



## Méthodes d'apprentissage du latin à l'Université : entre tradition et innovation

Béatrice Bakhouché et Eugénie Duthoit

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/702>  
ISSN : 2076-8427

### Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

### Référence électronique

Béatrice Bakhouché et Eugénie Duthoit, « Méthodes d'apprentissage du latin à l'Université : entre tradition et innovation », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 29 (1) | 2013, mis en ligne le 15 juin 2013, consulté le 19 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/702>

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 mai 2019.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

---

# Méthodes d'apprentissage du latin à l'Université : entre tradition et innovation

Béatrice Bakhouche et Eugénie Duthoit

---

## 1. Introduction

- 1 On dit aujourd'hui que le latin souffre de la désaffection des « humanités », de la culture classique, et ce constat vaut de fait pour toutes les sociétés européennes. Il est significatif d'utiliser pour le latin et le grec le qualificatif de « langues mortes », qui condamne irrémédiablement les dialectes auxquels il s'applique ! Pour autant ces langues continuent à être enseignées et les problèmes qu'ont pu rencontrer les élèves dans cet apprentissage ne sont pas tous contemporains. L'étude des « lettres classiques », « langues et cultures de l'Antiquité » ou « humanités », bien que jugée parfois dépassée, n'en demeure pas moins une source d'exigence et de rigueur par l'étude des langues et une ouverture sur le monde par l'étude des cultures. Dans tous les pays européens, il existe de nombreuses méthodes de latin qui s'adressent soit à des étudiants qui connaissent déjà le latin soit à des étudiants « grands commençants ». C'est généralement à ce public de novices que s'adressent, aujourd'hui, les méthodes. Ces méthodes se situent le plus souvent en marge des contextes d'apprentissage universitaires. Après avoir décrit quelques méthodes d'apprentissage du latin dans l'histoire, cet article développe la réflexion sur la didactique des langues anciennes que nous menons depuis quelques années et ses enjeux d'aujourd'hui. Nos travaux nous ont conduites à proposer une méthode innovante pour un apprentissage autonome en ligne.

## 2. Didactique du latin à l'université : histoire et méthodes

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

### 2.1. Le latin, une langue de communication

- 3 Langue savante au Moyen Âge, le latin redevient au XVI<sup>e</sup> siècle une langue de communication, comme on peut s'en convaincre à travers l'histoire des *Colloquia*, les « dialogues », qui sont publiés au départ en bilingue – français / flamand – en 1530 par un Flamand d'une Flandre aujourd'hui française, Noël de Berlaimont, professeur à Anvers, puis, en 1551, dans une version élargie à deux autres langues – l'espagnol et le latin : la version latine est due à Cornelius Valerius, professeur au collège trilingue de Louvain et maître de Juste Lipse. Cet ouvrage va encore évoluer jusqu'à accueillir huit versions ; il sera imprimé dans toute l'Europe jusqu'au milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle et a été récemment réédité en Italie par Rizza (1996).
- 4 Les *Colloquia* n'ont pas pour but d'entrer en contact direct avec la littérature – qu'elle soit latine, française, espagnole... – ni même d'écrire dans l'une de ces langues. C'est moins un outil culturel qu'un médium, un moyen de communication orale entre hommes de nationalités et de langues différentes. Les *Colloquia* sont « à l'origine un manuel de conversation de la vie quotidienne, une sorte de méthode *Assimil* destinée [...] aux marchands et voyageurs ainsi qu'à ceux qui veulent apprendre les langues non seulement pour les lire, mais aussi pour les écrire (écrits commerciaux ou juridiques et non littéraires) et pour les parler (ce dernier point est fondamental [...]) » (Charlet & Charlet, 2011, para. 5).
- 5 Le public visé est donc d'abord un public adulte, mais l'ouvrage prend vite place à l'école, d'autant plus facilement que les préoccupations pédagogiques des auteurs sont incontestables : le but de la méthode est de faire apprendre en s'amusant. Les « dialogues » sont mis en scène de façon très soignée : « chacun constitue une petite scène de comédie destinée à amuser le lecteur tout en lui faisant apprendre les langues » (Charlet & Charlet, 2011, para. 1).
- 6 L'exemple de dictionnaires plurilingues incluant le latin n'est pas unique, pas plus que les manuels de conversation, comme celui de Hermann Schotten de Hesse, écrit tout en latin pour ses élèves et pour les débutants (voir Charlet & Charlet, 2011, para. 4). Les *Colloquia* sont donc un témoin privilégié de ce que pouvait être le latin parlé, tel qu'il sera enseigné à l'école à partir du milieu du XVI<sup>e</sup> siècle et jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle (parfois même jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle dans certains pays européens), c'est-à-dire comme une langue vivante, une langue parlée. Du reste, les élites cultivées d'Europe sont encore – et jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle –, en grande partie, en situation de diglossie, parlant le latin aussi bien que leur langue maternelle.

