méthode de russe* se trouvent des explications grammaticales accompagnées par des exercices de traduction.

4. Le russe et ses méthodes d'enseignement entre 1965 et 1991

Dans cette dernière partie, nous allons analyser la façon dont le russe est présenté dans les manuels de la deuxième période, à savoir entre environ 1965 et 1991. Si cette partie paraîtra plus courte, c'est parce que les manuels analysés ne présenteront plus de points didactiques et pédagogiques particuliers, comme ceux qui avaient caractérisé les manuels de la première période.

Suite au rapprochement politique de la France et de l'URSS et au « changement générationnel » intervenus entre environ 1965 et 1991, la présentation de la langue russe et les méthodes d'enseignements utilisées ont également subi des changements majeurs : la langue russe a commencé à être considérée comme une langue vivante et non plus comme une langue archaïque, ce qui a provoqué des changements au niveau didactique²¹.

George Davydoff, inspecteur général de la langue russe et auteur de plusieurs manuels de russe²², fut le premier (avec son collègue Paul Pauliat), selon nos données, à se prononcer pour les changements. Il écrit en 1954, dans la préface pour *Le russe. Première année*, que la tendance à considérer la langue russe comme une langue morte a une mauvaise influence sur le processus pédagogique et se prononce contre cette approche :

Le russe est une langue vivante. Pourquoi l'enseignerait-on comme une langue morte ? Sans méconnaître l'intérêt que présente l'étude de la grammaire du point de vue de la formation intellectuelle, nous estimons que le but essentiel de notre enseignement est d'apprendre à nos élèves le maniement de la langue.

L'expérience prouve que ceux-ci, surtout en 4^e et en 3^e, aiment à s'exprimer dans une langue étrangère ; ils y réussissent, pour peu qu'on les y exerce, et en russe la simplicité de la syntaxe facilite leur tâche. C'est pourquoi, tout en tenant compte de la morphologie complexe de la langue et des exercices qui en découlent, nous nous sommes inspirés résolument des méthodes directes qui se sont imposées dans les autres langues vivantes (Davydoff & Pauliat 1954 : 7-8).

Cette opinion est partagée par d'autres auteurs à partir des années 1960 : les méthodes basées sur le binôme « grammaire et traduction » et également la

²¹ Voir, par exemple, la même attitude de W.H.D. Rouse (1863-1950) envers le processus pédagogique du grec ancien et du latin présentée dans l'article de Fr. Dell'Oro et A. Kolde dans ce volume.

²² Caplat (1997 : 32-49).

méthode « grammaire et traduction » elle-même ne sont plus d'actualité. C'est la méthode « directe » et la méthode « audio-visuelle » qui commencent à être les plus répandues²³.

Les causes de ces changements sont à la fois le contexte politique, le changement de générations (les nouveaux professeurs de russe ont un rapport moins négatif à la révolution) et les progrès techniques. Le contexte politique se manifeste à travers la volonté de Charles de Gaulle de rapprocher la France et l'URSS dans les années 1960 : les contacts entre l'URSS et la France deviennent de plus en plus nombreux, le russe devient une langue étudiée dans les lycées et les collèges français, ce qui conduit au développement d'échanges linguistiques entre la France et l'URSS²⁴. De plus, les progrès techniques augmentent la possibilité de collaborer avec l'Union soviétique.

5. Conclusion

En guise de conclusion, soulignons que la présentation de la langue russe dans les manuels analysés a eu une influence directe sur le processus didactique. Entre 1917 et 1965 environ, la langue russe était considérée comme une langue « archaïque »²⁵. Cette tendance à présenter la langue russe ainsi peut probablement expliquer l'intérêt des auteurs de manuels pour l'ancienne orthographe russe, l'utilisation tardive de la méthode « directe » pour enseigner le russe et les tentatives de composer des méthodes particulières pour l'enseignement du russe, avec l'idée que, puisque le russe est « archaïque », il est impossible de l'enseigner avec la méthode « directe », comme cela se fait par exemple avec les langues de l'Europe occidentale.

Entre 1965 et 1991, la langue russe « devient » une langue vivante, ce qui mène à l'application des méthodes « directe » et « audio-visuelle » ainsi qu'à la disparition, dans les sources consultées, des méthodes basées sur le binôme « grammaire et traduction » ou sur l'étude des langues à l'aide de la littérature

²³ Il est à noter que le latin, avec lequel le russe était souvent comparé durant la première période, est aussi actuellement objet d'un renouvellement méthodologique comportant l'intégration de moments d'oralisation et d'interaction orale, comme le montre l'expérience de la formation continue en latin oral promue par la Haute école pédagogique du canton de Vaud (voir Dell'Oro & Kolde 2020, ce volume).

²⁴ Interview de l'auteure avec Sylvie Archaimbault (12 novembre 2018).

²⁵ Boyer & Spéranski (1945 [1905], 1951 [1905]) ; Stoliaroff & Chenevard (1945) ; Pascal (1948a, 1945, 1974) ; Davydoff & Pauliat (1954) ; Sasirev (1960) ; Zalesskaya (2017).

classique, de la méthode « grammaire et traduction » elle-même et de l'utilisation de l'ancienne orthographe russe comme outil didactique.

Bibliographie

- BERCHTOLD, Charles (1946). *Russe : Grammaire. Vocabulaire. Conversation*. Neuchâtel : Victor Attinger.
- BOYER, Paul & SPÉRANSKI, Nicolas (1905). *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*. Paris : Armand Colin.
- _____, (1921 [1905]). *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*. Paris : Armand Colin.
- _____, (1935 [1905]). *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*. Paris : Armand Colin.
- _____, (1940 [1905]). *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*. Paris : Armand Colin.
- _____, (1945 [1905]), *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*. Paris : Armand Colin.
- _____, (1947 [1905]), *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*. Paris : Armand Colin.
- _____, (1951 [1905]), *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*. Paris : Armand Colin.
- _____, (1957 [1905]), *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*. Paris : Armand Colin.
- _____, (1961 [1905]), *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*. Paris : Armand Colin.
- _____, (1967 [1905]), *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*. Nouvelle édition revue et augmentée. Paris : Armand Colin.
- BROCHER, Gustave & RÉMÉZOV, Hillarion (1929). *Manuel russe pour les Français : nouvelle orthographe*. Lausanne - Genève - Montreux : Payot.
- CAPLAT, Guy (1997). *L'inspection générale de l'Instruction publique au XX^e siècle : dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des*

- inspecteurs de l'Académie de Paris, 1914-1939*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, Economica.
- CHABOT, Georges (1940). Jules Legras (1886-1939). *Annales de géographie* 277, p. 65.
- CHÉREL, Alphonse (1948). *Le russe sans peine*. Paris : Assimil.
- DAVYDOFF, Georges & PAULIAT, Paul (1954). *Le russe, première année*. Paris : Didier.
- _____, (1955). *Textes russes. 2^e année*. Paris : Didier.
- _____, (1972). *Le russe 2*. Paris : Didier.
- « DEKRET » (1917) : Dekret o vvedenii novogo pravopisanija [Décret sur l'introduction de la nouvelle orthographe]. *Gazeta Vremennogo Rabočego i Krest'janskogo Pravitel'stva ot 23 dekabnja (5 janvarja)* 40, p. 1.
- DELL'ORO, Francesca & KOLDE, Antje (2020). Le défi des langues anciennes à l'oral dans les écoles de Suisse romande. 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. 67-100.
- DICKEY, Eleanor (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.
- HOFMANN, Modest & HOFMANN, Michel-Rostislav (1945). *Première méthode de russe*. Paris : C. Klincksieck.
- KANTCHALOVSKI, Viktoria Petrovna & LEBETTRE, Francis (1946). *Manuel de langue russe, théorique et pratique, à l'usage des élèves de l'enseignement secondaire et technique et des personnes travaillant seules*. Paris : E. Belin.
- LEGRAS, Jules (1921). *Précis de grammaire russe*. Paris : L. Beresniak.
- _____, (1934 [1921]). *Précis de grammaire russe*. Paris : L. Beresniak.
- MAZON, André (1943). *Grammaire de la langue russe*. Paris : Institut d'études slaves - Droz.
- _____, (1950). Paul Boyer (1864-1949). *Revue des études slaves* 26, p. 4-13.
- _____, (1963 [1943]). *Grammaire de la langue russe*. Paris : Institut d'études slaves - Droz.
- _____, (1964 [1943]). *Grammaire de la langue russe*. Paris : Institut d'études slaves - Droz.
- PASCAL, Pierre (1945). Introduction. Dans : V. STOLIAROFF & R. CHENEVARD (éds). *Introduction au russe*. Paris : G.P. Maisonneuve, p. ix-x.
- _____, (1948a). *Cours de russe. Fascicule I : Préliminaires et phonétique*. Paris : École nationale des langues orientales vivantes.
- _____, (1948b). *Cours de russe. Fascicule II : Les déclinaisons nominale et pronominales*. Paris : École nationale des langues orientales vivantes.

- _____, (1974). Préface. Dans : N. STÉPANOFF-KONTCHALOVSKI (éd.). *Introduction au russe*. Paris : G.P. Maisonneuve, p. ix-x.
- SASIREV, Pierre (1945). *Cours de russe*. Paris : SupraVox.
- STOLIAROFF, Valérie & CHENEVARD, René (1945). *Introduction au russe*. Paris : G.P. Maisonneuve.
- VAILLANT, André (1969). André Mazon (1881-1967). *Revue des études slaves* 16, p. 211-213.
- ZALESSKAYA, Daria (2017). Les particularités de la langue russe dans les manuels de russe pour francophones (1945-1960). Dans : E. VELMEZOVA (éd.). *Historiographie et épistémologie des sciences du langage : du passé vers le présent*. Cahiers de l'ILSL 52. Lausanne : Centre de linguistique et des sciences du langage, p. 195-206.
- _____, (2020). *Les manuels de russe langue étrangère pour francophones dans la période 1917-1991 : les aspects linguistiques et civilisationnels*. Thèse, Manuscrit. Lausanne : UNIL.

ÉTUDE ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES ELFIQUES INVENTÉES PAR J.R.R. TOLKIEN

Damien BADOR

Chercheur indépendant, administrateur de l'association Tolkiendil

d.bador@alum.mit.edu

Résumé

J.R.R. Tolkien a souvent soutenu que son travail était « d'inspiration fondamentalement linguistique ». En effet, les langues jouent un rôle important dans l'univers qu'il a créé, par-delà les besoins du récit. Cependant, Tolkien n'a jamais cessé de perfectionner ses deux principales langues elfiques, le quenya et le sindarin, et n'a jamais produit une grammaire définitive pour l'une d'entre elles. Cela n'a pas empêché les passionnés d'étudier les phrases et les manuscrits elfiques afin de comprendre ou même d'utiliser les langues elfiques. Cet article examine les défis spécifiques liés à l'étude et à l'enseignement des langues inventées par Tolkien. Il fait référence à la plupart des grammaires publiées et illustre les différentes approches qu'elles adoptent. Il aboutit à la remise en cause de la dichotomie établie entre les langues naturelles et artificielles.

Mots-clés : J.R.R. Tolkien, langues elfiques, quenya, sindarin

1. Introduction : un univers philologique

John Ronald Reuel Tolkien avait coutume de parler de son Légendaire pour désigner l'univers fictionnel qu'il faisait graviter autour de la Terre du Milieu. Sur le plan romanesque, ce Légendaire s'articule principalement autour du *Silmarillion*, du *Hobbit* et du *Seigneur des anneaux*. Il comprend cependant bien d'autres textes, notamment des poèmes, des nouvelles, des romans plus ou moins achevés et de nombreux essais. Une de ses caractéristiques principales est l'importance qu'y tient la philologie, aussi bien dans les récits qu'autour de ceux-ci.

Dans sa jeunesse, Tolkien s'était donné pour but de créer une mythologie fictionnelle dédiée à l'Angleterre¹, car il déplorait la disparition quasi-totale des récits mythologiques anglo-saxons. Rapidement, ses premières tentatives mythopoïétiques s'associèrent avec l'histoire tragique des peuples elfiques, qui

¹ Tolkien (2005 [1981] : lettre n° 131, p. 209). Tous les liens internet cités dans cette contribution ont été contrôlés le 30 octobre 2020.

étaient supposés avoir vécu en Grande-Bretagne avant d'en être chassés par les Hommes. En parallèle de ses poèmes et de ses contes, Tolkien entreprit d'inventer plusieurs langues censées avoir été parlées par certains peuples elfiques. Ces langues devaient dériver d'une langue primitive unique remontant à une époque où les Elfes ne formaient encore qu'un seul peuple. Dès le départ, Tolkien choisit de développer ces langues de manière rigoureuse avec une étude de leur phonologie, accompagnée de la mise au point de lexiques étymologiques. Suivirent bientôt des grammaires en bonne et due forme, ainsi que des alphabets pour représenter ces langues.

Réécritures après réécritures, Tolkien révisa ses histoires et les transporta dans un passé de plus en plus lointain, distendant le lien avec l'histoire et la géographie de l'Europe réelle. Il transforma ses langues imaginaires dans la même mesure, modifiant leur histoire, bouleversant leur grammaire et changeant leurs noms. Pour ses récits comme pour ses essais linguistiques, Tolkien procédait par retouches et ajouts successifs sur un même texte, jusqu'à ce que les annotations rendent le manuscrit illisible ou qu'une modification à un endroit ait un impact si important qu'elle nécessite de repartir d'une feuille blanche. Le perfectionnisme de Tolkien condamnait bientôt la nouvelle version à subir son lot de corrections, engendrant finalement un nouveau cycle de réécriture.

Dès la parution du *Seigneur des anneaux* en 1954-1955, des amateurs s'empressèrent de déchiffrer les caractères inscrits sur les représentations de la Porte de la Moria ou de la tombe de Balin et s'essayèrent même à traduire les poèmes et les expressions elfiques pour lesquels Tolkien n'avait pas fourni d'explication. Ces premiers efforts furent laborieux, car Tolkien n'avait guère laissé d'indications grammaticales dans les appendices de son roman. Toutefois, la parution de *The road goes ever on* et la diffusion de lettres de Tolkien donnant des informations linguistiques à certains de ses admirateurs permirent progressivement l'émergence d'une première génération d'études sur les langues elfiques. Après la mort de Tolkien, la publication du *Silmarillion* et de ses appendices sur les noms elfiques ne fit qu'attiser cette curiosité. Par la suite, l'édition des manuscrits de Tolkien dans les *Contes et légendes inachevés*, puis dans les douze volumes de l'*Histoire de la Terre du Milieu* fournit une masse de nouvelles informations, mais révéla à quel point Tolkien avait fait évoluer ses langues au cours des décennies, sans jamais leur donner une forme définitive. Ce constat ne fit que se renforcer avec la parution toujours en cours des manuscrits

purement linguistiques de Tolkien dans les revues *Parma eldalamberon* et *Vinyar tengwar*.

2. Étudier les langues elfiques ?

Comme cette esquisse le montre, les langues inventées par Tolkien appartiennent clairement au registre des langues construites, également nommées langues artificielles. Plus précisément, il s'agit de langues mixtes², intermédiaires entre les langues *a priori* et *a posteriori*³. En effet, Tolkien a admis à plusieurs reprises s'être inspiré de langues naturelles qui lui plaisaient sur le plan phonesthétique pour construire les règles de ses langues inventées. Cependant, rares sont les mots directement empruntés à une langue donnée. Dans la plupart des cas, les racines de l'elfique primitif et les mots qui en découlent sont des créations de Tolkien. En effet, il concevait ses langues inventées comme une forme d'expression artistique et non comme un moyen de communication utilisable par autrui, au rebours des langues auxiliaires internationales, dont l'espéranto est aujourd'hui l'exemple le plus connu⁴. Cela explique en partie sa propension à modifier sans cesse le fonctionnement de ses langues suivant l'évolution de ses goûts. Cette passion était toutefois discrète et pudique, comme en témoigne sa conférence « Un vice secret », où il expose en fait les fondements de son art linguistique :

Ses adeptes sont cependant tous si timides qu'ils ne se montrent pratiquement jamais leurs travaux entre eux ; aussi, aucun d'entre eux ne sait qui sont les véritables génies de ce jeu [...] je doute qu'aucun adepte arrive de son vivant à produire plus d'un seul véritable chef-d'œuvre, accompagné au mieux de quelques ébauches et projets remarquables (Tolkien 2006 [1983] : 248).

En particulier, Tolkien était capable d'hésiter sans fin sur les questions apparemment les plus triviales, comme la manière d'exprimer l'affirmation ou la

² Cette appellation semble en effet pertinente ici, en dépit de la difficulté d'en faire une définition taxonomique ; cf. Marlaud (2013).

³ Le vocabulaire des langues *a posteriori* est tiré de langues existantes, quand ce n'est pas le cas pour les langues *a priori*.

⁴ De fait, Tolkien n'envisagea jamais d'enseigner les langues qu'il avait inventées et ne s'efforça pas même de leur donner une forme définitive qui put être publiée, tout au rebours de Lazare Louis Zamenhof, l'inventeur de l'espéranto. La complexité des règles des langues elfiques s'oppose aussi aux seize règles de base élaborées par Zamenhof (Moret 2020 : 143-144).

négation⁵, car ces éléments révèlent en fait le fonctionnement profond d'une langue et ses relations historiques avec les langues apparentées.

Si les langues elfiques n'ont pas pour but premier de faciliter la communication, leur étude, voire leur enseignement, ne sont pas pour autant dénués d'intérêt. Être en mesure de déchiffrer le quenya et le sindarin, les deux principales langues elfiques élaborées par Tolkien, permet bien sûr de mieux apprécier ses récits, dont elles constituent en quelque sorte un contrepoint. Poèmes ou citations elfiques ouvrent l'action sur une perspective plus vaste que celle de l'intrigue en cours. Ainsi en va-t-il de l'invocation sindarine à Elbereth, la reine des étoiles, qui figure au début du Livre II du *Seigneur des anneaux*. Elle fait allusion à la nostalgie elfique pour les Terres Immortelles, dont les Ñoldor se sont volontairement exilés, ce qui constitue la trame principale du *Silmarillion*. L'étude de ces langues pour elles-mêmes est un loisir qui n'occupe qu'une minorité de lecteurs, eu égard à leur grande complexité grammaticale, mais elle a néanmoins débouché sur la création de plusieurs magazines et les communautés destinées à faciliter l'apprentissage des langues elfiques continuent de fleurir sur Internet.

Par ailleurs, bon nombre de ces amateurs ne se sont pas privés d'employer ces langues dans un but créatif, notamment pour donner de la crédibilité à des œuvres artistiques censées se dérouler en Terre du Milieu. L'exemple le plus connu reste à ce jour les six films de Peter Jackson adaptant *le Hobbit* et *le Seigneur des anneaux*. Afin de pouvoir faire parler les représentants des différents peuples dans leur langue maternelle, Jackson fit appel au linguiste David Salo, qui exploita non seulement les phrases en langues elfiques inventées par Tolkien, mais utilisa en outre le matériel linguistique disponible pour forger de nouveaux dialogues, allant même jusqu'à extrapoler vocabulaire et grammaire pour les langues seulement esquissées par Tolkien⁶. Dans bien des cas, les jeux vidéo, les jeux de rôle ou les jeux de cartes situés dans l'univers de la Terre du Milieu ont suivi la même démarche.

Enfin, l'esthétique linguistique des langues elfiques, qui tenait particulièrement à cœur à Tolkien, semble avoir fait un certain nombre d'adeptes parmi ses lecteurs, dont certains se sont mis à utiliser le quenya ou le sindarin

⁵ Voir Welden (2001) à ce propos.

⁶ Voir Sibley (2001 : 100-101 ; 2013 : 26-29) ; Falconer (2013 : 92-97, 124-125, 193).

pour traduire des textes de Tolkien, particulièrement ceux qui sont supposés avoir été initialement rédigés par des Elfes⁷. D'autres ont même opté pour la traduction de textes sans rapport aucun avec l'œuvre de Tolkien : c'est ainsi qu'un amateur norvégien a traduit la totalité du Nouveau Testament en quenya, dans le but avoué de développer l'usage de cette langue⁸. L'usage le plus populaire des langues elfiques reste néanmoins la rédaction de poèmes, qu'ils s'inscrivent ou non dans le cadre du Légendaire. Les haïkus sont particulièrement appréciés pour leur brièveté, qui permet de contourner l'écueil du manque de vocabulaire.

Ce versant créatif est intéressant pour notre étude, car les personnes qui souhaitent s'y adonner n'éprouvent pas toutes de l'attrait pour investiguer les brouillons de Tolkien et naviguer parmi ses fréquents changements d'avis sur certains sujets. Toutes n'ont pas non plus les connaissances linguistiques nécessaires pour comprendre les notes parfois lapidaires de Tolkien. Bien que la grande majorité souhaite s'inscrire dans un lien de continuité avec Tolkien et donc respecter au mieux ses indications, tous n'acceptent pas nécessairement de restreindre leur veine inventive au motif que certains mots ne sont pas attestés chez Tolkien⁹ ou que certaines constructions grammaticales sont encore mal comprises. Bon nombre de ces linguistes en herbe sont donc demandeurs de méthodes d'enseignement des langues elfiques qui leur permettent de les maîtriser plus facilement et de leur fournir des outils prêts à l'emploi. Il s'avère d'ailleurs que beaucoup de débutants ne connaissent guère la manière dont Tolkien a fait évoluer ses langues et ne réalisent pas toujours que les méthodes d'enseignement qu'ils découvrent simplifient et standardisent les langues elfiques pour les rendre plus accessibles, d'autant que bon nombre de ces méthodes ne précisent pas les sources manuscrites dont elles sont tirées, ni les hypothèses et les extrapolations qui ont été faites pour fournir une version « normalisée » de ces langues.

⁷ En effet, Tolkien a développé toute une histoire autour de la transmission des textes du passé jusqu'aux Hobbits et se pose lui-même en traducteur fictif du *Livre rouge de la Marche de l'Ouest*, qui aurait été successivement rédigé par Bilbo et Frodo, avant d'être achevé par Sam ; cf. Bador (2012).

⁸ Voir Fauskanger (2015b).

⁹ Dans la mesure où le vocabulaire inventé par Tolkien répondait à ses priorités littéraires ou linguistiques, les mots du quotidien sont irrégulièrement représentés dans ses manuscrits. Il n'existe par exemple aucune explication précise sur la manière d'exprimer un remerciement dans quelque langue elfique que ce soit.