## 2.2. Le latin, une langue savante

- 7 Langue de culture commune à toute l'Europe, le latin est un outil destiné à former les futures élites. À ce titre, sa transmission occupe une place non négligeable dans le monde religieux. Et, par chance, nous avons conservé nombre de documents pédagogiques fort précieux aujourd'hui pour cerner les enjeux de cet enseignement.
- 8 Les Jésuites font paraître, eux aussi, dans les dernières années du XVI<sup>e</sup> siècle, des méthodes d'apprentissage du latin dont nous avons conservé les principes. *Ratio atque institutio Studiorum Societatis Iesu* – « plan d'étude » ou, sous sa forme abrégée, *ratio studiorum* – a été élaboré par des Jésuites originaires de différents pays européens : Espagne, Portugal, Grande Bretagne, Hollande, Flandre et Sicile. C'est ce document de 1599 qui jette les fondements du système éducatif jésuite, car de plus en plus de jeunes rejoignaient la Compagnie de Jésus sans avoir reçu la formation intellectuelle nécessaire au sacerdoce. On imagine sans peine la place du latin dans une telle formation ; c'était la langue de communication entre élèves et professeurs : *Omnes quidem, sed praecipue humaniorum literarum latine loquantur*.
- 9 De même, en milieu protestant, Comènes, au XVII<sup>e</sup> siècle, se révèle être également un enseignant soucieux de pédagogie. Né en 1592 d'un maître-meunier qui meurt quand l'enfant a 12 ans, Comènes intègre l'Université calviniste de Herborn en Allemagne en 1611, puis, deux ans plus tard, la faculté de théologie de l'Université de Heidelberg. Devenu pasteur en 1616, en Moravie, il se voit confier – encore très jeune – l'importante paroisse de Fulneck d'où il s'enfuit en 1621, au début de la Guerre de Trente Ans. Exilé, il finira sa vie errante en Hollande où il meurt en 1660. Théologien, Comènes a beaucoup réfléchi aux problèmes de l'enseignement et a beaucoup milité pour une démocratisation de l'éducation. Nous avons conservé nombre de ses écrits pédagogiques qui ont été édités dès 1657, à Anvers, sous le titre générique d'*Opera didactica*. Parmi eux, la *Janua linguarum reserata* (*La porte ouverte sur les langues*), de 1631, est un manuel de latin, de même que la *Methodus linguarum novissima* (*La toute nouvelle méthode des langues*) de 1649, qui s'apparente aux *Colloquia* de Noël de Berlaimont.
- 10 Maîtres et élèves parlaient toujours en latin (*praef.* 26). La pédagogie était importante puisqu'il fallait intéresser l'élève. Rien de difficile ou d'ennuyeux, mais au contraire tout était ludique et agréable : *varietas, usus, lusus, jucunditas* sont les caractéristiques essentielles de la méthode. Pour autant, la progressivité de l'apprentissage présentait trois degrés : d'abord les *fundamenta*, ensuite la *fabrica*, enfin *robur et ornamenta*. Ces niveaux se trouvent dans toutes les méthodes : étude de la morphologie, de la syntaxe et du style.
- 11 Ce sont des enseignants d'origine européenne qui conçoivent un apprentissage du latin destiné à dépasser les frontières nationales et à se diffuser partout dans le monde. Appris dès la plus tendre enfance – Comènes, par exemple, a été élève à l'école de latin de Prerov (dans la région d'Olomouc en Tchéquie) – le latin est parfaitement maîtrisé. En Europe, le latin demeure pendant assez longtemps la langue savante et, jusque dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, nombre de thèses ou de « dissertations » sont rédigées – et soutenues – en latin. Un dernier exemple prouve la vitalité du latin – il y a encore cinquante ans – dans le monde savant : en 1962, le Hollandais Jan Hendrick Waszink accompagne son édition du *Commentaire au Timée* de Calcidius d'une riche introduction de près de 200 pages et d'abondantes annotations au texte écrites en latin.

- 12 On peut ainsi mesurer le *continuum* de la pratique du latin en milieu savant comme langue parlée et/ou écrite du XVI<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle, bref comme une langue vivante !
- 13 Bien qu'utilisé aujourd'hui, le qualificatif de « morte » pose question, et deux récents essais sur l'histoire du latin (Leonhardt, 2010 ; Stroh, 2008) font apparaître, au-delà d'une mort annoncée, plusieurs renaissances de la langue latine, voire une langue internationale dans son intemporalité culturelle : « Voilà bien ce qui, dans le cas du latin, suffisait à éveiller le soupçon : il n'était la langue maternelle de personne » (p. 12), écrit Leonhardt (2010), et plus loin : « L'enseignement des langues, tel que l'ont conçu les humanistes européens, a bataillé ferme pour réduire au minimum les modifications apportées à la langue latine, limiter les ajouts lexicaux et brider l'inventivité en manière d'idiotismes. Dans son intransigeance quasi absolue, ce phénomène apparaît comme un trait spécifique à l'Europe : aucune autre langue de culture ne l'a éprouvé à un tel degré. Une telle singularité mérite sans doute qu'on en recherche les origines. Si le latin apparaît aujourd'hui comme une langue historique, c'est sans doute bien plus à cause de cette mise à l'écart du monde moderne qui équivaut à une véritable ségrégation, que du fait de son attachement à des normes linguistiques léguées par le passé » (p. 52).

### 2.3. L'enseignement du latin aux XIX<sup>e</sup>- XX<sup>e</sup> siècles

- 14 Répétons-le : nous ne nous intéressons qu'aux méthodes universitaires et autodidactes (pour adultes) car les méthodes utilisées dans le secondaire ont fait l'objet, en France, de multiples publications, sous forme de *Dossiers d'étude pour l'enseignement du latin* édités par les Centres Régionaux de Documentation Pédagogique (CRDP). La différence avec les siècles précédents, c'est que l'on assiste à la « nationalisation » des méthodes d'apprentissage depuis le XIX<sup>e</sup> siècle : ce qui hier était européen devient français, espagnol, italien, allemand ou anglais et le dénominateur commun aux différentes méthodes tend à disparaître. En France, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup>, la question de l'apprentissage obligatoire du latin est remise en question. La réforme de 1902, qui a introduit la section moderne sans latin, a conduit ensuite à une différenciation entre lettres et sciences, tout en laissant la possibilité d'un cumul des deux disciplines. Cette situation a duré jusqu'en 1968, date à laquelle la réforme d'Edgar Faure repousse l'apprentissage du latin en 4<sup>e</sup>. Le latin devient de plus en plus optionnel dans l'enseignement secondaire.
- 15 Par ailleurs, à la différence des publications scientifiques, nous n'avons guère de visibilité d'un pays à l'autre, car ce type de production n'apparaît pas dans les banques de données ou les ressources bibliographiques.

#### 2.3.1. Fin XIX<sup>e</sup> – milieu XX<sup>e</sup> siècle : quelques méthodes de langue latine

- 16 Les préfaces des méthodes publiées entre la fin du XIX<sup>e</sup> et le début du XX<sup>e</sup> siècle sont particulièrement intéressantes. Elles font apparaître, de la part de leurs auteurs, une volonté à la fois de s'inscrire dans une continuité pédagogique et d'innover, certes de manière timide, mais surtout dans l'objectif de défendre la discipline. Tandis que Messac (1933) fait la proposition d'un collège unique qui passe nécessairement, selon lui, par la suppression du latin, d'autres défendent l'apprentissage de cette langue. En 1885, Raoul Frary publie un ouvrage (*La question du latin*) dans lequel il défend le bien fondé de la maîtrise du latin par un certain nombre d'arguments de nature pédagogique

(gymnastique de l'esprit), linguistique (rapports du latin au français) et éthique (la fréquentation des exemples antiques « forme l'esprit et le cœur »). Une pointe de nostalgie d'une période révolue où l'enseignement des langues anciennes était unique et obligatoire voit le jour : « Autrefois, la direction donnée aux études littéraires était purement classique. Les sciences n'étaient pas venues réclamer leur part dans la formation intellectuelle du jeune homme. On pouvait alors à loisir passer des heures entières sur une période de Cicéron ou sur un passage de Virgile » (Currat, 1896, p. 8). La défense de la langue latine passe alors, selon ces auteurs, par une réflexion sur les méthodologies de son enseignement : « Ce qui manque à l'enseignement du latin, c'est moins le nombre et la variété des exercices qu'un ordre méthodique dans leur emploi » (Currat, 1896, p. 12).