2.1 Brève présentation des langues elfiques enseignées

Nous nous focaliserons ici principalement sur les deux langues les plus développées par Tolkien, qui portent le nom de quenya et de sindarin dans *le Seigneur des anneaux*¹⁰. L'immense majorité des cours sur les langues elfiques ne portent que sur l'une ou l'autre de ces langues. La seule exception semble être un cours de Thorsten Renk sur l'adûnaïque (Renk 2006), la langue humaine qui était parlée à Númenor au Deuxième Âge. C'est la seule langue humaine inventée par Tolkien pour laquelle nous disposons d'une grammaire presque complète. Peu de vocabulaire adunaïque étant disponible, c'est une langue dans laquelle il est impossible de s'exprimer couramment, sauf en inventant de façon massive les mots manquants.

La langue des Hauts-Elfes, initialement orthographiée *qenya*, est la première des langues elfiques que Tolkien ait inventées. Son premier poème dans cette langue est intitulé *Narqelion* « Automne », littéralement « l'extinction du feu ». Il semble avoir été écrit entre novembre 1915 et mars 1916 (Gilson 1999). La première description phonologique de cette langue, accompagnée d'un dictionnaire étymologique fut entamée à la même époque et se poursuivit au moins jusqu'en 1917 (Tolkien 1998). Dès cette période, Tolkien distingue trois tribus elfiques qui parlent des langues apparentées, mais qui ont cessé d'être mutuellement compréhensibles. La première tribu, les Teleri, parlent *qenya* ; leur prééminence a valu au quenya de devenir la *lingua franca* des Elfes. La deuxième tribu, les Noldoli, parle le gnomique ou *goldogrin*, une langue qui s'est considérablement éloignée du quenya après le retour des Noldoli dans les Grandes Terres (l'équivalent de la Terre du Milieu dans les premiers récits de Tolkien). La troisième, les Solosimpi, parle aussi sa propre langue, mais Tolkien n'en donne aucune description, pas plus qu'il ne détaille la langue des Elfes qui refusèrent de se rendre dans les Terres Immortelles. La phonologie du quenya est fortement marquée par l'influence du finnois, mais sa grammaire est nettement simplifiée, puisqu'elle ne comporte que les quatre cas de l'allemand. En revanche, le goldogrin suit une inspiration galloise, mais avec une simplification de la lénition, un pluriel marqué par des suffixes plutôt que par le biais d'une mutation vocalique interne et une présence de trois cas : nominatif, datif et génitif.

¹⁰ Cet article ne portera pas non plus sur l'étude et l'enseignement des systèmes d'écriture inventés par Tolkien, car ce sujet nécessiterait une analyse entièrement distincte.

Si l'idée des trois tribus perdure tout au long de l'évolution des récits de Tolkien, les noms de celles-ci changent et même s'échangent : les Teleri deviennent d'abord les Lindar, avant d'acquérir leur nom définitif de Vanyar, qui est utilisé dans *le Silmarillion* publié. Les Noldoli sont renommés Noldor (ou Ñoldor), au moyen d'un suffixe pluriel différent, et garderont par la suite ce nom. Quant aux Solosimpi, ils sont dans un deuxième temps renommés Teleri, puis Tolkien leur octroie enfin le nom de Lindar, considéré comme un autonome, tandis que Teleri, ayant une nuance péjorative, n'est plus que le nom que les autres tribus leur donnent¹¹. Dans le même temps, Tolkien réorganise le qenya et complexifie notablement sa grammaire du nom. Entre autres, le nombre de cas est revu à la hausse pour passer dans un premier temps à sept cas, avant d'hésiter entre onze et treize, pour redescendre un moment à neuf, et finalement s'établir canoniquement à dix. La grammaire du verbe subit des modifications d'une ampleur comparable. Parallèlement à ces modifications, Tolkien finit par réviser le nom de cette langue, qu'il orthographie désormais *quenya* dans *le Seigneur des anneaux* et les textes ultérieurs¹². La langue de la deuxième tribu est modifiée de manière encore plus drastique. D'abord renommée *noldorin*, elle finit par s'appeler *sindarin* dans les Appendices du *Seigneur des anneaux*, ce dernier changement de nom étant lié au fait qu'elle devient au final la langue des Elfes Gris, l'un des peuples de la troisième tribu¹³ ! L'influence grammaticale du gallois se renforce, avec l'instauration d'une mutation nasale et la mise en place d'une mutation vocalique comme manière usuelle d'exprimer le pluriel. Les langues des autres peuples sont considérablement développées, surtout en ce qui concerne leur phonologie, que Tolkien exploite fréquemment à des fins comparatives pour illustrer les développements spécifiques à ses deux langues de prédilection. Cela le conduit occasionnellement à forger une grande quantité de vocabulaire pour ses autres langues elfiques, voire à préciser certains points de leur grammaire, y compris pour l'elfique primitif dont toutes ces langues sont supposées dériver.

¹¹ Pour rendre les choses plus complexes encore, chacune des tribus est dotée d'un ou plusieurs surnoms. De plus, les deuxième et troisième tribus se subdivisent à leur tour en peuples indépendants, ce qui est l'occasion pour Tolkien d'inventer pléthore de noms supplémentaires. Bien entendu, surnoms et noms de subdivisions ont eux-mêmes été l'objet de modifications au cours des réécritures. Nous n'entrerons pas dans une discussion détaillée à ce propos.

¹² Ce changement ne traduit pas une différence de prononciation du nom de cette langue, mais un désir de Tolkien de représenter désormais le son [kw], fréquent en quenya, d'une manière plus conforme aux usages de l'anglais.

¹³ Dans cette nouvelle conception, les Ñoldor sont désormais censés parler le quenya au même titre que les Vanyar, bien que des différences dialectales existent entre les deux tribus.

Toutefois, elles ne constituent pas le centre d'intérêt de Tolkien et celui-ci n'hésite pas à supprimer entièrement la branche ilkorine-doriathrine, pourtant dotée d'un vocabulaire conséquent, lorsqu'il transforme le noldorin en sindarin¹⁴.

D'une manière générale, la plupart des passionnés s'intéressent bien plus aux versions des langues elfiques compatibles avec les dernières versions des récits de Tolkien, ce que certains nomment les langues « SdA-compatibles »¹⁵. Les rares amateurs ayant effectué des traductions ou des compositions dans des versions antérieures des langues elfiques font partie de ceux qui étudient directement les manuscrits de Tolkien. Si ces premières versions ont suscité l'attention de spécialistes qui ont publié des études à leur sujet, elles ne font en revanche l'objet d'aucun enseignement à proprement parler.

2.2 Un aperçu des différentes approches grammaticales

La complexité inhérente aux matériaux linguistiques laissés par Tolkien et l'absence de prescriptions sur la manière de les employer expliquent qu'on observe une grande variété d'approches pour enseigner les langues elfiques. Ces approches ne sont pas toujours explicites et les choix sous-jacents pas systématiquement expliqués. En particulier, l'identification des sources du vocabulaire et de la grammaire peut largement varier d'une méthode d'enseignement à l'autre, et ce quel que soit le type de méthodes d'enseignement. Par conséquent, toutes ne présentent pas les mêmes garanties de sérieux et de respect des sources.

Nous passerons rapidement sur les méthodes les plus simplificatrices, qui n'ont plus guère de point commun avec les langues enseignées par Tolkien. Ces méthodes, conçues dans un but purement utilitaire, s'adressent principalement à un public qui n'a ni le temps ni l'assiduité nécessaire pour maîtriser la complexité des langues inventées par Tolkien. Elles sont principalement utilisées dans le domaine du jeu de rôle, et particulièrement du jeu de rôle grandeur nature, où les personnages incarnés par les joueurs sont censés s'exprimer uniquement dans les langues qu'ils maîtrisent. L'apparence de parler une langue elfique et la possibilité de se faire comprendre par un autre joueur priment alors de manière absolue sur

¹⁴ Pour une histoire plus détaillée des langues elfiques, on pourra consulter Bador (2015).

¹⁵ Un terme qui ne va pas sans poser des problèmes, puisque Tolkien a continué à faire évoluer ses langues bien après la parution du *Seigneur des anneaux*.

la fidélité et l'exactitude. Chose intéressante, le fonctionnement et les résultats pratiques obtenus par l'une de ces méthodes ont été étudiés en détail dans Vejdemo (2007). Destinée aux rôlistes suédois, celle-ci comprend des instructions grammaticales réduites au minimum : elle ne comporte que trois pages de grammaire, agrémentées de quelques exemples de salutations, dont la syntaxe est calquée sur le suédois. La grammaire du nom est très simplifiée par rapport au quenya de Tolkien, puisque seuls les cas nominatif et génitif subsistent. Le verbe ne comporte que quatre formes en tout et pour tout (présent, imparfait, parfait, futur), aucune désinence pronominale, aucune variation selon le nombre et aucun participe (Ring, Burbeck & Bankler 2001a, 2001b, 2001c). On peut comparer cette grande pauvreté avec une grammaire que Tolkien rédigea vers 1949 et dans laquelle il estime qu'un même verbe peut prendre jusqu'à 694 formes différentes, sans même compter les formes répétitives du verbe, le « parfait long » et les désinences nominales du gérondif et des participes (Tolkien 2015 : 110). Par ailleurs, le lexique proposé par cette méthode simplifiée est lui-même réduit au minimum et ne comporte aucun exemple. Il est escompté que les personnes intéressées s'entraînent en petits groupes par leurs propres moyens.

Vejdemo observe qu'en dépit des simplifications opérées, les utilisateurs maîtrisent mal la langue enseignée. Ils parviennent néanmoins à compenser leur déficit en adoptant une stratégie coopérative qui les conduit à inventer leurs propres néologismes. Les utilisateurs suivis par Vejdemo procèdent aussi bien à des simplifications supplémentaires, comme la suppression de la distinction entre génitif singulier et pluriel, qu'à de nouvelles élaborations, telle la formation de participes, jugés nécessaires pour s'exprimer. Ces néologismes ne sont pas fondés sur les mots et expressions inventés par Tolkien, que les utilisateurs ne connaissent manifestement pas, mais répliquent souvent des tournures suédoises. Ce type de méthode pourrait ainsi s'approcher du bêche-de-mer ou des langues créoles, dont l'objectif était d'assurer une communication minimale entre étrangers, au détriment de la beauté de la langue et de sa capacité à véhiculer des idées complexes.

Sans être aussi extrêmes, d'autres approches tendent à extrapoler un petit nombre d'indications fournies par Tolkien pour reconstituer une langue entièrement normalisée et dépourvue d'exceptions¹⁶. On peut aussi noter une tendance occasionnelle des auteurs de ces approches à écarter des exceptions

¹⁶ C'est par exemple l'approche adoptée par Rulier (1988).

attestées chez Tolkien en l'absence d'une explication détaillée de leur raison d'être. Ceux-ci calquent d'ailleurs assez fréquemment les expressions qu'ils forgent pour leurs cours ou leurs textes d'inventions sur les langues qu'ils pratiquent le plus, plutôt que sur les langues dont Tolkien s'est inspiré ou sur sa méthode de travail, telle qu'elle transparaît dans ses notes linguistiques. Enfin, une proposition classique est de fusionner l'ensemble du vocabulaire créé par Tolkien, quelle que soit la date à laquelle il a été inventé, en considérant que ces différentes strates de vocabulaire ne représentent pas des révisions de conception, mais des variations dialectales¹⁷ ou la trace d'une évolution à l'intérieur du cadre temporel de la Terre du Milieu¹⁸. En dépit de sa nature controversée, cette tendance semble avoir été majoritaire au début des études elfiques, à une date où peu de vocabulaire était disponible et où l'écart entre les langues elfiques du *Seigneur des anneaux* et celles du *Livre des contes perdus* ou des « Étymologies » était encore mal compris. Elle était renforcée par la survivance de certains mots de vocabulaire qui n'avaient pas subi de modifications entre leur apparition dans les premiers recueils de vocabulaire et les textes tardifs, à l'instar de *lasselanta*, littéralement « feuille-chute », qui est glosé « l'Automne » dans le *Qenya lexicon* et désigne la période au tournant entre automne et hiver dans l'Appendice D du *Seigneur des anneaux*. Néanmoins, les spécialistes ont eu tendance à la critiquer de manière de plus en plus vive, à mesure que les nouvelles publications permettaient de mieux comprendre les hésitations et les revirements de Tolkien¹⁹. Le terme de néo-elfique (néo-quenya, néo-sindarin) sert assez souvent à différencier les langues elfiques enseignées et employées de cette manière des langues authentiquement inventées par Tolkien.

D'autres auteurs de manuels d'enseignement ont opté pour des méthodes plus élaborées destinées à faciliter l'étude des langues elfiques et à maximiser le vocabulaire disponible, tout en respectant au mieux les indices laissés par Tolkien dans ses manuscrits. En quenya comme en sindarin, cela revient généralement à

¹⁷ Ainsi Tom Loback justifie l'emploi du noldorin des « Étymologies » comme dialecte du sindarin d'Eregion et considère que les langues doriathrine et ilkorine des « Étymologies » pourraient correspondre au dialecte sindarin parlé dans la région de la Montagne Solitaire ; cf. Loback & Gilson (1989).

¹⁸ C'est notamment la position adoptée par Kloczko (1995 ; 2012), qu'il défendait déjà dans des publications antérieures. Il adopte le point de vue selon lequel le quenya tiré du *Qenya lexicon* serait du « bas quenya », soit un quenya tardif, qu'auraient parlé les Elfes à une date largement postérieure à la guerre de l'Anneau. Dans Kloczko (2012 : 23-24), il convient néanmoins que cette théorie n'est confirmée par aucun écrit de Tolkien.

¹⁹ Voir notamment Hostetter (2006) pour un résumé des critiques adressables à l'égard de ces pratiques.

essayer de discerner les choix de Tolkien les plus tardifs et d'adapter les matériaux antérieurs afin de les rendre cohérents avec ces choix, tout en traitant de manière spécifique les exceptions mentionnées dans les différentes strates d'écriture. Ces auteurs font généralement un usage assez large du vocabulaire contenu dans « Les Étymologies », moyennant les adaptations phonologiques nécessaires²⁰, mais restent parcimonieux quant à l'emploi de vocabulaire venant des premiers lexiques de langues elfiques. Ces approches restent complexes et sujettes à discussion, car les nouvelles publications peuvent remettre en cause certains choix. De plus, le principe de non-contradiction visant à ne rejeter définitivement que les termes biffés ou explicitement rejetés par Tolkien peut parfois être difficile à mettre en œuvre lorsqu'il n'est pas clair si le rejet de Tolkien doit s'entendre de manière absolue ou uniquement dans un contexte (littéraire, grammatical) donné. Enfin, il existe des divergences entre auteurs quant à la manière de traiter les apparentes incompatibilités de sens, l'acceptabilité des homonymes venant de sources manuscrites différentes et l'éventuelle nécessité de modifier certains mots en raison d'une révision ultérieure de leur étymologie sous-jacente. Helge Fauskanger (2009, 2011, 2015a) résume efficacement l'intérêt de cette approche et les difficultés qu'elle suscite. Il cite notamment l'exemple de l'adjectif anglais *happy* « heureux » pour lequel Tolkien ne fournit aucun équivalent quenya dans ses listes de vocabulaire tardives. Il s'avère que le *Qenya lexicon* contient les adjectifs *valin* et *valima*, qui signifient effectivement « heureux ». Toutefois, ils sont rattachés à la racine WALA « fortune, bonheur », qui donne concomitamment le dérivé *Vala*, qui désigne constamment les archanges ou démiurges ayant façonné le monde. Or Tolkien a ultérieurement changé l'étymologie de *Vala* pour la rattacher à la racine BAL « (avoir du) pouvoir, puissant ». La question se pose donc de savoir si ces adjectifs sont toujours valables dans le nouveau contexte, s'ils doivent eux aussi être rattachés à la nouvelle racine et si leur signification est supposée évoluer (cf. Fauskanger 2015a :71-72).

Il existe en outre des études d'une grande rigueur, qui visent à fournir une synthèse exhaustive d'un problème grammatical. Elles peuvent se focaliser sur un manuscrit spécifique, dont elles fournissent une explication s'appuyant sur le vocabulaire similaire attesté et les éléments de grammaire paraissant être les plus

²⁰ Voir Fauskanger (2000) pour une approche de ce type.

contemporains de ce manuscrit²¹. Ces approches représentent depuis le début une portion très significative des études elfiques. Plus largement, ces études peuvent porter sur un état de langue donné, dont elles fourniront un panorama aussi large que possible, suivant une problématique spécifique²². Enfin, elles peuvent traiter une question de manière transverse, en s'intéressant aux différentes indications successivement fournies par Tolkien sur un sujet donné²³. Ces études s'inscrivent dans une dynamique de recherche linguistique sur les langues elfiques plutôt que d'enseignement de celles-ci. Par leur nature minutieuse et approfondie, elles se cantonnent presque toujours à des éléments ponctuels, sans fournir une analyse exhaustive de l'évolution d'une des langues inventées par Tolkien au cours de toutes ses révisions successives.

2.3 Méthodes d'enseignement

Depuis la parution du premier ouvrage analysant l'ensemble des langues inventées par Tolkien, dirigé par Jim Alan (1978), de nombreux manuels de grammaire ont été publiés, principalement pour le quenya (Martsch 1992 ; Kloczko 1995, 2012 ; González Baixauli 2002²⁴ ; Fauskanger 2003 ; Renk 2008 ; Ambar eldaron 2015c), et le sindarin (Salo 2007 ; Renk 2010 ; Carpenter 2017, 2019 ; Jallings 2017a, 2017b, 2017c, 2018 ; Norberto Sander 2018²⁵) ou les deux réunis (Pesch 2015), occasionnellement sur un grand nombre de langues inventées par Tolkien (Noel 1980 ; Pesch 2013) ou sur les langues « mineures » de son Légendaire (Kloczko 2002). La plupart du temps, ces traités sont accompagnés d'un dictionnaire ou tout au moins d'un lexique assez complet des langues concernées²⁶. Il existe aussi des dictionnaires édités de manière indépendante, tant pour le quenya (Fournier de Brescia 2014a, 2014b) que pour le sindarin (Willis 2008) ou même l'ensemble des langues inventées par Tolkien (Strack 2019). Outre ces ouvrages, on compte également de nombreux lexiques collaboratifs en ligne, si nombreux qu'il serait difficile de les recenser tous. Ces travaux sont

²¹ Ainsi Gilson (1999), qui analyse en détail le poème *Narqelion* mentionné plus haut.

²² Tel de Rosario Martínez (2008), qui étudie la phonologie de l'ilkorin premier.

²³ Par exemple Welden (2001), qui synthétise les multiples solutions envisagées par Tolkien pour exprimer la négation en q(u)enya.

²⁴ Grammaire publiée en espagnol, non consultée.

²⁵ Grammaire publiée en espagnol, non consultée.

²⁶ Les seules exceptions semblent être Renk (2008 ; 2010).

d'une qualité variable, qui s'étage irrégulièrement de la médiocrité la plus profonde²⁷ jusqu'à l'ouvrage de référence²⁸.

Les manuels de Fiona Jallings illustrent bien la différence entre les approches destinées à faciliter une appropriation rapide d'expressions fondées sur une grammaire simplifiée et un enseignement plus académique, permettant au lecteur de mieux saisir la limite des hypothèses grammaticales proposées. En effet, ses ouvrages en ligne adoptent la première démarche, tandis que son manuel de sindarin imprimé est un bon représentant de la seconde, comme en témoigne sa discussion des pronoms personnels indépendants de la deuxième personne du singulier au nominatif (mode familier et respectueux) :

Jallings 2018 (grammaire simplifiée en ligne)	Jallings 2017a (grammaire détaillée imprimée)																											
Lesson 09 : The Copula [...] <table><thead><tr><th></th><th>Singular</th><th>Plural</th></tr></thead><tbody><tr><td>Informal second person</td><td> ci you (informal) are </td><td>—</td></tr><tr><td>Formal second person</td><td> le you (formal) are </td><td> de y'all are </td></tr></tbody></table> [...] Lesson 10 : Helping Verbs [...] <table><tr><td>Ci</td><td>*law</td><td>vain.</td></tr><tr><td>You</td><td>[are] not</td><td>beautiful.</td></tr></table>		Singular	Plural	Informal second person	ci you (informal) are	—	Formal second person	le you (formal) are	de y'all are	Ci	*law	vain.	You	[are] not	beautiful.	Chapter 7 : Pronouns [...] The system I use is based off a chart of Common Eldarin pronouns in <i>Vinyar tengwar</i> issue #49 (p. 50-52, 56-57). This is because when we got a glimpse of what the late-Sindarin 1st person pronoun suffixes were in <i>Parma eldalamberon</i> issue #22, they showed clear evidence of being related to that chart. [...] 7.1 Basic Pronouns [...] 7.1.2 Nominative Pronouns [...] <table><thead><tr><th></th><th>Singular</th><th>Plural</th></tr></thead><tbody><tr><td>Familiar second person</td><td>ci</td><td>—</td></tr><tr><td>Reverential second person</td><td>le</td><td>de</td></tr><tr><td>Doriathren reverential second person</td><td>de</td><td></td></tr></tbody></table> [...] The difference between le and ci relates to degree of familiarity. Ci is for intimate conversations between people who are very close to each other, like best friends, lovers, and family members. If you use ci with someone who isn't in a close relationship with you, you'd be insulting them, treating them like they are lesser than you, or dragging them down to your level. It'd be like cussing at someone in English.		Singular	Plural	Familiar second person	ci	—	Reverential second person	le	de	Doriathren reverential second person	de	
	Singular	Plural																										
Informal second person	ci you (informal) are	—																										
Formal second person	le you (formal) are	de y'all are																										
Ci	*law	vain.																										
You	[are] not	beautiful.																										
	Singular	Plural																										
Familiar second person	ci	—																										
Reverential second person	le	de																										
Doriathren reverential second person	de																											

²⁷ Les travaux d'Ambar eldaron, Noel et Fournier de Brescia ont fait l'objet de nombreuses critiques dès leur parution pour leur manque flagrant de rigueur.

²⁸ Le dictionnaire de Strack (2019) mérite une mention particulière pour son exhaustivité remarquable.