- 17 Il n'en reste pas moins que l'objectif final reste la pratique de l'exercice de la version latine : « J'accepte l'ironie », écrit Crouzet, « persuadé que la version latine doit être le centre de l'enseignement littéraire, et dévoué à le prouver, – persuadé surtout que le latin est la dernière barrière, celle qu'il faut sauver à tout prix, contre la “fausse démocratisation”, le “faux utilitarisme”, “la fausse primarisation” de l'enseignement secondaire » (Crouzet, 1915 (ou 1907 ?), Préface p. XIII), ce que n'aurait pas désavoué l'abbé Currat qui écrit : « Je pars de ce principe que la version doit servir de base à l'étude d'une langue » (Currat, 1896, p. 13).

### 2.3.2. Les publics visés

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

#### 2.3.2.1. Méthode destinée aux enseignants

- 19 Destinée aux enseignants, la méthode de l'abbé Currat, *Méthode graduée pour l'enseignement du latin* (1896), met surtout l'accent sur l'organisation des exercices dans l'objectif de l'étude des mots, l'intelligence des règles et la formation du goût afin « d'éviter l'arbitraire et la routine ». Nous l'avons dit, la version est mise au centre de la méthode. L'auteur propose des textes littéraires pour lesquelles il donne quelques questions pour le maître et les réponses éventuelles pour les élèves.
- 20 De la même façon, les *Méthodes solidaires de version latine et de thème latin* de Crouzet (1907) cherchent à associer l'apprentissage du latin et du grec dans une perspective comparatiste. On remarquera à ce propos que le bilinguisme latin-grec réapparaît ces dernières années dans une volonté de redynamiser l'apprentissage de ces deux langues qui appartiennent à la tradition française des études humanistes<sup>1</sup>.

#### 2.3.2.2. Les accompagnateurs (parents, tuteurs)

- 21 *Aidez-le à bien travailler le latin* (en deux parties – 6<sup>e</sup> à 3<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup>-1<sup>ère</sup>) est un manuel qui, dans les années '60, s'adresse non point aux enseignants mais aux parents : conçu par Frémy (1960), professeur agrégé de lettres au lycée Janson de Sailly (Paris), l'avant-propos présente la « querelle du latin » qui oppose – déjà – ceux pour qui le latin ne sert à rien et ceux qui en défendent l'enseignement. Un argument avancé est lié à la liaison du latin avec l'élite de la nation : « Dans le nombre des partisans convaincus de l'utilité, de la nécessité des études latines, se rangent beaucoup d'hommes de science : professeurs des facultés, chefs d'entreprises, ingénieurs... » (Frémy, 1960, p. 8) et, à la page suivante, le

débouché « scientifique » des études latines est un nouvel argument pour leur défense : « (la version latine) prépare à toutes sortes d'études plus poussées, dans les autres langues, et aussi dans les sciences » (p. 9).

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

« ...L'ouvrage pourra se prêter à des utilisations multiples.

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

Dans tous les cas, l'élève aura profit à copier dans un cahier, chaque fois qu'il sera tombé dans un piège... » (Frémy, 1960, p. 11-12).

- 23 Ainsi, la méthode de Frémy est fondée sur les observations que l'enseignant a pu faire au cours de sa carrière et aux remèdes qu'il a essayé d'apporter aux situations de désarroi ou d'échec de l'apprenant. Or, toutes ces méthodes restent traditionnelles : elles se ressemblent toutes plus ou moins et s'adressent surtout à des élèves du secondaire pour lesquels l'enseignement du latin était obligatoire. En dépit des exercices corrigés, aucune ne permet un apprentissage en autonomie. Aucun ne prend en compte la nouvelle « donne » du latin dans le secondaire.

### 2.3.3. Le tournant des années '60 et la coexistence des méthodes

- 24 Dans son manuel, Frémy (1960) pointe la diminution continue des heures de latin : de 1923 à 1957, elles sont passées de 7 heures hebdomadaires à 4 heures en première année de collège. La remarque n'est pas anodine : les pouvoirs publics ont progressivement substitué d'autres disciplines aux « humanités ». Corrélativement, la société a changé, comme le remarque Waquet (1998) : « L'épuisement dont mourut le latin dans les années '60 de notre siècle n'était pas celui de la langue. Le latin a disparu parce qu'il ne voulait plus rien dire pour le monde contemporain » (p. 321), et plus loin elle propose des remèdes : « Alors que l'on ne saurait se contenter pleinement d'une réduction du latin à des éléments de décor, alors que le rejet de son étude comme la restauration à l'identique nous paraissent également excessifs, on proposera une quatrième possibilité qui va à l'encontre de ce que la tradition pédagogique a soutenu : le latin comme langue d'étude et son étude comme spécialité » (Waquet, 1998, p. 322).