« You aren't beautiful. »	Le is for formal situations and people who are acquaintances or strangers. If you're in a formal situation with other present, use le even if you'd use ci while alone with the person you're addressing. Use of le can be insulting too though. If you're in an intimate situation and should be using ci but use le instead, it'd be like turning a cold shoulder to someone, insinuating that the close relationship between you two is over. De is used just for addressing a group of people; but that wasn't always the case. The way Tolkien described the usage of le and de was this: use of le dropped out of Old Sindarin, and de was used for both the singular and plural. Then the Noldor reintroduced le as a polite singular 'you'. This pronoun spread amongst the other dialects of Sindarin, except the dialect of Doriath. [...] C'ovannen. (familiar) You are met.
---------------------------	---

Au-delà des traités de grammaire, il existe de nombreux types d'exercices écrits inventés pour faciliter l'apprentissage des langues elfiques. Les plus répandus sont sans doute la traduction de prénoms (par exemple, Fauskanger 1995) et les listes thématiques de vocabulaire, comme l'astronomie (par exemple, Quiñonez 1988b), les animaux, les plantes, les couleurs, *etc.* (par exemple, Kyrmse 1989a, 1989b), la linguistique (par exemple, Santoski 1991). Plusieurs auteurs emploient des illustrations pour aider à la mémorisation de vocabulaire thématique, comme pour les parties du corps (par exemple, Loback 1988) ou l'architecture (par exemple, Star 1992). Il existe aussi des combinaisons de versions, de thèmes et de transcriptions accompagnées d'explications grammaticales (par exemple, Pillinger 1981a, 1981b, 1982), des traductions de textes avec aide à la lecture décroissante (par exemple, Bar-Yahalom 1992), des dialogues traduits et à traduire, tant en version qu'en thème (par exemple, Dean 1989a, 1989b ; Coombs 1989). Enfin, les traductions commentées de textes poétiques sont fréquemment utilisées comme vecteur d'apprentissage (par exemple, Quiñonez 1988a ; Marnock 1989). Des concours de poésie ont aussi été organisés dans ce but (par exemple, Star 1994). Ces différents exercices ne sont pas nécessairement associés à un cours complet ni supposés s'utiliser avec une méthode d'enseignement particulière. Là encore, le degré de rigueur avec lequel les sources employées sont citées et le respect du vocabulaire attesté chez Tolkien varient selon les auteurs.

Bien que les langues elfiques aient en premier lieu été inventées dans le cadre d'un univers fictionnel écrit, leur usage oral n'est pas négligeable. Non seulement Tolkien a publié des instructions de prononciation précises dans *le Seigneur des anneaux* et *The road goes ever on*, mais il a livré de nombreux enregistrements de mots et de phrases elfiques lors d'interviews ou de lectures d'extraits du *Seigneur des anneaux*. Des spécialistes de ses langues inventées ont aussi réalisé des lectures de textes elfiques écrits par Tolkien sur la base de ses indications phonétiques²⁹. Les sites visant à l'enseignement du quenya ou du sindarin comportent bien souvent des enregistrements de dialogues similaires à ceux utilisés pour l'enseignement des langues vivantes. Ces dialogues sont souvent inventés de toutes pièces par leurs auteurs, sans que soient signalés les hypothèses grammaticales et les néologismes utilisés pour l'occasion. Encore que l'enseignement direct soit rare, des démonstrations de lecture sont occasionnellement faites lors de conférences ou d'ateliers. Il existe également quelques cours payants qui proposent un enseignement du quenya et du sindarin s'appuyant sur une des grammaires citées plus haut, avec l'adjonction de sessions écrites ou orales, y compris à distance, afin de garantir la bonne compréhension des élèves. Certains cours, comme celui mené par Jallings sur son site internet RealElvish academy, comportent aussi des exercices écrits corrigés, et même de courtes sessions de pratique orale, mais sans immersion totale dans la langue, car personne aujourd'hui (et pas même Tolkien de son vivant) ne peut prétendre parler couramment une langue elfique. Il faudrait encore signaler diverses initiatives visant à faciliter l'apprentissage des langues elfiques, telle l'existence d'un wikiHow pour le quenya et le sindarin, ainsi que la création de plusieurs applications dédiées, qui visent à répliquer pour les langues elfiques les tendances actuelles de l'enseignement des langues³⁰.

²⁹ Le site de Glæmscrafu, hébergé par JRRVF <https://glæmscrafu.jrrvf.com/french/index.html>, mérite une mention spéciale à cet égard pour la rigueur de sa démarche et le détail des explications accompagnant les enregistrements.

³⁰ On peut ainsi citer l'application ElvenSpeak sur iOS, visant à faciliter l'apprentissage du quenya par le biais d'un convertisseur de calendrier, d'un lexique et d'un cours en vingt leçons. Sur Google Play existe aussi Flamingo Elvish, une application dédiée au sindarin et employant les flashcards pour mémoriser des mots et des expressions toutes faites (tirées de grammaires disponibles sur Internet). La méthode « Memrise Sindarin » a été utilisée pour les cours de sindarin de Jenna-Marie Carpenter et propose une lecture enregistrée des mots, des questions pour vérifier la mémorisation des informations et l'association de noms avec des aide-mémoire visuelles proposées par les utilisateurs (<https://www.memrise.com/course/1072254/sindarin-elvish-with-audio/>).

2.4 Quelles spécificités retenir ?

Par bien des points, l'enseignement des langues elfiques suit les tendances générales de l'enseignement des langues vivantes. La pratique la plus habituellement observée est de décliner une méthode actuellement en usage pour enseigner le quenya et le sindarin. Malgré une croissance indéniable due à la popularité du *Seigneur des anneaux* et des œuvres dérivées de cet univers fictionnel, l'étude des langues elfiques reste un phénomène récent et marginal. Il n'est donc guère surprenant que peu d'auteurs se soient interrogés sur l'efficacité comparée des diverses méthodes proposées et qu'il n'ait pas même existé de recensions de celles-ci jusqu'à présent. De fait, il n'est guère possible de tenter de mesurer l'efficacité d'une méthode alors même que se posent encore des questions fondamentales sur le lien qu'entretiennent les langues elfiques enseignées aujourd'hui et l'ensemble complexe des manuscrits linguistiques de Tolkien, dont la publication n'est pas achevée. Pour le (néo-)quenya, un embryon de réponse semble s'amorcer, comme en témoignent les essais de Fauskanger sur son usage. Il en va différemment du (néo-)sindarin, qui n'a pas encore fait l'objet d'une réflexion aussi poussée, d'autant que les modifications que Tolkien fit à la grammaire du sindarin après la parution du *Seigneur des anneaux* sont encore mal comprises. Quant aux autres langues, pour lesquelles nous disposons d'encore moins de matériaux publiés, la question ne se pose pas vraiment, puisqu'elles ne font pas l'objet d'un enseignement à proprement parler.

Comme l'évolution des langues elfiques à l'intérieur du Légendaire se redouble d'une évolution externe liée aux revirements de Tolkien, il serait possible de considérer que chaque manuscrit ait le statut d'un état de langue unique, tout en ayant une valeur normative au moment où il a été rédigé. En outre, cette absence d'achèvement des langues tolkieniennes a conduit les adeptes de celles-ci à inventer diverses stratégies pour les étudier, les pratiquer, voire les enseigner, donnant naissance à de nouvelles variantes. Certaines de ces variantes ont eu une grande diffusion et continuent à être employées par de nombreux amateurs, en dépit du fait que la recherche ait entre-temps permis de mieux cerner les intentions finales de Tolkien. Ces phénomènes devraient ainsi nous conduire à remettre en question la classique division entre langues naturelles et langues construites. Par ailleurs, la question du respect des intentions de l'auteur pourrait nourrir les questionnements à propos de la normativité de l'enseignement des

langues. En effet, toutes les méthodes d'enseignement des langues elfiques ne se valent pas. Seules des méthodes raisonnablement proches des indications de Tolkien permettront aux amateurs de traduire par eux-mêmes les expressions elfiques du *Seigneur des anneaux* ou du *Silmarillion*. Plus encore, seules les méthodes les plus rigoureuses en matière de citations des sources autoriseront leurs utilisateurs à acquérir le recul nécessaire pour appréhender les multiples variantes possibles des langues elfiques, que l'auteur de ces variantes soit Tolkien lui-même ou un de ses continuateurs.

Quoi qu'il en soit, la popularité des langues elfiques semble durable. Elle devrait continuer à susciter des recherches sur son impact éducatif, notamment comme support à l'enseignement universitaire de la littérature médiévale anglaise (Beal 2014), sans parler des perspectives de faire du quenya ou du sindarin de véritables langues vivantes (Kondratiev 1990). Plus encore, son impact social semble démontré, notamment comme plate-forme d'apprentissage pour susciter l'intérêt pour les langues et la littérature chez des enfants vivant dans des campagnes défavorisées (Ennis 2011). La recherche sur les méthodes d'enseignement de ces langues n'en est donc qu'à son début.

Bibliographie

- ALAN, Jim (éd.), (2003 [1978]). *An introduction to Elvish*. Hayes : Bran's head.
- AMBAR ELDARON, [AIGROZ, Dominique] (2010). *Exercices quenya*. Volume I. Autoédition. S.l.
- _____, (2015a). *Dictionnaire elfique : quenya-français, français-quenya*. Autoédition. S.l.
- _____, (2015b). *Dictionnaire elfique : sindarin-français, français-sindarin*. Autoédition. S.l.
- _____, (2015c). *Précis de grammaire elfique : quenya*. Autoédition. S.l.
- _____, (2015d). *Tableau des verbes elfiques : quenya-français, français-quenya*. Autoédition. S.l.
- BADOR, Damien (2012). Transmettre la tradition : Númenor ou la route retrouvée. *L'arc et le heaume* 3, p. 76-92.
- _____, (2015). L'évolution des langues elfiques chez Tolkien. *Lalies - langue & littérature* 35, p. 201-220.
- BAR-YAHALOM, Eli (1992). Elityellë : Tyellë Tekina Eldalambelissë. *Vinyar tengwar* 26, p. 18-19.

- BEAL, Jane (2014). Teaching Tolkien's translations of medieval literature : *Sir Gawain and the Green Knight*, *Sir Orfeo*, and *Pearl*. *This rough magic* 5/1, p. 1-40.
- CARPENTER, Jenna-Marie (2017). *Neo-Sindarin phrasebook*. Autoédition. S.l. <https://www.dropbox.com/s/aj40gcffs7vb4me>.
- _____, (2017³). *Sindarin-English & English-Sindarin dictionary*. Autoédition. S.l.
- _____, (2019). *Sindarin lessons - I lam Thindrim*. Autoédition. S.l. http://sindarinlessons.weebly.com/uploads/8/0/1/0/8010213/full_course_8.1.pdf.
- COOMBS, Jenny (1989). Quenya higher oral paper. *Vinyar tengwar* 5, p. 8-9.
- DEAN, Margaret (1989a). Conversational Quenya ? *Vinyar tengwar* 3, p. 3-5.
- _____, (1989b). Hrestasse : a new Quenya dialogue. *Vinyar tengwar* 4, p. 5-6.
- ENNIS, Mick (2011). An Elvish learning curve : from Cambridge to Whitehaven, Telperion and the stars... *Arda philology* 3, p. 38-46.
- FALCONER, Daniel (2013). *Le Hobbit : un voyage inattendu - Chroniques II : créatures et personnages*. Paris : Fetjaine.
- FAUSKANGER, Helge (1995). Now we have all got Elvish names ! *Tyalië tyelelliéva* 6, p. 12-17.
- _____, (2000). *The question of nd or n(n) - About the behaviour of the cluster nd in 'Noldorin' vs. Sindarin*. Ardalambion : <https://folk.uib.no/hnohf/ndnn.htm>.
- _____, (2003). *Quenya course*. Ardalambion : <https://folk.uib.no/hnohf/qcourse.htm>.
- _____, (2009). Practical Neo-Quenya. *Arda philology* 2, p. 16-55.
- _____, (2011). Exegesis of Tolkien's linguistic material : a note on challenges and ambiguities. *Arda philology* 3, p. 48-55.
- _____, (2015a). A note on the cross-compatibility of Quenya vocabulary from different stages. *Arda philology* 5, p. 70-74.
- _____, (2015b). *I Vinya Vére. The New Testament in Neo-Quenya*. Ardalambion : <https://folk.uib.no/hnohf/nqnt.htm>.
- DE FOURNIER DE BRESCIA, Alain (2014a). *Dictionnaire elfique philologique et toutes les langues apparentées et périphériques de l'univers des elfes (elfique-français)*. Tome 1. Autoédition. S.l.
- _____, (2014b). *Dictionnaire elfique philologique et toutes les langues apparentées et périphériques de l'univers des elfes (français-elfique)*. Tome 2. Autoédition. S.l.
- GILSON, Christopher (1999). *Nargelion* and the early lexicons : some notes on the earliest Elvish poem. *Vinyar tengwar* 40, p. 6-32.
- GONZÁLEZ BAIXAULI, Luis (2002). *La lengua de los elfos : una gramática para el quenya de J.R.R. Tolkien*. Barcelone : Planeta-De Agostini.
- HOSTETTER, Carl F. (2006). Elvish as she is spoke. Dans : W.G. HAMMOND & Ch. SCULL (éds). *The lord of the rings 1954-2004 : scholarship in honor of*

- Richard E. Blackwelder. Milwaukee WI : Marquette university press, p. 231-256.
- _____, (2007). Tolkienian linguistics : the first fifty years. *Tolkien studies : an annual scholarly review* 4, p. 1-46.
- JALLINGS, Fiona (2017a). *A fan's guide to Neo-Sindarin : a textbook for the Elvish of Middle-Earth*. Autoédition. S.l.
- _____, (2017b). *Carpho edhellen !* RealElvish academy : <https://academy.realelvish.net/course/carpho/>.
- _____, (2017c). *Nevio edhellen !* RealElvish academy : <https://academy.realelvish.net/course/nevio/>.
- _____, (2018). *Gelio edhellen !* RealElvish academy : <https://academy.realelvish.net/course/gelio/>.
- KLOCZKO, Édouard (1995). *Les langues elfiques : dictionnaire quenya-français-anglais* 1. Toulon : Tamise productions.
- _____, (2002). *Dictionnaire des langues des hobbits, des nains, des orques & autres créatures de la Terre du Milieu, de Númenor & d'Aman*. Argenteuil : Arda.
- _____, (2012). *Le haut-elfique pour les débutants*. Paris : Fetjaïne.
- KONDRATIEV, Alexei (1990). The way to « revived » Elvish - A Cornish model ? *Vinyar tengwar* 13, p. 7-9.
- KYRMSE, Ronald (1989a). Glossaries from the *Etymologies*. Part I. *Vinyar tengwar* 5, p. 12-13.
- _____, (1989b). Glossaries from the *Etymologies*. Part II. *Vinyar tengwar* 6, p. 5-7.
- LOBACK, Tom (1988). Chart of body parts. *Parma eldalamberon* 7, p. 20-23.
- LOBACK, Tom & GILSON, Chris (1989). Silmarillionists vs. Ringites. *Quettar* 37, p. 16-21.
- MARNOCK, Craig (1989). Nirnaeth Galadriel. *Vinyar tengwar* 6, p. 10-11.
- MARTSCH, Nancy (1992). *Basic Quenya*. Sherman Oaks : Beyond Bree.
- MARLAUD, Sarah (2013). Les langues artificielles sont-elles des langues ? Étude contrastive de l'espéranto et de la caractéristique universelle. *Syntaxe et sémantique* 14/1, p. 85-117.
- MORET, Sébastien (2020). Comment enseigner une langue qui vient d'apparaître : le cas de l'espéranto. 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. 141-174.
- NOEL, Ruth (1980). *The languages of Tolkien's Middle-Earth : a complete guide to all fourteen of the languages Tolkien invented*. Boston : Houghton Mifflin.
- NORBERTO SANDER, Gabriel (2018). *O sindarin reunido* 2, Autoédition. S.l.
- OLSZAŃSKI, Tadeusz (éd.), (2007). *Trzysta przekładów dla fanów pod niewą skłonem...* Katowice : Śląski klub fantastyki.
- PESCH, Helmut (2013 [2009]). *Das grosse Elbisch-Buch*. Köln : Bastei Lübbe.

- _____, (2015). *Elbisch für Anfänger : Lern- und Übungsbuch*. Köln : Bastei Lübbe.
- PILLINGER, Steve (1981a). Teach yourself Quenya. *Quettar* 10, p. 3.
- _____, (1981b). Teach yourself Quenya - 2. *Quettar* 11-12, p. 2.
- _____, (1982). Teach yourself Quenya - 3. *Quettar* 13, p. 6.
- QUINONEZ, Jorge (1988a). *Corma laire quenyasse in the tongue of the High-elves or in the vulgar tongue The ring poem in Quenya*. *Parma eldalamberon* 7, p. 24-26.
- _____, (1988b). An Elvish astronomical catalog. *Vinyar tengwar* 2, p. 8-10.
- _____, (1990). A survey of *Ring poem* translations. *Vinyar tengwar* 13, p. 13-15.
- RENK, Thorsten (2006). *Ni-bitha Adûnâyê : an introduction to Adûnaic*. Parma Tyelpelassiva. http://www.science-and-fiction.org/elvish/downloads/ni_bitha_adunaye.pdf.gz.
- _____, (2008). *Quetin I lambë eldaiva : a Quenya-course*. Parma Tyelpelassiva. http://www.science-and-fiction.org/elvish/downloads/quetin_lambe_eldaiva_env2.pdf.gz.
- _____, (2010). *Pedin edhellen : a Sindarin-course*. Parma Tyelpelassiva. http://www.science-and-fiction.org/elvish/downloads/pedin_edhellen_en.pdf.gz.
- RING, Kalle, BURBECK, Malin & BANKLER, Hampus (2001a). *Grammatik v 01.04.27*. iFokus : <https://migrated.ifokus.se/uploads/1eb/1eb11545ddd536f129a798fbb1f9e795/grammatik.pdf>.
- _____, (2001b). *AT-IT-listan v 1.4.20, Quenya-Svenska*. iFokus : <https://migrated.ifokus.se/uploads/50a/50a9ec7c0fbc903a8284537731653091/quenya-svenska.pdf>.
- _____, (2001c). *AT-IT-listan v 1.4.20, Svenska-Quenya*. iFokus : <https://migrated.ifokus.se/uploads/166/166cc86f45b61587310e52ec249b6ad8/svenska-quenya.pdf>.
- DE ROSARIO MARTÍNEZ, Helios (2008). Early Ilkorin phonology. *Tengwestië : the online journal of the Elvish linguistic fellowship*. <http://www.elvish.org/Tengwestie/articles/DeRosarioMartinez/earlyilkorin.phtml>.
- RULIER, Jean-Marc (1988). Notes on the morphology of Quenya. *Quettar* 32, p. 2-7.
- SALO, David (2007 [2004]). *A gateway to Sindarin : a grammar of an Elvish language from J.R.R. Tolkien's Lord of the rings*. Salt Lake City : The university of Utah press.
- SANTOSKI, Taum (1991). Elvish linguistic terms. *Vinyar tengwar* 15, p. 3-5.
- SIBLEY, Brian (2001). *The lord of the rings - Official movie guide*. Londres - New York HarperCollins.
- _____, (2013). *Le Hobbit : la désolation de Smaug - Le guide officiel du film*. Paris : La Martinière.
- SMITH, Arden (1991). How do you say « answering machine » in Quenya ? *Vinyar tengwar* 16, p. 9.
- STAR, Lisa (1992). *Quettarë kalyaina eldalamberon*. *Vinyar tengwar* 21, p. 8-10.

- _____, (1994). Poetry competition rules. *Tyalië tyelelliéva* 2, p. 16-17.
- STRACK, Paul (2019). *Eldamo - an Elvish lexicon* v.0.7.3. Eldamo : <https://eldamo.org/>.
- TOLKIEN, John Ronald Reuel (1987). The Lhammas. Dans : Ch. TOLKIEN (éd.). *The lost road and other writings*. London : Unwin Hyman, p. 167-198.
- _____, (1998). *Qenya lexicon*. Dans : Ch. GILSON, C.F. HOSTETTER, P.H. WYNNE & A.R. SMITH (éds). *Parma eldalamberon* 12, p. 29-106.
- _____, (2002³). *The road goes ever on*. Londres - New York : HarperCollins.
- _____, (2005 [1981]). *The letters of J.R.R. Tolkien*. H. CARPENTER (1981) (éd.). London : George Allen & Unwin. Traduit de l'anglais par Delphine MARTIN et Vincent FERRÉ. Paris : Christian Bourgois, 2005.
- _____, (2006 [1983]). *The monsters & the critics and other essays*. Chr. TOLKIEN (éd.) (1997). Londres - New York : HarperCollins. Traduit de l'anglais par Christine LAFERRIÈRE. Paris : Christian Bourgois, 2006.
- _____, (2010). Comparative tables. Dans : Ch. GILSON (éd.). *Parma eldalamberon* 19, p. 18-28.
- _____, (2015). Quenya verb structure. Dans : Ch. GILSON (éd.). *Parma eldalamberon* 22, p. 79-168.
- VEJDEMO, Susanne (2007). Tolklangs in the « real » world. *Arda philology* 1, p. 22-41.
- WELDEN, Bill (1973). On pronouns in Quenya. *Parma eldalamberon* 3, p. 15-16.
- _____, (2001). Negation in Quenya. *Vinyar tengwar* 42, p. 32-34.
- WILLIS, Didier (2008). *Hiswelókë's Sindarin dictionary*. Hiswelókë : <https://www.jrrvf.com/hisweloke/sindar/online/french.html>.

Sitographie

- Glémscrafu* : <https://glaemscrafu.jrrvf.com/french/index.html>.
- Memrise Sindarin* : <https://www.memrise.com/course/1072254/sindarin-elvish-with-audio/>.

Annexe

Le poème de l'Anneau

Si Tolkien a traduit en parler noir trois des strophes de son poème de l'Anneau, il ne semble pas avoir donné de version de celui-ci dans une langue elfique. Toutefois, l'importance narrative de ce poème a poussé de nombreux amateurs à pallier ce manque. On trouvera ci-dessous les trois strophes se rapportant à l'Anneau Unique, traduites en (néo-)quenya, puis en (néo-)sindarin :

Langue	Auteur	Version ³¹
Anglais (version originale)	J.R.R. Tolkien	One Ring to rule them all, One Ring to find them, One Ring to bring them all and in the darkness bind them In the land of Mordor, where the shadows lie.
(Néo-)quenya	Fredrik Ström & David Salo	Mine Corma turien ilye te, Mine Corma tuvien te, Mine Corma turien ilye te ar morniesse mandien te Mordórev' ardasse yasse lumbor caitar.
	Helge Fauskanger	Mine Corma turien te ilye, Mine Corma hirien te, Mine Corma tultien te ilye ar morniesse nutien te Noresse Morninóre yanna caitar i huini.
	Helmut Pesch	Mine Corma turien te ilye, Mine Corma tuvien te, Mine Corma tucien te ilye ar morniesse nutien te Mi Mornanóre yassen caitar huini.
(Néo-)sindarin	Eri Tajanyar	Mîn Corf an othored hain phain, Mîn Corf hain an nired, Mîn Corf an nolphad hain phain ar vin môr hain an noded Vi Mordor innas i Nguruthos.
	H. Reiter	Mîn Côr bauglo hain phain, ned côr hiro hain, Mîn Côr togo hain phain, ned duir gwedho hain Ned Mordor ias dúath cuinai.
	Ryszard Derdziński	Er-chorf hain torthad bain, Er-chorf hain hired, Er-chorf hain toged bain a din fuin hain nuded Ne Dor e-Mordor ias i-Ndúath caedar.

On peut noter la concordance globale des traductions en quenya, qui témoigne d'une compréhension généralement partagée du fonctionnement grammatical de cette langue et de la quantité de vocabulaire disponible pour celle-ci. Par contraste, les écarts sont beaucoup plus importants pour le sindarin, ce qui signifie

³¹ Toutes ces traductions sont tirées d'Olszański (2007).

que la compréhension mutuelle d'interlocuteurs mettant en pratique des méthodes d'apprentissage différentes serait sans doute plus difficile qu'en quenya. Cela témoigne notamment du fait que la quantité de matériaux linguistiques tirés des manuscrits de Tolkien est aujourd'hui bien plus grande pour le quenya que pour le sindarin.

COMMENT ENSEIGNER UNE LANGUE QUI VIENT D'APPARAÎTRE : LE CAS DE L'ESPÉRANTO

Sébastien MORET

Université de Lausanne

sebastien.moret@unil.ch

Résumé

L'espéranto a été imaginé par son créateur L.L. Zamenhof en 1887 comme une langue auxiliaire visant à faciliter la communication internationale. Avec un tel objectif, l'enseignement et l'assimilation de la langue constituaient un problème crucial. Mais, quand l'espéranto paraît en 1887, il n'y a qu'un seul petit manuel (bientôt un second paraîtra) et personne ne le parle encore. Comment donc enseigner et apprendre une langue qui vient d'apparaître et qui n'a pas de locuteurs ? C'est le sujet de la présente contribution.

Mots-clés : Enseignement de l'espéranto, Lingvaj respondoj, Fundamenta krestomatio, Fundamento de Esperanto, Cseh-metodo

1. Introduction

On peut dire de l'espéranto¹ – la langue auxiliaire internationale imaginée par Lazare Louis Zamenhof (1859-1917) à la fin du XIX^e siècle – ce qui est dit, dans ce même recueil, des langues elfiques imaginées par John Ronald Reuel Tolkien (Bador 2020 : 132), à savoir qu'il s'enseigne aujourd'hui comme n'importe quelle autre langue dite « naturelle »². À côté de grammaires parfois volumineuses (Kalocsay & Waringhien 1935 ou Wennergren 2005) – on est loin des seize règles dont Zamenhof avait doté sa langue et qui devaient suffire pour l'utiliser efficacement (voir plus bas) –, on trouve des manuels de toutes sortes et dans un très grand nombre de langues³, certains accompagnés de moyens audio-visuels.

¹ L'auteur de ces lignes aimerait remercier Katalin Kováts (La Haye) pour sa relecture et ses remarques et conseils qui ont été très utiles pour mener à bien cette étude. Tous les liens internet cités dans cette contribution ont été contrôlés le 30 octobre 2020.

² La distinction connue entre langues naturelles et langues artificielles ne fait plus vraiment sens (Tauli 1968). Il est clairement établi et admis que (presque) toutes les langues ont été soumises, une fois ou l'autre de leur histoire, à une procédure artificielle, que ce soit une réforme de l'orthographe ou un enrichissement lexical (voir Fodor & Hagege 1983-1994). Il ne s'agirait donc plus de voir l'opposition langue naturelle/langue artificielle comme une délimitation stricte, mais comme un curseur que l'on déplacerait, selon les langues, entre les deux pôles de la naturalité et de l'artificialité.

³ On en trouve une liste très complète sur le site edukado.net : <https://edukado.net/biblioteko/libroj>.

Pour en rester au monde francophone, l'espéranto est ainsi entré dans plusieurs célèbres collections d'enseignement de langues, comme, par exemple, Assimil (Thierry 1999), la série *Parlons...* de L'Harmattan (Joguin 2001) ou la série *Express* (Triolle 2006). De nombreux dictionnaires, qu'ils soient unilingues, bilingues, complets ou illustrés, et des imagiers pour enfants sont à la disposition des apprenants⁴. On enseigne l'espéranto selon différentes méthodes didactiques, comme la méthode « directe » (voir le manuel Marček 2006, traduit dans près d'une quarantaine de langues), et il existe même des méthodes spécialement élaborées pour lui : la « *Zagreba metodo* » de Zlatko Tišljär (1945-2020) ou, en Suisse, la méthode mise au point par Claude Gacond⁵, sans parler de la méthode d'Andor (Andreo) Cseh (1895-1979) dont il sera question plus tard. Des sites internet (émanant du mouvement espérantiste) sont dédiés à son enseignement (*edukado.net*) ou à son apprentissage en autodidacte (*lernu.net*, *iKurso.fr*), et de célèbres sites et applications d'enseignement de langues (hors mouvement, donc) ont intégré l'espéranto dans leurs listes (*duolingo*, *uTalk*, *italki*, etc.). Mentionnons encore l'application *Amikumu* (« Soyons amis » en espéranto) qui permet d'entrer en contact avec des locuteurs de l'espéranto proches de soi et donc de pratiquer la langue⁶. Il est aussi très facile de trouver des cours d'espéranto, notamment auprès des sociétés ou groupes espérantistes locaux. Enfin, l'espéranto s'étudie et s'enseigne aussi à un niveau universitaire, à Poznań en Pologne⁷ ou à Amsterdam.

Mais l'espéranto n'est pas, aujourd'hui, une langue comme une autre uniquement du point de vue de son enseignement ; pour certains linguistes (Blanke 2000-2001, Koutny 2009 ou Lindstedt 2006), il le serait aussi du point de vue de son fonctionnement et de son « comportement » : il serait ainsi devenu une langue « naturelle » comme les autres et il n'y aurait plus que sa naissance planifiée qui ferait de lui une langue « artificielle ». C'est justement cette naissance voulue, cette apparition durant l'année 1887, qui fit que, au début,

⁴ On mentionnera, à titre d'exemple, le *Dictionnaire pratique espéranto-français, français-espéranto* d'André Andrieu (2000), et le *Plena ilustrita vortaro de Esperanto* (PIV 1970), dictionnaire unilingue paru en 1970, dont une édition corrigée et augmentée a été publiée en 2002 sous le titre de *Nova plena ilustrita vortaro de Esperanto* (PIV 2002). Il faut noter que ce *Nouveau dictionnaire complet illustré* vient de connaître une nouvelle édition à l'été 2020 et qu'il est également disponible en ligne dans sa dernière version (<http://vortaro.net>).

⁵ <http://www.esperanto-gacond.ch/gaconda-metodo.html>.

⁶ *Amikumu* permet aussi d'entrer en contact avec des locuteurs d'autres langues que l'espéranto.

⁷ <http://interl.home.amu.edu.pl/interlingvistiko/index.html>.

l'espéranto ne put pas être enseigné comme n'importe quelle autre langue, pour des raisons pratiques. Et ici, on rappellera ces propos de René Descartes, dans la lettre à Marin Mersenne du 20 novembre 1629 bien connue des historiens de la linguistique en général et des langues artificielles en particulier⁸ :

et il serait plus aisé de faire que tous les hommes s'accordassent à apprendre la Latine ou quelque autre de celles qui sont en usage, que non pas celle-ci, en laquelle il n'y a point encore de livres écrits, par le moyen desquels on se puisse exercer, ni d'hommes qui la sachent, avec qui l'on puisse acquérir l'usage de la parler (Descartes 1936 : 91).

La situation de l'espéranto quand il est « lancé » par Zamenhof ressemble en effet en tout point à celle décrite par Descartes : en 1887, il n'y avait qu'un seul ouvrage sur l'espéranto – le premier manuel (voir plus bas) –, et personne encore, à part peut-être son auteur, ne le parlait⁹. Comment se sont déroulés l'enseignement et l'acquisition de la langue dans ce contexte particulier, c'est là l'objectif que s'est fixé cette contribution.

2. Un peu d'histoire et de linguistique

L'espéranto « naît » en 1887, quand son auteur, l'ophtalmologue juif polonais L.L. Zamenhof, publie à Varsovie, sous le pseudonyme de « Docteur Esperanto »¹⁰, une petite brochure en russe (une partie de la Pologne était alors intégrée à l'Empire russe) intitulée *Meždunarodnyj jazyk. Predislovie i pol'nyj*

⁸ Quelque temps avant, Descartes avait reçu de son ami le Père Mersenne « un placard ou prospectus imprimé, en latin, d'un auteur inconnu contenant six propositions relatives à une langue universelle » (Couturat & Leau 1903 : 11), qui avait incité Descartes à donner son avis sur le sujet d'une telle langue. Les « langues universelles » du XVII^e siècle, comme celles envisagées par Descartes, mais aussi par Gottfried Wilhelm Leibniz ou John Wilkins, n'ont rien à voir avec les langues auxiliaires internationales du XIX^e siècle : les « langues universelles » du XVII^e siècle ne visaient aucunement la communication internationale (le latin était encore la langue internationale des lettrés européens), elles étaient avant tout des langues censées contenir et représenter le monde de manière ordonnée et cohérente, et aider à la pensée et à la réflexion. Sur le sujet, voir Rossi (1993).

⁹ Quand il est proposé par Johann Martin Schleyer (1831-1912) en 1879-1880, le volapük se trouvait dans la même situation que l'espéranto, et une étude comparative entre l'enseignement de ces deux langues au début de leurs histoires respectives pourrait être intéressante. Pour en rester à l'espéranto, il existe depuis longtemps déjà des locuteurs natifs (appelés en espéranto *denaskuloj*), mais ils ne jouent aucun rôle dans l'élaboration et le maintien d'une norme, puisque le système de l'espéranto fait que n'importe quelle façon de dire ou expression est possible, tant qu'elle respecte les règles grammaticales. Sur les locuteurs natifs, voir, par exemple, Lindstedt (2006).

¹⁰ Dans le premier manuel et au début de son histoire, la langue internationale proposée n'a pas de nom, on dit simplement la « langue internationale du D^r Esperanto » ; elle ne prendra le nom de son auteur que quelques années plus tard (Kuznecov 2019 : 206).

učebnik [Langue internationale. Introduction et manuel complet] (D^r Esperanto 1887). Très vite, la même année, des versions française (D^r Esperanto 1887a), allemande (D^r Esperanto 1887b), anglaise et polonaise de ladite brochure verront le jour. Ce premier manuel, connu parmi les espérantistes comme l'*Unua libro* [Premier livre] comportait une introduction, une présentation des seize règles de base de la langue, une liste d'environ 900 racines (Lapenna, Lins & Carlevaro 1974 : 127)¹¹, la traduction en espéranto du *Notre Père*, du début de la *Genèse* et d'un poème de Heinrich Heine, ainsi qu'un exemple de lettre et deux poèmes originaux, cette lettre et ces poèmes originaux étant là pour démontrer la possibilité d'une utilisation pratique et artistique de la langue proposée. Signalons aussi que ce *Premier livre* appelait ses lecteurs à remplir et à renvoyer un coupon sur lequel il était écrit qu'on promettait d'apprendre la langue internationale du D^r Esperanto¹² et qu'on acceptait de voir son nom et son adresse figurer dans les annuaires des gens ayant appris l'espéranto (voir, par exemple, Zamenhof 1889a).

Dans son introduction au premier manuel, Zamenhof revient sur son idée de proposer une langue internationale, et on y retrouve les arguments généralement mis en avant par les autres auteurs de langues internationales auxiliaires :

Je ne veux pas m'étendre longuement sur l'immense importance, qu'aurait pour l'humanité l'existence [*sic*] d'une *langue internationale*, reconnue par tous les peuples, d'une langue qui serait la commune propriété de l'univers entier, sans appartenir spécialement à aucun des peuples existants. Que de temps et de peines il faut pour apprendre une ou plusieurs langues étrangères, et pourtant, en franchissant la frontière de notre patrie, il ne nous est pas possible de nous faire entendre de nos semblables. Que de temps, de peine et d'argent on sacrifie, pour traduire les œuvres littéraires d'une nation, et pourtant ce n'est qu'une partie bien infime des littératures étrangères, dont nous sommes en état de jouir au moyen des traductions. [...] Enfin il me semble inutile de m'étendre sur l'énorme importance qu'aurait une langue internationale pour les sciences et le commerce (D^r Esperanto 1887a : 3 et 5 ; souligné dans l'original).

¹¹ Korĵenkov (2005 : 15) indique 917 racines pour la première version de la brochure, celle en russe.

¹² La brochure précisait : « [...] s'il est montré que dix millions de personnes ont fait publiquement cette même promesse [*donis publike tian saman promeson*] » (D^r Esperanto 1887a : 35). Dans l'avant-propos au *Deuxième livre*, Zamenhof revint sur cette promesse et sur ce nombre : il y notait que la plupart des promesses reçues indiquaient qu'elles seraient tenues « sans condition [*senkondiĉe*] » (D^{ro} Esperanto 1888a : 3) ; quant au nombre visé, il admettait avoir vu un peu grand (il dit avoir reçu plusieurs lettres dans ce sens), mais considérait que la réussite de sa langue ne dépendrait pas du nombre de promesses reçues, puisqu'il continuerait malgré tout à mener à bien son projet (*ibid.* : 13-16).

Mais on doit ajouter, pour l'espéranto, une autre motivation, moins pragmatique, qui a poussé Zamenhof à se lancer dans un projet de langue internationale. L'expression la plus célèbre de cette autre motivation, on la trouve dans la lettre¹³ envoyée par Zamenhof à l'espérantiste russe Nikolaj Afrikanovič Borovko (1863-1913) au milieu des années 1890 :

Ce lieu de ma naissance et de mes jeunes années imprima leur première direction à toutes mes idées futures. À Bialystok, la population se compose de quatre éléments différents : Russes, Polonais, Allemands et Juifs ; chacun d'eux parle une langue à part et entretient des rapports hostiles avec les autres. Dans une ville de ce genre plus qu'ailleurs, une nature sensible souffre sous le poids du malheur causé par la diversité des langues et se persuade à chaque pas que cette diversité est, sinon la seule, du moins la principale source de dissensions au sein de la famille humaine ainsi divisée en clans ennemis. [...] Comme il me semblait alors que les adultes possèdent une force toute-puissante, je me répétais sans cesse que, lorsque je serais grand, rien ne m'empêcherait d'éliminer ce mal (Zamenhof 1929 [189?], cité et traduit dans Janton 1977 [1973] : 29-30).

Il y avait ainsi, chez Zamenhof, la conviction que les troubles et les inimitiés qui perturbaient la vie des sociétés étaient liés au fait que les hommes parlaient des langues différentes et que, par conséquent, une langue auxiliaire commune permettrait d'apaiser la situation, en réunissant, dans l'intercompréhension et la concorde, les « frères et sœurs de la grande famille humaine » (Zamenhof 1929 [1905] : 360). C'est cette motivation qui donna naissance à un aspect particulier, non linguistique, de l'espérantisme, à savoir l'« idée interne » [*interna ideo*] qui dit qu'être espérantiste n'est pas uniquement un choix linguistique, mais aussi un choix de vie et l'expression d'un désir de concorde et de fraternité.

Le *Premier livre* paraît en 1887, mais un projet de langue internationale occupait Zamenhof depuis plusieurs années déjà – « La question que je présente aujourd'hui au public est le fruit d'un travail *mûri par de longues années de labeur* » (D^r Esperanto 1887a : 5-6 ; souligné dans l'original) – et l'espéranto avait connu des variantes avant sa version définitive, qui furent présentées et analysées par Gaston Waringhien (1901-1991) (Waringhien 1959 : 38-48).

¹³ On ne connaît pas avec certitude la date de cette lettre écrite originellement en russe. L'historiographie de l'espéranto retient néanmoins l'année 1895, compte tenu qu'une première traduction en espéranto de cette lettre fut publiée en 1896 dans la revue *Lingvo internacia* (n° 6-7 : 115-119).

Du point de vue morphologique, l'espéranto est une langue agglutinante, qui voit des racines invariables être dotées d'affixes (préfixes et suffixes) eux aussi invariables. Voici comment Zamenhof avait présenté la structure de sa langue :

J'ai introduit une complète *désarticulation* des idées en mots indépendants, de manière que la langue au lieu de mots soumis à diverses formes grammaticales, ne comprend que des mots *invariables*. Si vous prenez une œuvre écrite dans cette langue, vous y trouverez chaque mot revenant *toujours* sous une seule et unique forme, qui est justement celle, sous laquelle il figure dans le dictionnaire. Toutes les différentes formes grammaticales, les rapports mutuels des mots entre eux, s'expriment ici par l'union de mots invariables (D^r Esperanto 1887a : 12-13 ; souligné dans l'original).

L'utilisation d'affixes et de mots invariables devait permettre, selon Zamenhof, de proposer une langue à la fois simple et riche, et facilement accessible :

J'ai créé des règles pour *la formation des mots*, et grâce à cette manœuvre j'ai énormément réduit la quantité des mots nécessaires à apprendre, sans toutefois priver la langue de ses richesses : tout au contraire, en la rendant plus riche qu'aucune des langues vivantes, grâce à la possibilité de former d'un mot une quantité d'autres et exprimer ainsi toutes les nuances de la pensée. J'y suis parvenu en y introduisant des préfixes et des suffixes, à l'aide desquels on peut d'un seul mot en former une quantité d'autres, sans avoir besoin de les apprendre séparément. Pour plus de commodité j'ai donné à ces préfixes et suffixes la signification de mots indépendants qui, comme tels, sont insérés dans le dictionnaire (*ibid.* : 10 ; souligné dans l'original).

La grammaire de l'espéranto tient dans les seize règles que Zamenhof avait exposées dans son premier manuel (*ibid.* : 43-48), et dont nous allons résumer l'essentiel. Étant donné la « complète *désarticulation* des idées en mots indépendants », l'espéranto est une langue qui ne présente pas d'exception, la même idée (qu'elle soit grammaticale ou lexicale) étant toujours exprimée par le même morphème. Ainsi, tous les substantifs se terminent par {-o}, tous les adjectifs par {-a}, tous les adverbes par {-e} et tous les infinitifs par {-i} ; pour les verbes, il n'y a qu'un seul paradigme de conjugaison, identique pour toutes les personnes et les deux nombres : {-as} est la terminaison du présent, {-is} celle du passé, {-os} celle du futur, {-us} celle du conditionnel et {-u} celle de l'impératif. Dans tous les cas, le pluriel est indiqué par le morphème {-j}. L'accusatif, qui marque, essentiellement, le complément d'objet direct et le lieu où l'on va, est

indiqué par {-n}. Les idées lexicales sont elles aussi exprimées au moyen de morphèmes toujours identiques et invariables : ainsi, par exemple, du morphème {-in-} indiquant le féminin (patr-o [père], patr-in-o [mère] ; hund-o [chien], hund-in-o [chienne]) ou du morphème {-ej-} pour désigner le lieu dans lequel une action a lieu (trink-i [boire], trink-ej-o [lieu où l'on boit > café]).

3. Les premiers moyens d'enseignement

Du point de vue de l'histoire de l'enseignement de l'espéranto, le *Premier livre* représente aussi le premier manuel (celui avec lequel les premiers espérantistes s'initient à la langue nouvelle), avec la mise à disposition de textes d'exemple et surtout avec la présentation des seize règles grammaticales de l'espéranto. L'année 1888 voit la parution, toujours sous le pseudonyme de D^{ro} Esperanto, du *Dua libro de l'lingvo internacia*¹⁴, le *Deuxième livre de la langue internationale* (D^{ro} Esperanto 1888a) ; cet ouvrage, entièrement en espéranto, présentait l'avancement du projet et proposait à ses lecteurs seize textes-exercices qui devaient permettre de « répéter pratiquement les règles de la grammaire internationale et de bien comprendre le sens et l'emploi des suffixes et des préfixes [*ripeti praktike la regulojn de l'gramatiko internacia kaj kompreni bone la signifon kaj la uzon de l'sufiksoj kaj prefiksoj*] » (*ibid.* : 16) ; il comportait, de plus, la traduction¹⁵ d'une fable de Hans Christian Andersen (*L'ombre*), une chanson étudiante et quelques proverbes. Dans le processus d'enrichissement didactique suivront les deux premiers dictionnaires qui paraîtront au début de 1889 et qui répondaient au besoin des utilisateurs d'avoir à disposition de nouveaux mots. Les personnes qui s'étaient engagées à apprendre l'espéranto venaient essentiellement de Russie et d'Allemagne (Korĵenkov 2005 : 17) et c'est

¹⁴ Parfois, surtout en poésie, l'article défini *la* peut être élidé.

¹⁵ Il convient de dire ici que les traductions littéraires et la littérature en général revêtaient une importance particulière pour Zamenhof dans l'élaboration et le succès de son projet. Nous avons déjà vu que le *Premier livre* comportait quelques poèmes, traduits ou originellement écrits en espéranto. Il s'agissait pour Zamenhof de montrer que sa langue pouvait être une « vraie » langue, apte à tous les usages. D'ailleurs, dès les premières versions de sa langue internationale, il s'était essayé à la mettre en pratique au moyen de traductions (Waringhien 1959 : 20). Par la suite, une fois l'espéranto « lancé », Zamenhof appellera régulièrement les espérantistes à produire autant que possible des traductions (même et surtout d'œuvres réputées difficiles [Zamenhof 1962 : 121]) et des œuvres littéraires originales en espéranto, dans le but, non seulement, de participer au développement et à l'enrichissement lexical de la langue, mais aussi pour donner à voir des « faits » et des « signes de vie » (D^{ro} Esperanto 1888b : 15). Zamenhof lui-même apporta plusieurs pierres à cet édifice en traduisant, outre des passages de la *Bible*, notamment les fables d'Andersen, *Le Revizor* de Nicolas Gogol ou *Hamlet* de William Shakespeare (Ŝekspir 1894).