- 25 Il s'agit de fait de réserver l'étude du latin aux « professionnels de la culture humanistico-littéraire », c'est-à-dire de réserver son étude approfondie pour l'université : on constate, en effet, que les lycéens « latinistes » ont un piètre niveau de latin – c'est-à-dire en langue et littérature latines – pour des raisons qui n'ont rien à voir avec la compétence des enseignants. Ce n'est sans doute pas un hasard si c'est à partir de ces années-là que fleurissent de nouvelles méthodes de latin destinées aux étudiants. Cela n'empêche pas la survivance – et étonnement la résurgence – de très anciennes méthodes comme celle de Comènes !

### 2.3.3.1. Latin « appris »

- 26 La méthode d'apprentissage du latin qui domine le paysage universitaire français est celle de Deléani et Vermander (1967) qui s'adresse à des « grands débutants »<sup>2</sup> depuis bientôt un demi-siècle : il s'agit de l'*Initiation à la langue latine et à son système. Manuel pour grands débutants*. L'ouvrage de 356 pages (pour le volume 1) est particulièrement dense et, une fois ce gros volume étudié, l'apprenant peut suivre des cours (ou une méthode) de non-débutants. C'est effectivement le but poursuivi par les méthodes d'apprentissage françaises : permettre aux étudiants de rattraper leur retard en deux ans maximum.
- 27 L'ouvrage est un manuel complet, en ce sens qu'il n'exige pas d'avoir une grammaire ou une syntaxe latine. Chaque leçon commence par un texte d'étude accompagné de notes de vocabulaire. Les points de grammaire et de syntaxe sont ensuite expliqués de manière développée à la manière d'une grammaire. L'essentiel est ensuite mis en valeur en quelques points par des conseils de méthode (*Revoir - Ne pas oublier - Apprendre sans vouloir traduire*). Enfin, une série d'exercices clôture chaque leçon : des exercices dits d'assouplissement, de traduction, des thèmes d'imitation et un exercice de lecture.

### 2.3.3.2. Latin « vivant »

- 28 Au tournant du siècle, sont apparues, dans un certain nombre d'universités françaises, des méthodes « locales » de latin vivant : il en existait une à Pau, par exemple, et il en existe toujours une à l'Université de Montpellier. Cette dernière, intitulée *Le petit monde de Quartilla*, a été mise au point par Jean-Noël Michaud. Elle continue à être utilisée par les étudiants débutants en latin, et ce jusqu'en 3<sup>e</sup> année de Licence. Les textes – fictionnels – sont en rapport avec les *realia* en 1<sup>ère</sup> année et avec l'histoire en 2<sup>e</sup> année. Les étudiants abordent les textes d'auteurs latins en 3<sup>e</sup> année de Lettres, en même temps qu'ils s'initient à l'usage du dictionnaire. L'usage que les enseignants font de la méthode s'est cependant infléchi : c'est ainsi, par exemple, que les « narrations », rédigées sans dictionnaire mais uniquement avec le vocabulaire et les éléments de syntaxe appris, ne sont plus – faute de temps – exigées des apprenants.
- 29 À la différence de ces manuels qui n'ont pas dépassé les limites de leur université, la méthode du Danois Ørberg (2005-2006) a, en revanche, essaimé dans toute l'Europe : mort en 2012 à l'âge de 90 ans, Hans Henning Ørberg peut apparaître comme un lointain héritier de Comènes. Diplômé d'anglais, de français et de latin à l'Université de Copenhague, il a consacré sa vie à l'enseignement de ces langues et a appliqué spécialement au latin une méthode « naturelle » d'enseignement. Dès 1955, il publie sa méthode sous le titre *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata*, méthode qu'il modernise par une nouvelle édition, en 1990, intitulée *Lingua Latina Per Se Illustrata*. Si l'ouvrage est largement diffusé en Europe, la méthode est surtout appliquée au collège ou au lycée, comme en témoigne un admirateur de cette méthode, Rimbault (2011).
- 30 La collection Assimil, centrée dans un premier temps sur les langues vivantes, s'intéresse elle aussi au latin. Le principe de la collection est de favoriser un apprentissage autodidacte selon une méthode intuitive. Elle est composée d'une phase passive où l'apprenant s'imprègne de la langue à raison de 20 à 25 minutes par jour puis d'une phase active qui consiste à appliquer les mécanismes linguistiques emmagasinés, en traduisant. Il est intéressant de constater que la première méthode Assimil en 1929 était consacrée à la langue anglaise, langue dont la position hégémonique actuelle fait penser à l'aspect



international de la langue latine jusqu'au XVI<sup>e</sup> siècle (Leonhardt, 2010). D'ailleurs, les *Colloquia* du XVI<sup>e</sup> siècle ont pu être comparés aux méthodes Assimil (Charlet & Charlet, 2010).

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

### 3. Didactique du latin

- 32 Les méthodes de latin intègrent, nous l'avons vu, la présentation de notions grammaticales, de vocabulaire et de civilisation, le tout à partir de textes extraits de la littérature latine classique mais pas seulement ; si l'enseignement/apprentissage du latin est aujourd'hui considéré comme démodé et transmissif, il n'en reste pas moins que les méthodes d'apprentissage ont, depuis longtemps, mis l'accent sur des exercices-types afin de faire acquérir à l'apprenant les notions grammaticales et lexicales fondamentales. Dans les pays anglo-saxons, la « grammar translation » est définie en traductologie pour désigner ces exercices de traduction destinés à comprendre, apprendre et mémoriser des règles de grammaire<sup>3</sup>. L'objectif est de créer des automatismes pour favoriser la compréhension et la traduction de textes en latin ; l'approche était déjà centrée sur l'acquisition de compétences spécifiques par l'apprenant.

#### 3.1. Acquisitions de compétences

##### 3.1.1. Entre apprentissage de langues, intégration d'une « logique » et découverte de cultures

- 33 L'apprentissage des langues anciennes, est considéré comme une discipline littéraire. Il n'en reste pas moins que certaines compétences sont régulièrement mises en valeur par ses spécialistes. Gaffiot (1917), l'auteur du célèbre dictionnaire éponyme, dans son ouvrage *Pour faire la version latine, va jusqu'à y voir une compétence mathématique* : « Il faut abandonner la conception du latin étudié pour lui-même par la grammaire et le thème : une telle étude, qui ne répond plus aux besoins, doit être réservée aux spécialistes. Il faut étudier le latin comme un moyen de formation intellectuelle, comme une discipline de l'esprit. Il faut étudier le latin, en partant du latin lui-même, par la version pour la version, avec une méthode qui, comme celle des mathématiques, soumette l'intelligence à la salutaire contrainte du raisonnement d'analyse et de déduction logique »<sup>4</sup>. Grimal (1971), de son côté, insiste sur la possibilité de développer une compétence de « 'savoir-comprendre' acquise au cours des études classiques, cette étude patiente des mots pour remonter jusqu'aux hommes, cette faculté de dépouiller tous les préjugés, les notions préconçues, de passer par-dessus les siècles et de voir clair à travers tous les dressages insidieux que les sociétés imposent aux hommes, tout cela est un apprentissage et une formation de l'esprit qui n'ont leur pareil en aucune autre discipline » (p. 17).

- 34 De manière générale, les didacticiens des langues anciennes (Armand, 1997), aujourd'hui encore, mettent l'accent sur :
- L'appréhension d'un système par l'apprenant : « il découvrirait que les mots traduisent des concepts, des réalités, qui ne sont pas ceux de son univers, et qui s'en rapprochent pourtant » (Armand, 1997, p. 11) ;
  - L'apprentissage du raisonnement : « Reasonner, c'est trier des informations, c'est aussi chercher à les relier entre elles, anticiper sur la suite de la phrase et du texte, formuler des hypothèses, interroger le sens qui émerge peu à peu » (Armand, 1997, p. 12) ;
  - La mise en œuvre d'une progression s'appuyant sur des objectifs d'apprentissage liés aux savoir-faire de traduction, aux connaissances d'une littérature et d'une civilisation.
- 35 Pour Grimal (1971), les quatre exercices phares de l'apprentissage de la langue latine sont : 1) la version latine ; 2) le thème latin ; 3) la composition latine ; et 4) l'explication de texte. Nous nous intéressons de manière spécifique, dans cette étude, à l'apprentissage progressif de la version latine en autonomie.

### 3.1.2. L'importance de la version

- 36 On soulignera avec intérêt la volonté de définir la version latine comme un exercice de traduction : « mais la version ne consiste pas seulement à obtenir la compréhension, plus ou moins approximative, et invérifiée, d'une suite de phrases ; elle exige une traduction, c'est-à-dire l'expression, en langue française, des idées, des images, de tout ce que contient le texte latin » (Grimal, 1971, p. 35). Depuis une cinquantaine d'années, la traductologie (Ladmiral, 1979) est devenue un domaine de recherche à part entière dans lequel l'acte de traduire, ou « *activité traduisante* » telle que la définit Mounin (1963), est analysée. La traduction intrigue les penseurs, depuis toujours. Le plus connu est Cicéron qui, dans son *De optimo genere oratorum* (*Des orateurs parfaits*), en 52 av-JC pour introduire sa traduction des discours de Eschyle et Démosthène, décrit et justifie ses choix de traduction :