à leur attention que Zamenhof rédigea le *Plena vortaro rusa-internacia* [Dictionnaire complet russe-langue internationale] (Zamenhof 1889b) qui contenait plus de 2000 mots russes et leurs équivalents en espéranto et le *Meza vortaro internacia-germana* [Dictionnaire moyen langue internationale-allemand] et ses 2457 mots (Zamenhof 1889c). Signalons enfin deux ouvrages importants publiés en 1894 : 1) l'*Ekzercaro de la lingvo internacia* « *Esperanto* » (Zamenhof 1894a), un recueil d'exercices rédigé par Zamenhof et qui proposait, outre des exercices de lecture et de prononciation, toute une série de textes à lire et à comprendre, accompagnés des mots utilisés et leur traduction en français, allemand, anglais, russe et polonais (voir Annexes fig. 1 et 2) ; 2) l'*Universala vortaro* [Dictionnaire universel] qui proposait 2599 racines traduites là aussi en français, anglais, allemand, russe et polonais (Zamenhof 1894b). Jusqu'à sa mort en 1917, Zamenhof publia régulièrement de nouvelles brochures sur l'espéranto (mais pas de grammaire comme nous le verrons dans la conclusion), et ces brochures furent traduites dans un nombre toujours plus grand de langues : en anglais, en yiddish, en néerlandais, en slovaque, en portugais, en espagnol, en hébreu ou en bulgare (Stojan 1929).

Comme on pouvait s'y attendre, les premiers moyens d'enseignement furent rédigés par Zamenhof, la seule personne à alors connaître pleinement la langue nouvelle. Mais assez rapidement, des manuels d'autres auteurs se mirent à paraître (pas toujours bien considérés par Zamenhof d'ailleurs, voir plus bas), lançant ainsi la production de moyens didactiques pour l'espéranto qui continue encore aujourd'hui. Au début du XX^e siècle, le manuel de Théophile Cart (1855-1931) – *L'espéranto en dix leçons* (Cart 1902) – était, par exemple, très populaire et fut traduit en plusieurs langues (Dreher 1933-1935 : 245). Dans sa *Bibliografio de internacia lingvo* [Bibliographie de la langue internationale] parue en 1929, Petro (Petr) Stojan (1884-1961) documente l'existence d'ouvrages didactiques en, entre autres, letton, danois, tchèque, estonien, suédois, frioulan, tagalog, cebuano, persan, géorgien, arménien, malais, gallois, croate ou encore turc et slovène (Stojan 1929).

Parmi les moyens d'enseignement typiques des débuts de la langue, il convient aussi de mentionner ce qui, en espéranto, s'appelle les *ŝlosiloj*, les clés. Il s'agit de « tout petits livres qui comportent les règles de base de la grammaire et un ensemble de racines suffisantes pour les besoins de tous les jours » (Lapenna, Lins & Carlevaro 1974 : 67), suivant en cela une idée de Zamenhof

(voir plus bas, au début de la partie 4). La première de ces clés (pour les anglophones) parut en 1905 et on comptait en 1912 des clés en 18 langues différentes (*ibid.*). Pour l'histoire, c'est à l'aide d'une de ces clés qu'Andreo Cseh – dont il sera question plus tard – apprit l'espéranto (Borsboom 2003 : 23).

Par la suite, des moyens d'enseignement plus pointus et plus spécialisés furent à disposition. En 1935 parut la *Plena gramatiko de Esperanto* de Kálmán Kalocsay (1891-1976) et Waringhien, la première grammaire scientifique de l'espéranto qui traitait de la phonétique, de la morphologie et de la syntaxe de la langue de Zamenhof (Kalocsay & Waringhien 1935) ; cette grammaire a connu de nombreuses rééditions. Mentionnons aussi des outils didactiques centrés sur le style (Kalocsay 1931), la poésie (Kalocsay, Waringhien & Bernard 1932) ou la rhétorique (Lapenna 1950). Concernant les *Lingvaj respondoj*, le *Fundamento de Esperanto* et la *Fundamenta krestomatio*, ouvrages importants pour la didactique et l'enseignement de l'espéranto, il en sera question plus bas.

Il convient encore de relever deux points. Le premier : au début, l'apprentissage de l'espéranto se faisait en autodidacte (voir, par exemple, Privat 1927 : 20), mais petit à petit des cours furent proposés par des particuliers ou par des clubs locaux ; et on trouve régulièrement dans les publications en espéranto des premières années des offres de cours. On lisait par exemple ceci dans la revue *L'espérantiste* du mois de janvier 1900 :

Les cours d'Esperanto établis au *Cercle Polyglotte* de Bruxelles et à l'*École de Commerce* de Grenoble, en 1898, ont continué leur œuvre de propagande et d'enseignement [...]. Trois nouveaux cours ont été fondés pendant l'année dernière, l'un à l'*École pratique du Commerce* de Limoges [...], l'autre à Lille [...], à la demande de l'*Union française de la jeunesse*, société qui depuis quinze ans organise de nombreux cours publics, le troisième enfin à La Rochelle [...]
(de Beaufront 1900 : 3).

Enfin, comme le rappelle l'espérantiste suisse Edmond Privat (1889-1962) dans son *Historio de la lingvo Esperanto*, la langue de Zamenhof ne fut, jusque vers en tout cas 1900, qu'une langue écrite (Privat 1927 : 18) : elle s'employait essentiellement pour correspondre avec d'autres espérantistes dont on pouvait trouver les noms et adresses dans les différentes publications du mouvement ou dans les *Adresaroj*, des annuaires publiés régulièrement (voir, par exemple, Zamenhof 1889a). Le cartophile trouve d'ailleurs fréquemment d'anciennes cartes postales en espéranto (souvent avec des fautes) qui témoignent de cette

activité de correspondance (voir Annexes fig. 3). Dans ces conditions, les premières occasions de *parler* l'espéranto suscitaient un enthousiasme et une joie sincères, dont la presse espérantiste se faisait l'écho :

Quelques jours après, en effet, M. Postnikov, après avoir traversé la Belgique, arrivait à Paris, puis à Epernay, où il passa toute la journée du 28 novembre [1899] en notre compagnie. [...] La seule chose que je veuille signaler sans plus tarder, c'est le rôle qu'a joué l'Espéranto en cette circonstance. M. de Beaufront et moi n'avions jamais jusque-là parlé l'Espéranto avec un étranger ; nous ne nous étions même pas exercés à le parler entre nous, et c'est à peine si quelquefois il nous arriva d'échanger quelques phrases en langue internationale. C'est donc avec la plus vive curiosité que nous attendions l'arrivée de M. Postnikov.

Eh bien ! nous pouvons témoigner que, non pas pendant quelques instants, ni par l'échange de quelques phrases banales, *mais bien pendant plus de douze heures, dans la rue, à table, au salon, dans notre visite des curiosités – rares – d'Epernay, sur les projets les plus divers, M. Postnikov, M. de Beaufront et moi, avons parlé Esperanto sans discontinuer, absolument couramment, rapidement même*. Nous triomphions, je l'avoue ; car les témoins ne nous manquaient pas : des parents, des amis étaient là, nous rencontrèrent, qui purent constater qu'ils n'avaient... qu'à se taire, faute de pouvoir se faire comprendre [...] (Lemaire 1900 : 9-10 ; souligné dans l'original).

À ce sujet, le premier Congrès universel d'espéranto qui se tint à Boulogne-sur-Mer du 5 au 12 août 1905 fut pour ses participants une sorte de révélation quasi-religieuse, comme le raconte Privat :

Dans la ville portuaire française régnait une atmosphère totalement unique. [...] La joie miraculeuse de la Pentecôte avait saisi, accourus de toute l'Europe, des hommes à barbe blanche, des jeunes, des prêtres, des enseignantes, des officiers, des médecins, des hommes de science ou des commerçants (Privat 1927 : 20).

4. Les *Lingvaj respondoj*

Dans la classification des langues artificielles¹⁶, l'espéranto est une langue auxiliaire internationale, autrement dit une langue conçue pour être la langue

¹⁶ On peut, en restant à un niveau général, distinguer les langues artificielles suivantes : a) les langues philosophiques du XVII^e siècle (voir n. 8, p. 143) ; b) les langues internationales auxiliaires comme l'espéranto ou l'ido qui visent à être la langue seconde de l'humanité afin de faciliter la communication internationale ; c) les langues fictionnelles (comme le klingon de *Star Trek* ou les langues imaginées par

seconde du plus grand nombre de personnes, avec l'ambition de faciliter ainsi la communication internationale, même entre des gens de langues maternelles différentes. Dans une lettre du milieu des années 1890, Zamenhof avait dit combien l'apprentissage et l'accessibilité d'une telle langue étaient des questions d'importance, ce qui l'avait orienté à imaginer une langue au fonctionnement simple :

[P]endant longtemps un problème qui était d'une très grande importance pour une langue neutre était resté non résolu. Je savais que tous me diraient : 'Votre langue ne me sera utile que quand le monde entier l'aura acceptée ; ainsi, je ne peux l'accepter tant que le monde entier ne l'aura pas acceptée'. Mais puisque le « monde » n'est pas possible sans avoir été précédé par des « unités » particulières [*car la « mondo » ne estas ebla sen antaŭaj apartaj « unuoj »*], la langue neutre ne pouvait avoir d'avenir tant qu'on n'arriverait pas à la rendre utile pour chaque personne particulière, indépendamment du fait qu'elle ait été acceptée par le monde ou non. J'ai longuement réfléchi à ce problème (Zamenhof 1929 [189?] : 421)¹⁷.

Finalement, Zamenhof expliquera s'être inspiré de ce qu'il appelle les « alphabets secrets » (*ibid.* : 422) dans lesquels certains s'amuse à écrire des lettres et que l'on peut déchiffrer et comprendre grâce à la clé de décodage fournie. C'est ainsi qu'il a imaginé une « langue également à la manière d'une 'clé' qui, comportant non seulement tout le vocabulaire, mais aussi toute la grammaire sous la forme d'éléments séparés et classés par ordre alphabétique, donnerait la possibilité à quiconque, peu importe sa nation, de comprendre » tout texte écrit en cette langue (*ibid.*)¹⁸. Dans le premier manuel, il avait présenté une situation concrète :

Supposons que vous vouliez écrire à un Espagnol à Madrid, sans que vous connaissiez sa langue, tout comme il ne connaît pas la vôtre, et vous doutez de ce qu'il connaisse la langue internationale et même qu'il en ait ouï parler : vous pouvez néanmoins hardiment lui écrire, en étant tout-à-fait [*sic*] sûr d'être compris ! Comme on le voit par l'exemplaire ci-joint, le dictionnaire complet des mots nécessaires dans la vie quotidienne n'occupe, grâce à la construction particulière de cette langue, qu'environ une demi-feuille, ce qui facilite son

Tolkien) dont le but est de contribuer à l'élaboration d'un univers fictionnel ; et d) les langues expérimentales comme la langue hyperlogique lojban (voir Barandovská-Frank 2019 : 20-24).

¹⁷ La version en espéranto de cette lettre initialement rédigée en russe est relativement lourde ; la traduction française que nous venons de donner conserve avec précision le sens, mais n'est pas une traduction près du texte.

¹⁸ Voir ce qui a été précédemment dit des *ŝlosiloj* (p. 148-149).

introduction sous la moindre enveloppe : ainsi l'on n'a qu'à écrire une lettre dans la langue internationale, à y ajouter le dictionnaire en langue Espagnole [*sic*] [...] et le destinataire peut comprendre la lettre, parce que ce petit dictionnaire renferme non seulement la clef de la lettre, mais il indique lui-même sa destination et la manière de s'en servir (D^r Esperanto 1887a : 19).

Pourtant, il apparaît que tout ne fut pas aussi simple. À la suite de la publication du premier manuel, Zamenhof reçut de nombreuses lettres avec toute une série de questions – il en parle dans l'introduction au *Deuxième livre* publié en 1888 (D^{ro} Esperanto 1888a : 4) –, car il y avait, dans le système de la langue présentée en 1887, des « points douteux » (Waringhien 1962 : ix). Regardons cet épisode rapporté par Privat et qui se déroula lors du Congrès de Boulogne de 1905 :

Une soirée théâtrale eut lieu. Sept amateurs de nationalités différentes jouèrent une comédie de Molière (*Le mariage forcé*). Les différences de prononciation étaient petites, l'unité beaucoup plus frappante. Cependant, il restait quelques traces [*postsignoj*] de l'instruction libre. On constatait chez les Anglais et les Français, à cause des manuels de L[ouis] de Beaufront – absent pour cause de maladie – la tendance à prononcer les voyelles de façon trop fermée et longue [*tro fermite kaj longe*]. On demanda au Dr Zamenhof quelle était la manière juste. En guise de modèle, il fit déclamer des poèmes par Mademoiselle Rosa Junck. C'était une actrice italienne d'origine tchèque et elle prononçait les voyelles de façon ouverte, comme les Slaves et les Italiens. À partir de là, la règle fut claire pour tous, mais elle eut besoin de plusieurs années pour se répandre dans l'usage de tous (Privat 1927 : 20).

L'espéranto ayant été pendant longtemps une langue avant tout écrite, il fallut attendre les premières réunions officielles d'espérantistes pour que le problème de la prononciation fût mis en avant. Dans cet extrait, Privat attribue ces interrogations sur la prononciation au fait que, au début, l'espéranto s'apprenait en autodidacte ; mais il faut aussi admettre que, Zamenhof n'étant pas linguiste, certains aspects de la présentation de la langue – qui était, qui plus est, très succincte – pouvaient paraître peu clairs ou incomplets. Pour en rester à la prononciation, on peut déceler quelques points problématiques dans la description phonétique des sons de l'espéranto. Dans la version française du premier manuel, Zamenhof indique que le son représenté par la lettre *ĥ* (/x/) se prononce comme un « h fortement aspiré » (D^r Esperanto 1887a : 43), alors que la notion de « h fortement aspiré » n'est pas très parlante pour un francophone et, surtout, ne

représente pas exactement le son /x/. Pour certains sons, Zamenhof a été obligé de faire des rapprochements avec d'autres langues que la langue du manuel en question ; ainsi, dans le manuel en français, il est dit que la semi-voyelle *ŭ* (/w/) est un « ou (bref) » comme « dans le mot allemand 'laut' » (*ibid.*), et, dans la version allemande, une note indique que « *ĝ* lautet wie das englische 'g' in 'gentleman' ; *ĵ* – wie das französische 'j' in 'journal' » (D^r Esperanto 1887b : 43). Parfois, enfin, certaines lettres représentent plusieurs sons (dans le manuel en allemand, *ĝ* [/dʒ/] = « dsh, dj » et *ĵ* [/ʒ/] = « sh, j » [*ibid.*]), ou un même son est utilisé pour deux lettres, comme dans le manuel pour les Russes où, entre *g* (/g/) = « г [/g/] » et *ĥ* = « x [/x/] », on trouve *h* (/h/) = « (г, x) » (D^r Esperanto 1887 : 35), sans que soient expliqués la présence de deux sons pour une seule lettre et le sens de la parenthèse.

De même, il se peut que conserver, dans la version française du premier manuel, l'idée de cas pour expliquer la morphologie du substantif, pût manquer d'efficacité :

2) Le substantif se termine toujours par *o*. Pour former le pluriel on y ajoute *j*. Il n'y a que deux cas : le *nominatif* et l'*accusatif* : ce dernier se forme du nominatif en y ajoutant la terminaison *n*. Les autres cas se désignent à l'aide de prépositions : le *génitif* par – *de* (de), le *datif* par – *al* (à), l'*ablatif* par – *kun* (avec) ou par d'autres prépositions, selon le sens [...] (D^r Esperanto 1887a : 44).

Toujours est-il que « [d]ès les premiers temps de la langue espéranto les espérantistes demandèrent au Dr L.L. Zamenhof des explications concernant divers problèmes de la langue » (Esperantista centra librejo 1927 : 5) ; Waringhien précise même que Zamenhof dut répondre à ce genre de questions jusqu'à sa mort, durant toute sa vie d'espérantiste (Waringhien 1962 : ix). S'il le fit dans les lettres privées qu'il échangea régulièrement avec divers correspondants espérantistes, il le fit aussi dans la presse du mouvement, et on distingue trois séries de ce qu'on a appelé les *Lingvaj respondoj*, les réponses au sujet de la langue : entre 1889 et 1895 dans la revue *La esperantisto* ; entre 1906 et 1908 dans *La revuo* ; et entre 1911 et 1912 dans la *Oficiala gazeto esperantista*.

Dès le deuxième numéro (celui de novembre 1889) de *La esperantisto*, la première revue du mouvement espérantiste, Zamenhof va tenir une rubrique intitulée *Respondoj al la amikoj*, dans laquelle, comme l'indique son nom, il va répondre, par voie de presse, aux lettres et demandes qui lui sont envoyées. Si Zamenhof y remercie souvent des gens pour leur intérêt ou pour leur volonté de

s'impliquer en faveur de sa langue internationale, il y est aussi question de la langue espéranto et de son fonctionnement : ainsi, par exemple, Zamenhof répond-il, dans le numéro 3 de 1889 (20 décembre, p. 23), à une question sur la prononciation des « semi-voyelle *aŭ*, *eŭ* », précisant que *aŭ* et *eŭ* doivent « form[er] une syllabe ».

Les *Lingvaj respondoj* de Zamenhof ont été, depuis le début des années 1910, régulièrement republiées, soit dans des revues officielles du mouvement soit sous forme de petites brochures (voir l'histoire de ces publications dans Waringhien 1962). En 1925 paraît pour la première fois, la *plena kolekto* de ces réponses au sujet de la langue, et c'est cette version complète qui est depuis régulièrement rééditée. Ces réponses de Zamenhof sont généralement classées suivant leur contenu, qui renseigne aussi bien la formation des mots, la prononciation, les pronoms ou l'article défini *la*, que ne comprenaient pas forcément correctement les russophones (le russe n'a pas d'article) qui constituaient la plus grande partie des premiers utilisateurs :

Vous vous inquiétez beaucoup en vain de l'utilisation de l'article. Vous devez vous rappeler que, dans notre langue, l'emploi de l'article n'est pas obligatoire ; par conséquent, la meilleure manière de faire est la suivante : mettez un article quand vous êtes sûr de sa nécessité et quand la logique le demande, mais n'en mettez pas dans tous les cas où il y a *doute*. (Zamenhof 1962 : 74 ; souligné dans l'original).

C'est aussi suite à la question d'un correspondant que Zamenhof développa l'utilisation de l'accusatif¹⁹ en espéranto :

Dans notre langue, l'accusatif ne dépend jamais de la préposition qui précède (puisque les prépositions en elles-mêmes ne postulent jamais chez nous l'accusatif), mais uniquement du *sens*. Nous n'employons l'accusatif que dans trois cas :

- a) pour montrer l'objet [*suferanton*] de l'action (c'est-à-dire après des verbes ayant un sens actif), par exemple « mi batas *lin* [je le bats] », « mi diras la *vorton* [je dis le mot] » ;
- b) pour montrer une direction (c'est-à-dire un mouvement *vers* un lieu [...]), si la préposition en elle-même n'indique pas ce mouvement ; par exemple, nous

¹⁹ L'existence d'un accusatif fait partie des points problématiques que les premiers utilisateurs de l'espéranto reprochèrent à Zamenhof (voir plus bas, n. 24, p. 156) ; de façon plus générale, la question de savoir si une langue auxiliaire internationale, qui se veut en théorie simple et accessible, doit posséder ou pas un accusatif fut largement discutée (voir Waringhien 1959 : 130-164 et Gilbert 1962 : 36-40).

disons « mi venas al la celo [je vais vers le but] » (et pas « al la celon »), parce que « al » en lui-même indique déjà une direction, mais nous devons distinguer entre « mi amas iri en la *urbo* [j'aime aller (marcher) dans la ville] » et « mi amas iri en la *urbon* [j'aime aller en ville] » [...];

c) dans tous les cas où nous ne savons pas quelle préposition employer, nous pouvons utiliser l'accusatif à la place de la préposition « je »²⁰ ; par exemple dans l'expression « mi kontentiĝas tion ĉi [je me contente de ceci] », l'accusatif ne dépend pas du verbe « kontentiĝas », mais remplace la préposition « je » (= mi kontentiĝas je tio ĉi)²¹ (Zamenhof 1962 : 67 ; souligné dans l'original).

Zamenhof avait voulu imaginer une langue dont les règles tiendraient sur quelques pages et qui seraient facilement assimilables ; il avait donc réduit les informations grammaticales et linguistiques au minimum. Il était donc prévisible que des questions apparussent. C'est donc dans les revues du mouvement espérantiste qu'il décida de répondre à ses correspondants, afin que tous les utilisateurs de la langue en profitassent aussi (D^{ro} Esperanto 1888a : 4). L'importance de ces *Lingvaj respondoj* a été régulièrement reconnue : chaque espérantiste tirera de leur lecture un « grand profit » (Waringhien 1962 : x) et trouvera la « clarification nécessaire » (Stroele 1926 : 56).

5. Stabiliser et protéger la langue

La distinction est célèbre dans l'histoire de l'espéranto : Zamenhof, dès le début, s'était uniquement considéré comme l'« *initiateur* [*iniciatoro*] » – et non comme le « *créateur* [*kreinto*] » (D^{ro} Esperanto 1888a : 12 ; souligné dans l'original) – de l'espéranto, comme celui qui soumettait au jugement de ses contemporains son projet, en quête de conseils²² :

²⁰ Dans le premier manuel, Zamenhof avait prévu une préposition « universelle », pouvant servir dans tous les cas où un utilisateur de l'espéranto ne sait pas quelle préposition employer : *je* (D^r Esperanto 1887a : 47-48) – n. de SM.

²¹ Il convient de noter que, maintenant, la phrase d'exemple « mi kontentiĝas tion ĉi [je me contente de ceci] » n'est plus normative, puisque les verbes comportant le morphème {-iĝ-} qui indique le passage à un nouvel état (*paliĝi* = pâlir) ne peuvent plus avoir un objet à l'accusatif (voir Wennergren 2005 : 424 et 564) – n. de SM.

²² Il convient de remarquer ici une différence significative avec la façon dont Schleyer avait entendu gérer le volapük. Contrairement à Zamenhof, Schleyer s'était dès le début considéré comme le « propriétaire » du volapük, comme l'auteur infaillible d'un projet parfait et donc définitif. Il rejeta ainsi toute critique ou volonté réformatrice, ce qui ne fut pas sans effet sur le déclin de sa langue (voir à ce sujet McElvenny 2018 : 60).

C'est pourquoi avant de publier un dictionnaire complet et de commencer la publication des livres et gazettes, je présente mon œuvre, pour l'espace *d'une année*, à l'approbation bienveillante du public, en m'adressant à toutes les personnes lettrées, avec la prière de vouloir bien me communiquer leur opinion sur la nouvelle langue que je propose. Que chacun, qui aura des objections à élever, daigne me faire part, par écrit, des changements qu'il croira utile d'introduire (D^r Esperanto 1887a : 32 ; souligné dans l'original).

Dans ces conditions, on comprend que l'espéranto ait traversé plusieurs périodes de « réformite [*reformemo*] » (Korĵenkov 2005 : 22), chacun souhaitant proposer des changements selon ses « goûts » personnels. De façon générale, les propositions de réforme tournaient principalement autour des mêmes problèmes, parmi lesquels, entre autres, les signes diacritiques²³, l'article défini ou l'accusatif²⁴. La première de ces périodes de réforme eut lieu au cours des années 1890. Entre 1892 et 1894, Zamenhof entendit les remarques et les souhaits, et proposa d'introduire quelques changements dans sa langue ; mais ces propositions n'obtinrent pas la majorité selon le système de vote qui avait été précédemment décidé (*ibid.* : 23). L'espéranto resta donc inchangé, mais le mouvement en faveur de la langue de Zamenhof entra dans une sorte de crise, plusieurs espérantistes décidant de quitter l'espéranto (*ibid.* : 24).

Reste que ces tendances réformatrices mettaient en danger l'existence même d'une langue internationale qui serait utilisée par tous, ainsi que l'unité du mouvement en sa faveur. D'ailleurs, la seconde vague de réforme, en lien avec la création en 1901 de la Délégation pour l'adoption d'une langue auxiliaire internationale²⁵, finit par aboutir, en 1907, à l'apparition d'une nouvelle langue – l'ido – et d'une nouvelle communauté de locuteurs. Zamenhof avait bien compris ce danger (voir, par exemple, Zamenhof 1929 [1889-1890] : 263), et, au début du XX^e siècle, deux ouvrages parurent, avec l'objectif de stabiliser l'espéranto et, d'une certaine manière, de court-circuiter d'éventuelles futures velléités de réforme. Le premier de ces deux ouvrages paraît en 1903 et a pour titre

²³ Pour rappel, l'espéranto possède six lettres à signe diacritique : les cinq consonnes à circonflexe ĉ [tʃ̂], ĝ [dʒ̂], ĥ [x̂], ĵ [ʒ̂], ŝ [ʃ̂] et la semi-voyelle ŭ [ŵ].

²⁴ Sur les différents projets réformateurs, voir Korĵenkov (2005 : 21-25, 37-39 et 42-43). Sur l'accusatif, voir n. 19, p. 154.

²⁵ Initiée en 1901 par le logicien et philosophe Louis Couturat (1868-1914) et le mathématicien Léopold Leau (1868-1943), cette Délégation s'était donné pour but d'étudier le problème de la communication internationale et de choisir la langue internationale la plus adaptée (sur cette Délégation, voir Privat 1927 : 50-57, Korĵenkov 2005 : 27-28 et 44-49).

Fundamenta krestomatio (Zamenhof 1954 [1903]). Dans son avant-propos, Zamenhof évoque l'objectif de cette *Chrestomathie fondamentale* :

Représentant un moyen purement conditionnel de communication réciproque, la langue internationale, comme n'importe quelle langue nationale, ne pourra atteindre son but que dans le cas où tous l'utiliseront *pleinement* de la même manière [plene *egale*] ; et pour que tous puissent utiliser la langue de la même manière, il est nécessaire qu'existent des modèles qui servent de guide pour tous. C'est la raison pour laquelle, cédant à la demande de nombreux espérantistes, j'ai édité la *Fundamenta Krestomatio*, qui pourra servir de modèle à tous concernant le style de l'espéranto et protégera la langue d'une désintégration fatale [*pereiga disfalo*] en différents dialectes (Zamenhof 1954 [1903] : xi ; souligné dans l'original).

Cet ouvrage de référence est composé de textes et de poésies écrits par Zamenhof bien sûr, mais aussi par d'autres célèbres auteurs espérantistes de l'époque, comme le poète polonais Leo Belmont (1865-1941) ou le Russe Vassilij Devjatnin (1862-1938). Sont ainsi regroupées des œuvres écrites originellement en espéranto, mais aussi des traductions en espéranto de contes, de fables, de poèmes ou d'œuvres littéraires aux auteurs prestigieux (H. Heine, Johann Wolfgang von Goethe, Mikhaïl Lermontov, Alexandre Pouchkine, George Byron, entre autres). Cette collection de textes-modèles était aussi motivée par le fait que tout ce qui s'écrivait et se publiait alors en espéranto n'était pas dépourvu de défauts :

N'importe qui peut apprendre la langue [espéranto] avec tous les livres qu'il souhaite ; mais, parce que de nombreux livres en espéranto sont l'œuvre de personnes qui ne maîtrisent pas encore bien la langue espéranto et parce qu'un espérantiste débutant ne pourrait pas aborder ces livres de façon suffisamment critique, il est alors souhaitable que tous lisent attentivement la *Fundamenta Krestomatio* (*ibid.*).

Zamenhof appelait donc les espérantistes, qu'ils ambitionnassent d'utiliser la langue à l'oral ou à l'écrit, à passer par la lecture des textes qui composaient cette chrestomathie dont l'« objectif [était] de soutenir l'uniformité de style entre tous les espérantistes » (Zamenhof 1954 [1907] : xii).

Deux ans plus tard, en 1905, c'est un ouvrage beaucoup plus important et officiel – pour ne pas dire sacré – qui voit le jour ; et qui prendra un rôle symbolique important dans le mouvement espérantiste, en, pour ainsi dire,

« gravant dans le marbre » un état de langue : le *Fundamento de Esperanto*, que l'on peut traduire par la base, le fondement de l'espéranto.

Dès l'introduction Zamenhof mettra en contexte la parution de cet ouvrage :

Pour qu'une langue internationale puisse bien et régulièrement progresser et pour qu'elle puisse avoir la pleine certitude qu'elle ne disparaîtra [*disfalos*] jamais et qu'un pas insouciant [*ia facilanima paŝo*] de ses amis futurs ne détruira pas le travail de ses amis passés, une condition est avant tout des plus nécessaires : l'existence d'un *Fondement* de la langue qui soit clairement défini, à jamais intouchable et à jamais inchangeable (Zamenhof 1905 : v ; souligné dans l'original).

L'expression à retenir ici, et qui caractérisera l'essence du *Fundamento de Esperanto* est, dans l'original, « *neniam tuŝebla* », « à jamais intouchable ». Et dans la suite de l'introduction Zamenhof développera cette idée, celle qui fera du *Fundamento* le « législateur [*leĝdonanto*] » (*ibid.* : vi) unique et exclusif de l'espéranto et de ses utilisateurs. Le *Fundamento* n'est pas un ouvrage original, puisqu'il s'agit de la compilation sous forme d'un livre unique de trois textes qui avaient déjà précédemment jalonné l'histoire de la langue. En plus de l'*Antaŭparolo* de la main de Zamenhof (qui est le seul texte original), l'ouvrage regroupe la grammaire fondamentale de l'espéranto en cinq langues (*Fundamenta gramatiko de la lingvo Esperanto en kvin lingvoj* [français, anglais, allemand, russe et polonais]), le recueil d'exercices dont il a déjà été question (*Ekzercaro de la lingvo internacia Esperanto*) et le Dictionnaire universel (*Universala vortaro de la lingvo internacia Esperanto*).

Selon la préface de Zamenhof, le *Fundamento* est là pour éviter les « disputes » (*ibid.* : vi), pour faire en sorte que la forme de l'espéranto ne dépende ni de l'arbitraire ni des « caprices » de telle ou telle personne (*ibid.*), ce qui empêcherait une « progression future » à la fois « régulière et pacifique » (*ibid.* : v) et signifierait « le commencement de notre mort » (*ibid.* : vi). Dans ces conditions, le *Fundamento* ne doit pas être considéré comme « le meilleur manuel et le meilleur dictionnaire de l'espéranto » (*ibid.* : viii), mais comme un « document-guide [*gvida dokumento*] qui doit se trouver dans les mains de tout bon espérantiste » (*ibid.* ; souligné dans l'original), comme le gardien des « mots et règles officiels » (*ibid.* : viii ; souligné dans l'original), comme un « instrument de contrôle [*kontrolilo*] constant qui empêchera [l'espéranto] de dévier de la voix de l'unité » (*ibid.* : ix). Mais comme le remarque Pierre Janton (1977 [1973] : 50),

l'existence d'un *Fundamento* intouchable ne signifiait nullement la volonté de brimer l'évolution de la langue. En effet, Zamenhof assure que la langue « gardera la pleine possibilité de non seulement s'enrichir constamment, mais même de constamment s'améliorer et se perfectionner » (Zamenhof 1905 : ix). Zamenhof n'interdit nullement la création de néologismes, le *Fundamento* permettra simplement de veiller à ce que cet enrichissement, ce perfectionnement ne signifient pas une « rupture arbitraire [...] et destructrice », mais se fassent suivant une « voie *naturelle*, organisée [*senkonfuza*] et inoffensive » (*ibid.* ; souligné dans l'original).

Le *Fundamento de Esperanto* avait été pensé en prévision du premier Congrès universel qui, comme on l'a déjà mentionné, se tint à Boulogne-sur-Mer en été 1905. L'ouvrage et son intangibilité furent soumis aux congressistes qui les acceptèrent et les inclurent au sein de la Déclaration de Boulogne, qui demeure le document le plus important pour le mouvement espérantiste, celui qui définit son « essence » (Korĵenkov 2005 : 36) :

Le fondement unique de la langue espéranto, obligatoire une fois pour toutes pour tous les espérantistes, est le livre *Fundamento de Esperanto*, auquel nul n'a le droit d'apporter de changement (paragraphe 4 de la Déclaration de Boulogne traduit dans Janton 1977 [1973] : 50).

En plus d'officialiser l'importance du *Fundamento* pour le système de la langue, le Congrès de Boulogne décida aussi, sur proposition de Zamenhof, de nommer un *Lingva komitato* [Comité de la langue], dont le rôle serait de « veiller [*zorgi*] au maintien des principes fondamentaux de la langue et de contrôler son évolution » (Lapenna, Lins & Carlevaro 1974 : 54), autrement dit de veiller au respect du caractère référentiel de l'ouvrage. En 1948, le *Lingva Komitato* devint l'*Akademio de Esperanto*, institution qui existe toujours²⁶ et qui poursuit les mêmes buts que ceux établis en 1905 pour le Comité (*ibid.*).

L'idée de Zamenhof était de confier sa langue au *Fundamento* tant qu'elle ne serait pas reconnue officiellement et internationalement et tant qu'elle ne serait pas sous l'égide d'une institution elle aussi reconnue officiellement et internationalement (Zamenhof 1905 : x-xi). Ceci ne s'étant pas produit, le *Fundamento* demeure, aujourd'hui encore, le texte de référence pour tout espérantiste.

²⁶ <https://www.akademio-de-esperanto.org/akademio/index.php?&dosiero=akademio/index.html>.

Parmi le matériel didactique produit durant les deux premières décennies de l'espéranto, les deux ouvrages présentés ici furent complémentaires dans l'élaboration et le maintien d'une norme²⁷ : si le *Fundamento de Esperanto* était chargé de conserver « l'unité de [la] langue » (*ibid.* : x), la *Fundamenta krestomatio* était, elle, censée présenter « le style espéranto le plus typique [*la plej modela Esperanta stilo*] » (*ibid.* : 81). Il convient de dire que les grammaires de l'espéranto qui existent ne sont, d'une certaine manière, qu'un développement et un approfondissement de l'essence grammaticale, succincte il est vrai, que l'on trouve dans le *Fundamento*. Si la volumineuse – l'auteur et humoriste espérantiste Raymond Schwartz (1894-1973) l'avait surnommée la « *kilogramatiko* » – grammaire de l'espéranto de Kalocsay et Waringhien (1935) est toujours considérée comme un standard et comme une base indispensable pour toute étude espérantologique (Sutton 2008 : 163) (même si on a pu lui reprocher d'avoir par trop détaillé et, partant, parfois compliqué les seize règles originelles et l'usage de l'espéranto [voir, par exemple, Wells 1978 : 23]), on privilégiera plutôt aujourd'hui la grammaire plus moderne de Bertilo Wennergren (2005).

6. La méthode d'Andreo Cseh

Comme nous l'avons déjà dit en introduction, des méthodes d'enseignement propres à l'espéranto existent (une liste se trouve dans Lapenna, Lins & Carlevaro 1974 : 77-80). Au début des années 1930, par exemple, l'Américain d'origine russe William Sol Benson (1877-1945) lança une méthode qui visait à enseigner, selon une approche directe, l'espéranto et sa grammaire à l'aide de milliers d'images et d'illustrations (D^{ro} Benson 1932). Mais, dans cette dernière partie, c'est sur une autre méthode que nous aimerions nous arrêter, une méthode célèbre dans le monde de l'espéranto et qui a marqué l'histoire de la langue au début du XX^e siècle, à savoir la méthode mise sur pied par le prêtre catholique hongrois de Roumanie Andor Cseh, connu dans le monde de l'espéranto sous le nom d'Andreo Cseh²⁸.

²⁷ On le redit, la notion de norme doit être comprise de façon un peu différente dans le cas de l'espéranto, puisque toute expression qui respecte les règles et le fonctionnement de la langue est considérée comme correcte et en même temps normative, sans que les locuteurs natifs aient ici un rôle à jouer (voir la n. 9, p. 143).

²⁸ Son nom est parfois espérantisé en Ĉe. Sur la vie et l'œuvre d'Andreo Cseh, on consultera essentiellement Borsboom (2003) et l'ouvrage collectif publié à l'occasion du centième anniversaire de sa naissance : Smidéliusz (1995).

Devenu espérantiste en 1911 après avoir vu une affiche de propagande dans un train (Borsboom 2003 : 23)²⁹, il œuvra comme prêtre dans plusieurs villes et villages de Roumanie, mais c'est à l'espéranto, à son enseignement et à sa propagation qu'il consacra l'essentiel de sa vie. Il mettra sur pied de nombreux congrès et réunions espérantistes en Roumanie, et finira délégué de la Roumanie auprès de UEA (Universala Esperanto-asocio), l'Association universelle d'espéranto (Isbrücker 1933-1934a). Sa méthode, élaborée au début des années 1920, connaîtra un important succès, car elle permettait d'enseigner la langue dans un contexte international et multilingue à des gens (essentiellement des ouvriers) qui n'avaient pas forcément l'habitude et/ou les « capacités » d'apprendre une langue étrangère, qui n'avaient pas les moyens d'investir dans des manuels et des dictionnaires, et qui n'avaient ni le temps ni l'énergie pour se consacrer à une étude poussée de la langue (Kováts 2009 : 289).

L'histoire a retenu qu'au début de l'année 1920, Cseh s'était installé dans la ville ouvrière et industrielle de Sibiu, au centre de la Roumanie, où il avait été nommé prêtre. Peu après son arrivée, il fut contacté par l'organisation ouvrière locale, confrontée aux nombreuses langues différentes que parlaient les ouvriers venus à Sibiu pour travailler : on avait entendu dire que Cseh parlait et enseignait une langue internationale qui permettait à tout le monde de se comprendre et on lui demandait donc de venir l'enseigner aux ouvriers de Sibiu (Borsboom 2003 : 34). Cseh prit quelques jours de réflexion, accepta la proposition, tenta, sans succès, de commander du matériel didactique (la situation de la région au début de 1920 n'avait pas encore été réglée par les conférences de paix et tout était chaotique [*ibid.* : 35]) et finit par se résoudre à créer son propre matériel d'enseignement. Deux semaines plus tard, Cseh se présentait dans la salle de cours du cercle ouvrier et remarqua que la vingtaine de personnes qu'il avait devant lui parlaient allemand, hongrois et roumain, et ne se comprenaient donc pas. Il n'allait donc pas pouvoir utiliser le matériel qu'il avait préparé. La suite est racontée dans sa biographie :

Le prêtre se tint un moment sans voix et impuissant. Il dit alors à l'organisateur, un Allemand, qu'il renonçait à enseigner. Son interlocuteur explosa et cria fort et en colère : « Was ist das ? » Et à cet instant Andreo Cseh fut frappé d'un éclair de génie. Oui, bien sûr, « Kio estas ĝi ? », il pourrait enseigner uniquement au moyen de questions (Borsboom 2003 : 36).

²⁹ On trouve aussi parfois la date de 1910 (Isbrücker 1933-1934a : 87).

Tout de suite après, l'enseignant se frappa sur la poitrine en disant son nom et en invitant les participants à faire de même : « *Mi estas Andreo Cseh* ». Il prit ensuite des objets dans la salle et les présenta au groupe en espéranto. Ainsi se déroula la première leçon selon ce qui allait devenir la « *Cseh-metodo* » (*ibid.*). Ce qui était censé être un « cours dans le sens ordinaire du nom » devint une « simple conversation » (Isbrücker 1933-1934b : 87) :

Au début il parlait des objets les plus proches et n'utilisait que les éléments grammaticaux les plus simples. Puis il passait petit à petit à des thèmes plus lointains et à des points de grammaire plus difficiles. Après vingt leçons de deux heures on pouvait déjà discuter en espéranto (*ibid.*).

Julia Isbrücker (1887-1971), proche collaboratrice de Cseh, caractérisa en six points la méthode mise sur pied par ce dernier : 1) aucun manuel n'est utilisé ; 2) aucune autre langue que l'espéranto n'est employée, les nouveaux mots étant expliqués au moyen des mots déjà connus (c'est pour cette raison que l'enseignant ne devrait pas avoir, de préférence, de langue commune avec ses étudiants) ; 3) les participants répondent en chœur aux questions posées par l'enseignant ; 4) pendant les cours, on parle de choses actuelles [*aktualaĵoj*], on refuse les exemples trop scolaires [*lernejecaj*] ; 5) l'enseignant utilise l'humour et la plaisanterie et 6) fait en sorte que ce soient les participants eux-mêmes qui finissent par découvrir les règles et la grammaire de la langue (*ibid.*). En 1929, un ouvrage fut publié, intitulé *Baza Cseh-kurso*, dans lequel Cseh précisait sa méthode. Ses cours sont destinés à être donnés devant des groupes de 20 à 40 personnes ([Cseh] 1987 [1929] : x), dans des salles « confortable[s] et agréable[s] », « bien éclairée[s] et chauffée[s] », afin que de l'inconfort ne vienne pas perturber l'attention des apprenants » (*ibid.*). Son objectif est d'enseigner la grammaire élémentaire de l'espéranto ; il ne souhaite pas surcharger ses élèves de trop de mots, car le vocabulaire s'acquiert avant tout par la pratique (*ibid.* : vi). Jamais il n'utilise de termes techniques, car il ne vise pas à former des « philologues », mais à « faire parler un public simple » (*ibid.* : vii). Il soulignait aussi l'importance de capter constamment l'attention des élèves, en les faisant rire ou en faisant en sorte que le cours ressemble à une « conversation agréable » (*ibid.* : ix), et d'adapter le rythme et le contenu du cours à l'auditoire (*ibid.*). On peut dire qu'Andreo Cseh fut comme conduit vers sa méthode par les conditions matérielles particulières de l'époque et par l'auditoire plurilingue et peu habitué à apprendre qu'il avait alors devant lui.

L'approche didactique théorique de Cseh est, pour ainsi dire, l'absence de théorie (même si sa façon de faire renvoie clairement à la méthode « directe ») ; il en avait parlé en ces termes en ouvrant le séminaire qu'il dirigea lors du Congrès universel d'espéranto à Cracovie en 1931 :

À vrai dire, les discussions pour savoir si la méthode [Cseh] est nouvelle, directe, grammaticale, etc. ne m'intéressent absolument pas... Mon unique but est d'aider l'humanité à avoir une vie plus heureuse. Et, puisque je suis convaincu que l'espéranto est un moyen pour y arriver, je travaille à le répandre.

Bien sûr, je fais cela de la façon qui a la plus grande chance de réussir. Je crois que ma méthode permet bien d'enthousiasmer les gens en faveur de l'espéranto. L'aspect théorique de la méthode n'est pas important pour moi. Ce qui est important, c'est que les gens apprennent à parler. En général, le résultat d'un enseignement de langue n'est pas satisfaisant. On étudie pendant des années des langues étrangères et on ne peut dire que peu de choses. Mon but n'est pas de donner une grammaire complète, mais je veux simplement que les gens de façon agréable dès le début parlent la langue, de la même manière que chacun a appris sa langue maternelle en la pratiquant. C'est vrai que je n'enseigne pas la langue dans son entier [*la plenan lingvon*], mais j'en donne le fondement, sur lequel on pourra continuer à construire. Je ne prétends pas à plus (Internacia Cseh-instituto de Esperanto 1931 : 4).

Pourtant, l'influence de la méthode « Berlitz » est clairement mentionnée par certains auteurs (Kováts 2011 : 13 ou Borsboom 2003 : 36). Cseh aurait connu la méthode d'enseignement « directe » « Berlitz » qui était alors très à la mode, et l'aurait, d'une certaine manière, adaptée à l'espéranto (Kováts 2009 : 289). Deux choses distinguent pourtant la « *Cseh-metodo* » de la méthode « Berlitz » : 1) au vu de la simplicité de l'espéranto, Cseh avait décidé d'intégrer à ses cours l'étude de sa grammaire, alors que la méthode « Berlitz » n'était aucunement centrée sur la grammaire de la langue étudiée, l'accent étant mis sur l'utilisation orale et la maîtrise spontanée de cette dernière ; 2) si, généralement, les cours de langue selon la méthode « Berlitz » étaient donnés à un groupe relativement petit d'apprenants, Cseh, quant à lui, était prêt à enseigner l'espéranto à plusieurs dizaines, voire plusieurs centaines, d'apprenants en même temps³⁰.

Des traces et des témoignages existent de la façon dont Cseh menait ses cours. On en présentera deux. Il y a d'abord sur Internet³¹ un petit film dans lequel on le

³⁰ Communication personnelle de Katalin Kováts (mail à l'auteur de ces lignes du 24 janvier 2020).