Conuerti enim ex Atticis duorum eloquentissimorum nobilissimas orationes inter seque contrarias, Aeschinis et Demosthenis ; nec conuerti ut interpretes, sed ut orator, sententiis isdem et earum formis tamquam figuris, uerbis ad nostram consuetudinem aptis. In quibus non uerbum pro uerbo necesse habui reddere, sed genus omne uerborum uimque seruari. Non enim ea me annumerare lectori putauit oportere, sed tamquam appendere (Cic. Opt. 14),

« J'ai en effet traduit des deux plus éloquents des Attiques, Eschine et Démosthène, les deux discours les plus célèbres et qui se répondent ; et je les ai traduits non en interprète, mais en orateur, avec la même présentation des idées et des figures, en adaptant les mots à notre propre langue. Pour ceux-ci je n'ai pas jugé nécessaire de les rendre mot par mot, mais j'ai conservé dans son entier le genre des expressions et leur valeur. Je n'ai pas cru en effet que je dusse en rendre au lecteur le nombre, mais en quelque sorte le poids » (trad. A. Yon).

- 37 Il s'agit surtout pour lui d'examiner et de synthétiser une réflexion sur l'art oratoire qu'il avait déjà entamée et développée dans le *De Oratore*. Cette réflexion passe ainsi par une justification des choix de traduction qui seront repris et appliqués par beaucoup d'orateurs.
- 38 Un des sous-domaines de la traductologie est la traduction pédagogique. Nous considérons que l'étude de la version latine, diachroniquement et synchroniquement parlant, peut tout à fait s'intégrer dans ces études. C'est également l'idée de Ballard (2009) qui intègre dans son ouvrage collectif une intervention sur « une dame respectable » :

« La version en langue ancienne n'a pas pour prétention unique de viser la découverte des mondes anciens, elle constitue aussi un exercice intellectuel irremplaçable et vise à favoriser une démarche analytique » (Jolivet, 2009, p. 9). Ce dernier met en valeur cinq étapes dans la méthode de la version latine enseignée à l'université que voici : 1) phase de lecture et relecture ; 2) phase de repérage des formes verbales ; 3) analyse macro-syntaxique ; 4) analyse micro-syntaxique : groupes de mots et syntaxe ; et 5) traduction. Notons que dans cette cinquième étape, la créativité de l'apprenant dans l'expression française inhérente à l'exercice de traduction (Dancette, Audet & Jay-Rayon, 2007) est ainsi mise en valeur dans l'évaluation de la traduction. Il s'agit d'éviter une traduction mot à mot tout en respectant le texte d'origine. Malgré cette nouvelle reconnaissance, il n'en demeure pas moins que l'exercice de version latine n'est que peu confronté aux nouveaux enjeux de nos sociétés actuelles parmi lesquels, notamment, le numérique.

### 3.1.3. Didactique des langues anciennes et numérique

- 39 Les chercheurs et enseignants en langues anciennes et sciences de l'Antiquité se sont intéressés très vite aux nouvelles technologies (Beguin, 1996). Dès les années 80, les facilités qu'offre l'utilisation du courrier électronique, des newlists et des forums pour une petite communauté les intéressent grandement et les font se connecter régulièrement à travers les États-Unis. Internet apparaît alors non seulement comme un vecteur de communication mais également de promotion des langues anciennes. Par ailleurs, différents outils de banque de données proposés d'abord sur CD-Rom puis sur internet font leur apparition. Le projet Perseus<sup>5</sup> est lancé en 1992 par l'Université de Yale et propose des textes originaux (dans un premier temps, grecs) accompagnés de leur traduction et liés, entre eux, par des liens hypertextes. D'autres projets de la même envergure suivent rapidement en Europe ; la Bibliotheca Classica Selecta<sup>6</sup> (Université catholique de Louvain) se veut une introduction aux études classiques et offre aux étudiants une bibliographie d'orientation, un recensement des ressources en ligne et des traductions en français. Elle propose également une revue électronique, *Folio electronica classica*<sup>7</sup>, et des hypertextes sur de nombreux auteurs latins : *Itinera electronica*<sup>8</sup>, et des auteurs grecs : *Hodoi Elektronikai*<sup>9</sup>. Ces cheminements hypertextuels proposent des textes intégraux avec leur traduction, et des outils d'analyse et de compréhension : concordance, vocabulaire, notes grammaticales, etc.
- 40 Ces dernières années, l'usage des nouvelles technologies pour les études classiques fait l'objet d'une nouvelle discipline de recherche à part entière dans les pays anglo-saxons ; les *Digital Classics* qui s'intègrent dans les *Digital Humanities*. Le rapport publié en août 2011 par Alison Babeu fait l'état des lieux des différentes disciplines et technologies des *Digital Classisist* (Histoire Ancienne, Archéologie classique, Art et Architecture, Géographie, Épigraphie, Étude des Manuscrits, Numismatique, Paléographie, Papyrologie, Philologie, Prosopographie) et présente un certain nombre de projets de *cyberinfrastructure* intégrant l'usage des technologies pour les études dites « classiques ».
- 41 Au même moment, l'intégration de ces technologies et ressources dans l'enseignement fait l'objet d'une réflexion scientifique (Pera & Charlier, 2003) et de préconisations pour l'usage de celles-ci, en particulier dans le premier et second degré (cf. décret du 11 juillet 2006 et le BO n° 29 - décret français de l'Éducation Nationale) et pour les dispositifs (ENT). Les formateurs et enseignants de lettres classiques s'intéressent de plus en plus à ces nouvelles dispositions. Ainsi, des projets naissent en France et en Europe pour la conception de ressources numériques en langues anciennes. Au niveau européen, on