³¹ <https://www.youtube.com/watch?v=2yBW0b-xAZE>.

voit, au début des années 1930, montrer des objets et poser des questions en espéranto à des employés des postes qui répondent en chœur :

- Sinjorinoj, sinjoroj, kiu estas mi ?
- Vi estas Andreo Cseh.
- Sinjorinoj, sinjoroj, kia estas la ruĝa papero ?
- La ruĝa papero estas granda !³²

Une partie du contenu du séminaire que Cseh dirigea lors du Congrès universel de Cracovie en 1931 a aussi été conservée, dont on retiendra l'exemple suivant :

- Fraŭlino! ĉu vi amas ?
- Jes, mi amas!
- Kiun vi amas ?
- Mi... mi... mi amas vin! – firme asertas la lernantino, kaj la varma aplaŭdo montras, ke ĉiuj solidare esprimas la samon.
- Mi ne kredas! – finas la diskuton pastro Cseh.
- O, ni estas malfeliĉaj ! (Internacia Cseh-instituto de Esperanto 1931 : 9-10)³³.

La « *Cseh-metodo* » fut comme une bouffée d'oxygène dans l'histoire de l'espéranto. Après la désillusion et le choc qu'avait provoqués la Première guerre mondiale parmi les espérantistes et tous ceux qui rêvaient d'un monde fraternel et apaisé, le mouvement en faveur de l'espéranto avait connu un coup d'arrêt certain ; et, de plus, à la fin de la guerre, la scission était consommée, entre un mouvement espérantiste neutre politiquement et un mouvement prolétarien pour lequel l'espéranto serait désormais au service de la révolution (Korĵenkov 2005 : 60). La méthode mise au point par Andreo Cseh fut reçue avec « enthousiasme » (Isbrücker 1933-1934b : 87) et redonna de la vigueur et des membres au

³² – Mesdames, Messieurs, qui suis-je ? / – Vous êtes Andreo Cseh. / – Mesdames, Messieurs, comment est le papier rouge ? / – Le papier rouge est grand.

³³ – Mademoiselle ! Êtes-vous amoureuse ? / – Oui, je suis amoureuse ! / – De qui êtes-vous amoureuse ? / – Je... je... je suis amoureuse de vous ! – affirme fermement l'étudiante, et les chauds applaudissements montrent que tous expriment solidairement la même chose. / – Je ne [le] crois pas ! – fait le prêtre Cseh en terminant la discussion. / – Oh, nous sommes malheureux !

mouvement espérantiste (Dreher 1933-1934 : 245). Après la Roumanie, Cseh fut appelé à donner des cours à travers toute l'Europe : en Suède, au Danemark, en Estonie, en Suisse, aux Pays-Bas, entre autres (Isbrücker 1933-1934b : 88). En mai 1930, un *Cseh-instituto* voit le jour aux Pays-Bas (d'abord à Arnhem, puis à La Haye), chargé de former des enseignants à la méthode. En juin 1933, l'Institut peut se targuer d'avoir formé 300 enseignants provenant de vingt-trois pays différents (*ibid.*). Le séminaire organisé lors du Congrès de Cracovie en 1931 voit 280 personnes de dix-huit pays suivre les cours donnés par Cseh lui-même (Internacia Cseh-instituto de Esperanto 1931 : 5). Avec le temps, c'est ainsi « toute une petite armée d'enseignants-Cseh »³⁴ (Lapenna, Lins & Carlevaro 1974 : 79) qui va se mettre à voyager³⁵ pour enseigner et propager l'espéranto, en Europe bien sûr, on l'a vu, mais aussi au-delà : l'*Enciklopedio de Esperanto* mentionne que des cours-Cseh existaient aussi aux États-Unis, en Chine, aux Indes néerlandaises (Isbrücker 1933-1934b : 88). Au début des années 1930, la majorité des cours d'espéranto étaient donnés selon la méthode d'Andreo Cseh (Dreher 1933-1934 : 245). Les enseignants formés et diplômés se devaient de respecter strictement les procédures d'enseignement mises au point par Cseh et une revue – *La praktiko*³⁶ – fut lancée en janvier 1932 avec l'objectif de fournir aux apprenants les lectures et les exercices pratiques qui consolideraient et perfectionneraient leur maîtrise de la langue acquise lors des cours, mais aussi de les introduire au mouvement espérantiste (Kováts 2009 : 289).

Si la « *Cseh-metodo* » connut un grand succès³⁷ et « contribua considérablement à la propagation de la langue » espéranto (Lapenna, Lins & Carlevaro 1974 : 79) après la Première guerre mondiale, elle eut aussi ses critiques qui lui reprochèrent, notamment, que l'atmosphère détendue dans laquelle se déroulaient les leçons et l'enthousiasme qu'elles suscitaient avaient pu prêter

³⁴ Parmi les enseignants formés à la méthode « Cseh », certains devinrent célèbres au sein du mouvement espérantiste. On peut signaler Lidia Zamenhof (1904-1942 ; elle meurt dans le camp de Treblinka), la fille de l'initiateur de l'espéranto, mais aussi Tiberio Morariu (1901-1987), Henrik Seppik (1905-1990) ou Julio Baghy (1891-1967). Une liste plus complète est disponible dans Kováts (2009 : 289). Quant à la vie d'enseignant-Cseh itinérant de Morariu, elle est racontée dans Kováts (2011).

³⁵ Comme il fallait de préférence que l'enseignant et les élèves n'eussent pas de langue commune, les enseignants estampillés Cseh faisaient des tournées et proposaient leurs cours dans des pays dont ils ne maîtrisaient pas la langue (Kováts 2011 : 24).

³⁶ Une grande partie des numéros de cette revue est disponible sur le site de la Bibliothèque nationale autrichienne : <http://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno-plus?aid=e6q>.

³⁷ On crut au début que le succès était avant tout dû au charisme de Cseh (Borsboom 2003 : 55-57), mais le succès ne se démentit pas non plus quand d'autres enseignants prirent en charge les cours (Isbrücker 1933-1934b : 88).

une étude sérieuse et plus efficace de la langue (Degenkamp 1947 : 34) ; on s'interrogea aussi parfois sur le fait de savoir si les informations grammaticales fournies lors des 40 heures que durait un séminaire de la méthode « Cseh » n'étaient pas insuffisantes par rapport au temps à disposition (Dreher 1933-1934 : 245). Toujours est-il que la méthode de Cseh « fit fureur » (Kováts 2011 : 14) dans les années 1920-1930 et qu'elle demeure une méthode d'enseignement de l'espéranto caractéristique de ces années-là. La méthode « Cseh » continue parfois d'être utilisée au sein du mouvement espérantiste, mais plus par « fidélité » (Kováts 2009 : 288) pour ce qu'elle représente dans l'histoire de l'espéranto que pour ses valeurs pédagogiques qui ne semblent plus vraiment adaptées au XXI^e siècle (*ibid.*).

7. Conclusion : « *Grau ist alle Theorie, die Praxis ist das wichtigste* »

Au moment de conclure, une lettre de Zamenhof de 1904 adressée au mathématicien espérantiste Carlo Bourlet (1866-1913) sera intéressante :

Selon moi, il serait nécessaire non pas que j'écrive une grammaire théorique détaillée, mais que j'écrive le plus possible de livres pratiques (différentes traductions littéraires) ; avec ces livres, chacun pourrait apprendre la langue avec tout son véritable esprit uniforme bien mieux, plus facilement et avec plus de précision qu'avec la plus grosse des grammaires. « *Grau ist alle Theorie, die Praxis ist das wichtigste* »³⁸ (Zamenhof 1962 : 109 ; souligné dans l'original).

On y lit des propos qui résumeront ce survol de l'enseignement de l'espéranto durant les premières années de son histoire. Ce sont la pratique et l'exemple – plus que la théorie – qui semblent caractériser la didactique et l'enseignement de la langue au début. Il faut dire que son système simple et régulier permettait une telle approche. Zamenhof pensait avec raison qu'une langue internationale n'atteindrait son but et ne susciterait de l'intérêt que si elle était réellement utilisable et utilisée. On rappellera ici qu'il avait voulu que le *Premier livre* comportât, outre une grammaire et un vocabulaire de base, des exemples concrets d'utilisation (voir la partie 2). C'est aussi du point de vue du modèle et de la pratique que l'on peut considérer les *Lingvaj respondoj* : les questions que les

³⁸ Zamenhof rappelle ici à sa façon des vers du *Faust* de Goethe – n. de SM.

premiers utilisateurs de l'espéranto adressèrent à Zamenhof avaient surgi de leurs tentatives d'utiliser pratiquement la langue. Cette veine pratique marque aussi la méthode élaborée par Andreo Cseh au début des années 1920. À l'occasion du séminaire de la *Cseh-metodo* organisé en 1931 à Cracovie, les organisateurs avaient rappelé leur envie d'« abandonn[er] la grise théorie » [« *Ni lasu la grizan teorion* »] (Internacia Cseh-instituto de Esperanto 1931 : 4), ce que Cseh lui-même avait mis en pratique dans ses cours de Cracovie :

Beaucoup de gens sont assis dans la grande salle. Ils ne sont pas silencieux, mais parlent. Ils tiennent une conversation. Un homme en veste noire se tient près du tableau et parle avec eux. Les gens sont très contents.

L'homme à la veste noire dit : C'est la fin. La fin de la grammaire. Est-ce que vous êtes contents ?

– Oui, nous sommes contents !

– Mais, Mesdames et Messieurs, ne soyez pas trop contents, car vous n'avez fait que le premier pas. Un pas important et grand, mais juste le premier. Vous avez appris les éléments de la langue, mais maintenant vous devez faire le deuxième pas, la pratique. La pratique comporte trois parties qui sont : premièrement : lire, beaucoup lire. Deuxièmement : écrire, beaucoup écrire. Troisièmement : parler, beaucoup parler.

– Est-ce que vous avez envie de faire la pratique ?

– Oui, nous avons très envie de faire la pratique ! (*ibid.* : 7)

L'autre aspect à retenir est la volonté de stabiliser et de protéger la langue de toutes les velléités de changements et de modifications qui ne manquèrent pas d'apparaître dès le lancement de sa langue par Zamenhof. Et cette autorité de tutelle ne devait pas être une « personne » (on courait le risque de voir surgir de l'arbitraire et du subjectif), mais une « œuvre » (Zamenhof 1905 : vi) – le *Fundamento de Esperanto* (avec son pendant stylistique, la *Fundamenta krestomatio*) – reconnue par tous les adeptes de l'espéranto comme essentielle et référentielle.

En 1926, à l'occasion de la réédition de la collection complète des *Lingvaj respondoj*, l'espérantiste suisse Georges Stroele (1879-1943), qui était alors responsable, à la revue *Esperanto*, de rendre compte des nouvelles publications, avait eu ces mots, avec lesquels nous concluons : les *Lingvaj respondoj* forment,

avec le *Fundamento* et la *Fundamenta krestomatio*, « la base triple de [la] construction » de l'espéranto (Stroele 1926 : 56), base à partir de laquelle s'est développée la langue, mais aussi à partir de laquelle s'est construit son enseignement.

Bibliographie

- ANDRIEU, André (éd.). (2000). *Dictionnaire pratique espéranto-français, français-espéranto*. Paris : SAT-Amikaro.
- BADOR, Damien (2020). Étude et enseignement des langues elfiques inventées par J.R.R. Tolkien. 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. 117-139.
- BARANDOVSKÁ-FRANK, Věra (2019). De nouveaux défis pour l'interlinguistique. Dans : S. MORET (éd.). *Interlinguistique et esperantologie*. Cahiers de l'ILSL 61. Lausanne : Centre de linguistique et des sciences du langage, p. 9-26.
- DE BEAUFONT, Louis (1900), Notre deuxième année. *L'espérantiste* 25, p. 1-6.
- D^{RO} BENSON, William Sol (1932). *Universala Esperanto metodo*. Newark : Benson School of Esperanto. <http://esperanto-edmonton.wikidot.com/download:u-e-metodo>.
- BLANKE, Detlev (2000-2001). Vom Entwurf zur Sprache. Dans : K. SCHUBERT (éd.). *Planned languages : from concept to reality*, numéro thématique d'*Interface. Journal of applied linguistics*, 2000-2001, 15.1, p. 37-89.
- BORSBOOM, Ed (2003). *Vivo de Andreo Cseh*. La Haye : Internacia Esperanto instituto.
- CART, Théophile (1902). *L'espéranto en dix leçons*. Paris : Hachette et C^{ie}.
- [CSEH, Andreo] (1987 [1929]). *Baza Cseh-kurso. Kun metodikaj konsiloj. Gvidilo por instruantoj, sepa eldono reviziita*. La Haye : Internacia Esperanto-instituto.
- COUTURAT, Louis & LEAU, Léopold (1903). *Histoire de la langue universelle*. Paris : Hachette et C^{ie}.
- DEGENKAMP, Gijsbertus Johannes (1947). *Esperanto 60-jara. Skizo pri la evoluo de la lingvo literatura*. Amsterdam : Federacio de laboristaj esperantistoj.
- DESCARTES, René (1936). *Correspondance I*, publiée avec une introduction et des notes par Ch. ADAM & G. MILHAUD. Paris : Felix Alcan.
- DREHER, Leopold (1933-1934). Instrumetodoj. Dans : L. KÖKÉNY & V. BLEIER (éds). *Enciklopedio de Esperanto, I. volumo : A - Ĵ*. Budapest : Literatura mondo, p. 245-246.
- ESPERANTISTA CENTRA LIBREJO (1927). Antaŭparolo. Dans : L.L. ZAMENHOF, *Lingvaj respondoj (Plena kolekto)*. Paris : Esperantista centra librejo, p. 5-6.

- D^R ESPERANTO [L.L. ZAMENHOF] (1887a). *Langue internationale. Introduction et manuel complet*. Varsovie : Imprimerie Kelter.
- _____, (1887b). *Internationale Sprache. Vorrede und vollständiges Lehrbuch*. Varsovie : Kelter.
- D^R ÈSPERANTO [L.L. ZAMENHOF] (1887). *Meždunarodnyj jazyk. Predislovie i pol'nyj učebnik*. Varsovie : Tipo-litografija X. Kel'tera.
- D^{RO} ESPERANTO [L.L. ZAMENHOF] (1888a). *Dua libro de l'lingvo internacia*. Varsovie : Presejo Ĥ. Kelter.
- _____, (1888b). *Aldono al la Dua libro de l'lingvo internacia*. Varsovie : Presejo Ĥ. Kelter.
- FODOR, István & HAGÈGE, Claude (1983-1994). *Language reform : history and future = La réforme des langues : histoire et avenir = Sprachreform : Geschichte und Zukunft*, 6 tomes. Hambourg : Buske.
- GILBERT, William (1962). *Planlingvaj problemoj*. La Laguna : J. Régulo.
- INTERNACIA CSEH-INSTITUTO DE ESPERANTO (1931). *Memorlibro de la tria internacia pedagogia kurso de Esperanto kaj de la seminario por Cseh-metodaj instruistoj, gvidataj de sinjoro Andreo Cseh en Kraków (Pollando)*. Cracovie : Kurs-organiza komitato.
- ISBRÜCKER, Julia (1933-1934a). Cseh (ĉe) Andreo. Dans : L. KÖKÉNY & V. BLEIER (éds). *Enciklopedio de Esperanto, I. volumo : A - Ĵ*. Budapest : Literatura mondo, p. 87.
- _____, (1933-1934b). Cseh-metodo. Dans : L. KÖKÉNY & V. BLEIER (éds). *Enciklopedio de Esperanto, I. volumo : A - Ĵ*. Budapest : Literatura mondo, p. 87-89.
- JANTON, Pierre (1977 [1973]). *L'espéranto*. Paris : Presses universitaires de France.
- JOGUIN, Jacques (2001). *Parlons espéranto : la langue internationale*. Paris : L'Harmattan.
- KALOCSAY, Kálmán (1931). *Lingvo - Stilo - Formo : studoj*. Budapest : Literatura mondo.
- KALOCSAY, Kálmán & WARINGHIEN, Gaston (1935). *Plena gramatiko de Esperanto : vorto kaj frazo*. Budapest : Literatura mondo.
- KALOCSAY, Kálmán, WARINGHIEN, Gaston & BERNARD, Roger (1932). *Parnasa gvidlibro*. Budapest : Literatura mondo.
- KORĴENKOV, Aleksandr (2005). *Historio de Esperanto*. Kaliningrad : Sezonoj.
- KOUTNY, Ilona (2009). Esperanto im Rahmen der Sprachtypologie. Dans : S. FIEDLER (éd.). *Esperanto und andere Sprachen im Vergleich. Beiträge der 18. Jahrestagung der Gesellschaft für Interlinguistik e.V., 21.-23. November 2008 in Berlin*. Interlinguistische Informationen. Beiheft 16. Berlin : Gesellschaft für Interlinguistik, p. 117-130.
- KOVÁTS, Katalin (2009). Moderna aliro al malnovaj ideoj kaj rezultoj. Dans : I. KOUTNY (éd.). *Abunda fonto. Memorlibro omaĝe al Prof. István Szerdahelyi*. Poznań : ProDruk & Steleto, p. 288-293.

- _____, (2011). *Stelsemantoj en la ora nordo. Tiberio Morariu kaj liaj samtempuloj*. La Haye : E-duKati.
- KUZNECOV, Sergej (2019). La Société « Kosmoglot(t) » pour la langue internationale (1916-1928). Dans : S. MORET (éd.). *Interlinguistique et espérantologie*. Cahiers de l'ILSL 61. Lausanne : Centre de linguistique et des sciences du langage, p. 201-269.
- LAPENNA, Ivo (1950). *Retoriko*. Paris: s.n.
- LAPENNA, Ivo, LINS, Ulrich & CARLEVARO, Tazio (éds) (1974). *Esperanto en perspektivo. Faktoj kaj analizoj pri la internacia lingvo*. Londres - Rotterdam : Universala Esperanto-asocio, Centro de esploro kaj dokumentado pri la monda lingvo-problemo.
- LEMAIRE, René (1900). De Russie en France. *L'espérantiste* 25, p. 9-11.
- LINDSTEDT, Jouko (2006). Native Esperanto as a test case for natural language. Dans : M. SUOMINEN, A. ARPPE, A. AIROLA, O. HEINÄMÄKI, M. MIESTAMO, U. MÄÄTTÄ, J. NIEMI, K.K. PITKÄNEN & K. SINNEMÄKI (éds). *A man of measure. Festschrift in honour of Fred Karlsson on his 60th birthday*. Special supplement to *SKY Journal of Linguistics* 19, 2006. Turku : The linguistic association in Finland, p. 47-55.
- MARČEK, Stano (2006). *Esperanto per rekta metodo*. Martin : S. Marček.
- MCELVENNY, James (2018). *Language and meaning in the age of Modernism. C.K. Ogden and his contemporaries*. Edinburgh: Edinburgh university press.
- PIV 1970 : Gaston WARINGHIEN (éd.) (1970). *Plena ilustrita vortaro de Esperanto*. Paris : Sennacieca asocio tutmonda.
- PIV 2002, 2020 : Michel DUC GONINAZ (éd.) (2002, 2020). *Nova plena ilustrita vortaro de Esperanto*. Paris : Sennacieca asocio tutmonda.
- PRIVAT, Edmond (1927). *Historio de la lingvo Esperanto. La movado, 1900-1927*. Leipzig : Ferdinand Hirt & Sohn.
- ROSSI, Paolo (1993). *Clavis Universalis. Arts de la mémoire, logique combinatoire et langue universelle de Lulle à Leibniz*. Grenoble : Jérôme Millon.
- SMIDÉLIUSZ, Katalin (éd.) (1995). *Memorlibro omaĝe al Andreo Cseh okaze de lia 100-jara naskiĝdatreveno*. Szombathely : K. Smidéliusz.
- STOJAN, Petr E. (éd.) (1929). *Bibliografio de internacia lingvo*. Genève : Bibliografia servo de Universala Esperanto-asocio.
- STROELE, Georges (1926). Tra la libraro. *Esperanto* 307, p. 55-56.
- SUTTON, Geoffrey (2008). *Concise encyclopedia of the original literature of Esperanto, 1887-2007*. New York : Mondial.
- ŜEKSPIR, Vilhelmo [William SHAKESPEARE] (1894). *Hamleto. Reĝido de Danujo. Tragedio en kvin aktoj de V. Ŝekspir*. Traduit par L.L. Zamenhof. Nuremberg : W. Tümmel.
- TAULI, Valter (1968). *Introduction to a theory of language planning*. Uppsala : Almqvist och Wiksell.

- THIERRY, Jean (1999). *L'espéranto sans peine*. Chennevières-sur-Marne : Assimil.
- TRIOLE, Renée (2006). *Espéranto express : premiers mots utiles, grammaire et phonétique, guide de conversation, renseignements pratiques*. Paris : Éditions du dauphin.
- WARINGHIEN, Gaston (1959). *Lingvo kaj vivo*. La Laguna : J. Régulo.
- _____, (1962). Antaŭparolo. Dans : ZAMENHOF 1962 : v-x.
- WELLS, John (1978). *Lingvistikaj aspektoj de Esperanto*. Rotterdam : Universala Esperanto-asocio - Centro de esploro kaj dokumentado pri la monda lingvo-problemo.
- WENNERGREN, Bertilo (2005). *Plena manlibro de esperanta gramatiko*. El Cerrito : Esperanto-ligo por Norda Ameriko.
- ZAMENHOF, L[azare] L[ouis] (1889a). *Adresaro de la personoj kiuj ellernis la lingvon « Esperanto »*. Varsovie : Presejo H. Kelter.
- _____, (1889b). *Plena vortaro rusa-internacia*. Varsovie : Kelter.
- _____, (1889c). *Meza vortaro internacia-germana*. Varsovie : Kelter.
- _____, (1894a). *Ekzercaro de la lingvo internacia Esperanto*. Varsovie : Gins.
- _____, (1894b). *Universala vortaro de la lingvo internacia « Esperanto »*. Varsovie : Gins.
- _____, (1905). *Fundamento de Esperanto. Gramatiko, ekzercaro, universala vortaro*. Paris : Hachette et C^{ie}.
- _____, (1929). *Originala verkaro*. Leipzig : Ferdinand Hirt & Sohn.
- _____, (1929 [189?]). Eltiro el privata letero al s-ro B. (N. Borovko). Dans : ZAMENHOF 1929 : p. 417-422.
- _____, (1929 [1889-1890]). Esperanto kaj volapük. Dans : ZAMENHOF 1929 : p. 258-275.
- _____, (1929 [1905]). [Parolado :] Unua kongreso 1905 en Boulogne-sur-Mer. Dans : ZAMENHOF 1929 : p. 360-365.
- _____, (1954 [1903]). *Fundamenta krestomatio de la lingvo Esperanto*. Rickmansworth : The Esperanto publishing company.
- _____, (1954 [1907]). Antaŭparolo al la kvina eldono. Dans : ZAMENHOF 1954 [1903] : xii.
- _____, (1962). *Lingvaj respondoj. Konsiloj kaj opinioj pri Esperanto*. Marmande : Esperantaj francaj eldonoj.

Sitographie

Adam Mickiewicz university in Poznań (UAM) interlingvistikaj studoj : <http://interl.home.amu.edu.pl/interlingvistiko/index.html>.
Akademio de Esperanto (AdE) : <https://www.akademio-de-esperanto.org/akademio/index.php?&dosiero=akademio/index.html>.
Amikumu : <https://amikumu.com/> (Application).
Duolingo esperanto : <https://fr.duolingo.com/course/eo/en/apprends-esp%C3%A9ranto> (Application).
Edukado.net : <https://edukado.net/>.
Gaconda-metodo : <https://www.esperanto-gacond.ch/gaconda-metodo.html>.
iKurso.fr esperanto : <https://ikurso.esperanto-France.org/>.
Interlingvistiko studoj : <http://interl.home.amu.edu.pl/interlingvistiko/index.html>.
Italki esperanto : <https://www.italki.com/learn-esperanto-online>.
Lernu ! : <https://lernu.net/fr>.
La praktiko (Österreichische Nationalbibliothek ANNO) : <http://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno-plus?aid=e6q>.
PIV 2020 : <https://vortaro.net/>.
uTalk esperanto : <https://utalk.com/en/store/esperanto> (Application).

Annexes

§ 4.

Citrono. Cento. Sceno. Scio. Balau. Ŝanceli. Neniel.
 Embaraso. Zoologio. Reservi. Traire. Hodiaŭ. Disŝiri. Neulo.
 Majesta. Packapo. Heroino. Pezo. Internacia. Seshora. Ci-
 preso. Stalo. Feino. Plu. Sukero. Gento. Indigni. Sigelo.
 Krajono. Ruino. Pesilo. Lipharo. Metio. Ĝardeno. Sono. Laŭ-
 di. Pale. Facila. Insekto. Kiu. Zorgi. Ĉikano. Traetera.
 Sofismo. Domoj. Spino. Majo. Signi. Ec. Bonaĵo. Legi. Iel.
 Juristo. Ĉielo. Ĥemio.

Figure 1 : Exemple d'exercice de lecture tiré de l'Ekzercaro (Zamenhof 1894a : 4)

§ 7.

Leono estas forta.—La dentoj de leono estas akraj.—
Al leono ne donu la manon.—Mi vidas leonon.—Resti kun
leono estas dangere.—Kiu kuraĝas rajdi sur leono? — Mi
parolas pri leono.

- forta** fort | strong | stark, kräftig | сильный | silny, mocny.
dento dent | tooth | Zahn | зубъ | ząb.
j marque le pluriel | sign of the plural | bezeichnet die Mehrzahl | означа-
 етъ множественное число | oznacza liczbę mnogą.
de de | of, from | von; ersetzt auch den Genitiv | отъ; замѣняетъ также
 родительный падежъ | od; zastępuje też przypadek drugi.
akra aigu | sharp | scharf | острый | ostry.
doni donner | give | geben | давать | dawać.
■ marque l'impératif | ending of the imperative in verbs | bezeichnet den
 Imperativ | означает повелительное наклонение | oznacza tryb
 rozkazujący.
mano main | hand | Hand | рука | ręka.
vidi voir | see | sehen | видѣть | widzieć.
resti rester | remain | bleiben | оставаться | pozostawać.
kun avec | with | mit | съ | z.
dangero danger | danger | Gefahr | опасность | niebezpieczeństwo.
e marque l'adverbe | ending of adverbs | Endung des Adverbs | окончание
 нарѣчія | zakończenie przysłówka.
kuraĝa courageux | courage | kühn, dreist | смѣлый | śmiały.
rajdi aller à cheval | ride | reiten | ѣздить верхомъ | jeździć konno.
i marque l'infinitif | termination of the infinitive in verbs | bezeichnet den
 Infinitiv | означает неопредѣленное наклонение | oznacza tryb
 bezokoliczny słowa.
paroli parler | speak | sprechen | говорить | mówić.
pri sur, touchant, de | concerning, about | von, über | о, объ | o.

Figure 2 : Exemple d'exercice tiré de l'Ekzercaro (Zamenhof 1894a : 6)

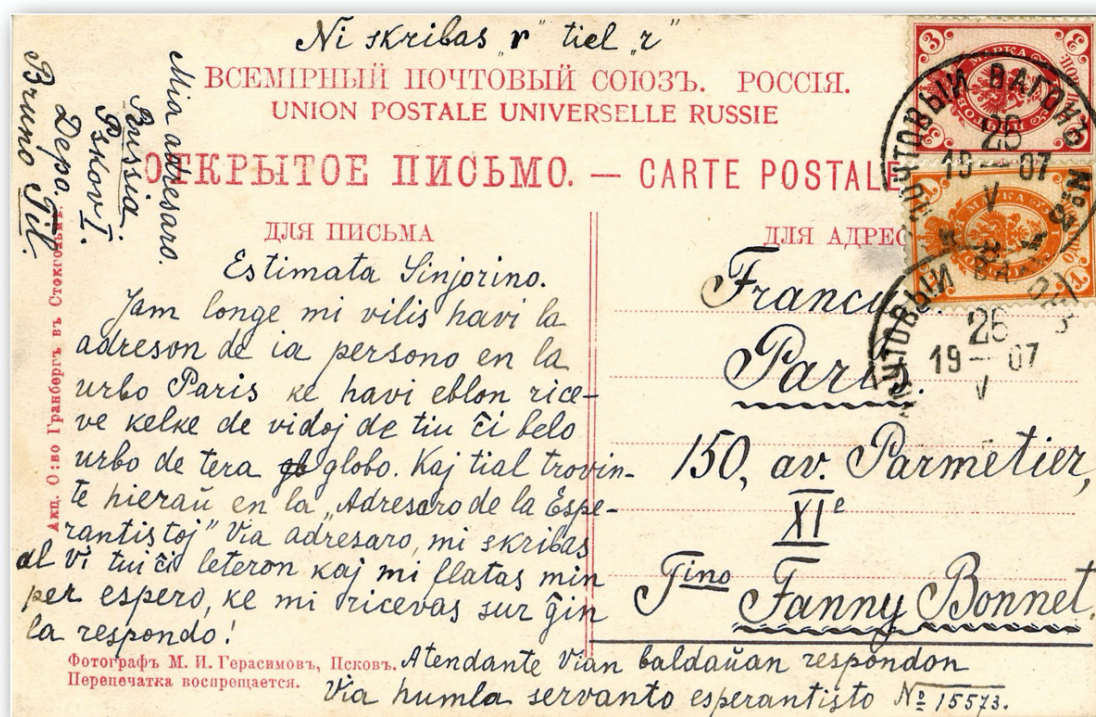


Figure 3 : Carte postale ancienne (collection privée) témoignant de la correspondance en espéranto qui exista au début du mouvement

ABSTRACTS

Cette section recueille les résumés des articles en anglais disposés en suivant l'ordre alphabétique des noms des auteurs.

Damien BADOR : *Étude et enseignement des langues elfiques inventées par J.R.R. Tolkien*

J.R.R. Tolkien frequently argued that his work was « *fundamentally linguistic* in inspiration ». Indeed, languages take a major place in his invented universe, beyond the needs of the narrative. However, Tolkien never stopped perfecting his two main Elvish tongues, Quenya and Sindarin, and never produced a definitive grammar for either of them. This did not prevent fans to study Elvish sentences and manuscripts in order to understand or even use Elvish tongues. This article investigates the unique challenges linked to studying and to teaching Tolkien's invented languages. It references most published grammars and illustrates the different approaches they take. It concludes on questioning the established dichotomy between natural and artificial languages.

Francesca DELL'ORO & Antje KOLDE : *Le défi des langues anciennes à l'oral dans les écoles de Suisse romande*

In this paper we describe our experience in carrying out two continuing education courses in classical languages at the Haute école pédagogique de Vaud in Lausanne during two academic years, i.e. 2017-2018 (Ancient Greek) and 2018-2019 (Ancient Greek and Latin). The aim of the training courses was to encourage secondary school teachers to introduce orality into the teaching of classical languages. We presented the advantages of the oral approach to teachers and provided them with the basic tools to start using it in class. The teachers prepared then some projects that they presented to their classes. We gave them our feedback by discussing with them the projects and the reactions of the pupils.

Eleanor DICKEY : *Comment les hellénophones anciens apprenaient-ils le latin ?*

During the Roman empire many Greek speakers learned Latin. Their books and exercises, which survive in medieval manuscripts and in papyri from Egypt, show that some of their language-learning techniques were similar to ours and others very different. Some students, interested only in oral proficiency, learned Latin using materials in Greek transliteration. Others learned the Roman alphabet and then read not isolated sentences but complete texts, in a special bilingual format, while learning grammar and syntax from materials composed entirely in Latin. At more advanced levels students used monolingual Latin literary texts, which they read aloud and translated into Greek ; they also translated Greek literature into Latin.

Jean-Rémi LAPAIRE : *Un corps et la collaboration des arts pour interpréter les textes littéraires : la leçon de Quintilien*

In *Institutio Oratoria* (ca. 93) the Roman rhetorician and pedagogue Quintilian (ca. 30 - ca. 100) recommends using paraphrase, oral reading exercises and the « assistance of several arts » in language education. Although classical rhetoric is no longer part of the curriculum, Western culture has developed a strong taste for « rhetoricity » (Compagnon 1999). This should encourage modern educators to re-examine ancient rhetorical precepts and adapt them to today's language teaching methods. My working hypothesis is that written texts may be submitted to multimodal acts of reinterpretation, which engage the student's learning body holistically and orchestrate special teaching moments. In this article, I present a simple model for achieving the compression, schematization and semiotic transposition of complex essays or novels. Group activities are staged, which lead to the performative appropriation of meaning, using static or dynamic tableaux, which may be silent or spoken, danced or acted out. As this happens, the physical basis of some very common dead metaphors in education – like learning « paths », « stances » or « attitudes » ; pedagogical « approaches » – is rightfully restored.

Sébastien MORET : *Comment enseigner une langue qui vient d'apparaître : le cas de l'espéranto*

Esperanto was proposed by its creator L.L. Zamenhof in 1887 as an auxiliary language aimed at facilitating international communication. With such a goal, the teaching and assimilation of the language was a crucial problem. But, when Esperanto appeared in 1887, there was only one small textbook (soon a second one would appear) and nobody spoke it yet. How then could one teach and learn a language that has just appeared and has no speakers ? This is the subject of the present contribution.

Daria ZALESSKAYA : *La présentation de la langue russe dans les manuels de russe pour francophones (1917-1991)*

Each textbook for learning (and teaching) a foreign language is a historical document reflecting not only specific teaching methods, but also trends in the representation of the foreign language and of the people who speak it, their country and their culture; it also conveys information about political and social views. This article is devoted to the analysis of textbooks on Russian as a foreign language, developed and published in French-speaking countries for French speaking students. On the basis of the data presented in the textbooks, we will analyze the representation of the Russian language and its teaching methods in the time period from 1917 to 1991.

INDEX

Ces index ont été préparés avec la collaboration d'Émilie Bocquel.

1. Index des langues

Famille indo-européenne

Grec

Grec ancien : 7-8, 11, 13-14, 17-38, 67-73, 75-89, 94-96, 111. Voir aussi 9-10, 55.

Grec moderne : 78, 94.

Langues celtiques

Gallois : 13, 122-123, 148.

Gaulois : 17. Voir aussi 77.

Langues germaniques

Langues germaniques : 11.

Allemand : 13, 42, 72, 75, 92, 102-103, 122, 144, 148, 153, 158, 161.

Anglais : 7, 10, 42, 50, 53, 59-60, 72, 75, 102-103, 123, 127, 129, 133, 138, 144, 148, 158. Voir aussi 149, 152.

Danois : 148.

Néerlandais : 148

Suédois : 125, 148.

Vieux germanique : 12, 103.

Yiddish : 148.

Langues slaves

Langues slaves : 102-103. Voir aussi 152.

Bulgare : 148.

Croate : 148.

Polonais : 144, 148, 158. Voir aussi 145.

Russe : 7, 12, 71, 101-113, 143-145, 148, 151, 153-154, 158.

Slavon d'église : 103.

Slovaque : 148.

Slovène : 148.

Tchèque : 148.

Latin et langues romanes

Latin : 7-14, 17-38, 67-78, 81, 84, 86-94, 96, 103, 108, 111-112, 143.

Voir aussi 15.

Langues romanes : 11-12, 75.

Espagnol : 42, 128, 148, 152. Voir aussi 151.

Français : 12, 17, 23, 28, 33, 42, 48, 50, 52, 72-76, 78, 82, 89-90,
102-103, 142, 144, 148, 151-153, 158.

Frioulan : 148.

Italien : 42, 72, 102-103. Voir aussi 152.

Portugais : 148.

Romanche : 72.

Roumain : 161.

Autres langues indo-européennes

Arménien : 148.

Letton : 148.

Persan : 148.

Famille afro-asiatique

Akkadien : 9 (« akkadophones »).

Arabe classique : 8.

Araméen : 17.

Copte : 19. Voir aussi 20.

Égyptien : 17.

Hébreu : 8, 148.

Famille austronésienne

Cebuano : 148.

Malais : 148.

Tagalog : 148.

Famille des langues turques

Turc : 148.

Famille kartvélienne

Géorgien : 148.

Famille ouralienne

Estonien : 148.

Finnois : 13, 122.

Hongrois : 161.

Langue isolée

Sumérien : 9.

Langues construites**Langues fictionnelles**

Adûnaïque : 122.

Elfique : 8, 13-14, 117-133, 138-139, 141.

ilkorin / doriathrin : 124, 126, 128-130.

quenya / qenya : 120-123, 125-128, 131-133, 138-139.

sindarin / noldorin / goldogrin (gnomique) : 120, 122-124,
126, 128-133,
138-139.

Klingon : 150.

Langues internationales auxiliaires

Esperanto (espéranto) : 8, 13-14, 119, 141-168, 172-174.

Ido : 150, 156.

Volapük : 143, 155.

Langue expérimentale

Lojban : 151.

2. Index des statuts de langue

Langue ancienne : 7-9, 11-15, 67-96, 102. Voir aussi 17-38.

Langue archaïque : 12, 102-103, 111-112.

Langue artificielle : 7-8, 13, 15, 119, 141-143, 150. Voir aussi sous *Langue construite*.

Langue auxiliaire : 119, 141, 143-145, 150, 154, 156.

Bêche-de-mer : 125

Langue (ou état de langue) classique : 8, 69-70, 79, 102-103.

Langue créole : 125.

- Langue construite : 7-8, 13, 15, 119, 132. Voir aussi sous *Langue artificielle*.
- Langue de prestige : 8-9, 13, 69-70.
- Langue internationale : 119, 141, 143-145, 147-148, 150-152, 154, 156-158, 161, 166.
- Langue maternelle : 8, 10-11, 17-18, 36-37, 51-52, 109, 120, 151, 163.
- Langue moderne : 7-8, 10, 12-13, 15, 70-71, 75, 96, 102, 107.
- Langue morte : 7-9, 11-12, 15, 67, 69, 82-83, 109, 111.
- Langue natale : 108.
- Langue nationale : 70, 72, 157.
- Langue naturelle : 7-8, 13-15, 119, 132, 141-142.
- Langue officielle : 8, 17. Voir aussi 159.
- Langue régionale : 18.
- Langue savante : 8. Voir aussi 70.
- Langue seconde (ou deuxième langue) : 9-10, 17-18, 51, 106, 150-151.
- Langue vivante : 7-9, 11-13, 15, 52, 68-71, 75, 109, 111-112, 131-133, 146.

3. Index des types de dispositifs didactiques et des méthodes (ou approches)

Dispositifs didactiques (sélection)

- Ancienne orthographe (du russe) : 104-108, 112-113.
- Colloquia* : 22-25, 28, 30, 108.
- Collaboration / concours / contribution de plusieurs arts : 10-11, 42, 50, 54-55.
- Corporéité : 56, 58, 62. Voir aussi sous *Par corps / par-corps*.
- Glossaires : 18-19, 23-24, 30-36.
- Hermeneumata* : 22, 24, 30-35.
- Jeu de rôle : 14, 88. Voir aussi 120, 124-125.

Mémorisation / apprentissage mnémonique : 9-10, 21, 24, 50, 53, 57-58, 88, 95, 130-131. Voir aussi sous *Par cœur / par-cœur*.

Mise en scène : 70, 80, 83, 89. Voir aussi sous *Performance, Pratiques théâtrales*.

Par cœur / par-cœur : 24-25, 57, 90, 95, 110. Voir aussi sous *Mémorisation*.

Par corps / par-corps : 42-43, 55, 57, 59. Voir aussi 45, 49.

Paraphrase : 10, 50-54.

Performance : 46, 49-50, 52-54, 62. Voir aussi 44. Voir aussi sous *Mise en scène, Pratiques théâtrales*.

Pratique orale / oralisation / oralité : 10-12, 18, 41, 43-46, 48-52, 55-57, 63, 67-96, 112, 131, 150, 157, 163, 167.

Pratiques théâtrales : 11, 45, 50-51, 55-56, 68, 70. Voir aussi sous *Mise en scène, Performance*.

Réécriture : 42-43, 49, 52, 57.

Resémiotisation : 42, 46.

Textes littéraires : 10, 30, 33-38, 41-63, 74-75, 80, 83-84, 104, 108, 112-113, 144, 147, 157, 166. Voir aussi 133.

Textes translittérés : 10, 18-20, 22, 108.

Traduction / translation intersémiotique : 46, 53, 62.

Méthodes

« Assimil » : 71, 94, 142.

« Athenaze » : 71.

« audio-visuelle » : 112.

« Berlitz » : 163.

« Cseh-methodo » : 14, 142, 160-167.

« directe » : 69-70, 108-109, 111-112, 131, 142, 160, 163.

« Gaconda metodo » : 142.

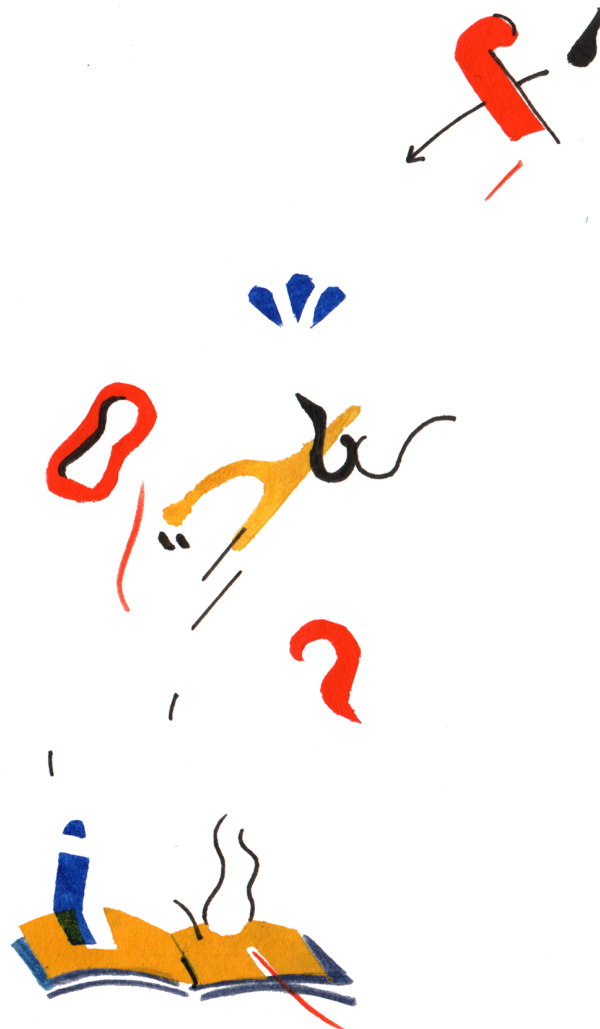
- « grammaire et traduction » : 12, 104, 108, 111-113.
- « inductive » : 60, 77, voir aussi 162.
- « la langue en elle-même » : 12, 108-110.
- « *Lingua Latina per se illustrata* » : 71, voir aussi 89-90.
- « *Memrise Sindarin* » : 131.
- « orale » : voir sous *oralisation / pratique orale*.
- « Polis » : 71, 80, 94.
- « silent way » : 94.
- « syntaxico-morphologique » : 12, 109-110.
- « total physical response » (TPR) : 79-83, 88.
- « *Zagreba metodo* » : 142.

4. Index des personnes (créateurs de langues ou de méthodes)

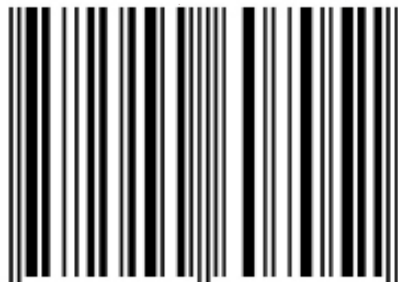
- D^{ro} Benson (William Sol Benson): 160.
- Maximilian D. Berlitz : 20.
- Paul Boyer : 102, 105-106, 109.
- Andor (Andreo) Cseh : 14, 142, 149, 160-167.
- Docteur Esperanto (L.L. Zamenhof) : 14, 119, 141, 143-149, 151-159, 166-167.
- Claude Gacond : 142.
- Caleb Gattegno : 94.
- Modest Hofmann : 107, 109-110.
- Michel-Rostislav Hofmann : 107, 109-110.
- Christophe Rico : 80, 94.
- Johann Martin Schleyer : 143, 155
- J.R.R. Tolkien : 13-14, 117-128, 130-133, 138-139, 141, 150-151.

**Les Cahiers du CLSL peuvent s'obtenir auprès
du Centre de Linguistique et des Sciences du Langage (CLSL)
au prix de CHF 20.- par numéro**

**Faculté des Lettres
Bâtiment Anthropole
Université de Lausanne
CH-1015 Lausanne, Suisse**



ISBN 978-2-940607-05-1



9 782940 607051 >