trouve le projet CIRCE. Ses initiateurs partent du constat que l'avenir de l'étude des langues anciennes dans le secondaire est incertain dans certains pays et réunit les professeurs de langues anciennes en Europe à qui il propose d'adapter « les méthodes traditionnelles d'enseignement » au XXI<sup>e</sup> siècle dans le but de ne pas perdre l'héritage des cultures grecques et latines qui sont le fondement de l'Europe. Outre des stages proposés l'été aux enseignants du second degré, le projet propose, sur son site, différentes ressources<sup>10</sup>. Fruit d'une collaboration entre l'Université de Louvain (Belgique) et l'Académie de Grenoble (France), HELIOS est un serveur éducatif spécialisé dans l'apprentissage du latin et du grec. Il propose des leçons de latin et de grec, un espace lié à la didactique et une boîte à outils particulièrement intéressante. Il propose également un forum<sup>11</sup>.

- 42 Si ces projets sont très intéressants, il n'en reste pas moins qu'ils restent éparpillés et ne proposent pas de progression pour l'apprentissage en autonomie du latin. Il nous semble, en effet, qu'une réflexion sur l'utilisation de ressources externes au contexte d'apprentissage est nécessaire. Cette utilisation doit, en effet, être guidée.

## 4. Vers la conception d'une ressource en ligne pour l'apprentissage du latin

### 4.1. Constructivisme et apprentissage du latin

- 43 De manière intuitive, les apprentissages sont appréhendés à la fois comme processus et comme résultat ou effet du processus. La prise en compte de l'apprentissage comme processus est centrale dans le cadre d'une démarche d'innovation pédagogique. Or, l'apprentissage est une notion difficile à appréhender tant les approches théoriques, les données de recherche et les concepts convoqués sont nombreux (sciences de l'éducation, psychologie, psychologie scolaire, psychologie du travail, etc.). L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement d'une discipline amène souvent à repenser les processus cognitifs et les stratégies d'apprentissage. Nous avons vu que de nombreux projets en langues anciennes mettent en valeur des ressources dynamiques et intéressantes pour les apprentissages, ainsi que pour la découverte des mondes anciens dans une perspective humaniste. Si, depuis toujours, les méthodes de langues anciennes ont mis l'accent sur les constructions de ces apprentissages, nous pensons qu'une même réflexion pourrait être menée sur l'apprentissage du latin soutenu par les TIC.
- 44 Il existe, aujourd'hui, de nombreux modèles pour comprendre l'apprentissage aux croisées des sciences cognitives, de la psychologie et des sciences de l'éducation. Pour notre part, parce que nous ne sommes pas des spécialistes des théories de l'apprentissage, nous avons porté notre intérêt sur une approche constructiviste qui privilégie une participation active de l'apprenant à la construction et à l'appropriation des savoirs et des compétences. Nous retenons, par exemple, le principe du conflit cognitif qui pousse l'apprenant à réorganiser ses connaissances et représentations. Nous nous intéressons aussi au processus d'adaptation qui résulte d'un équilibre entre assimilation et accommodation selon la tradition piagétienne. Nous nous sommes donc lancées dans notre projet d'innovation de l'enseignement du latin en postulant que les potentialités techniques d'un module en ligne pourraient favoriser la mise en place d'automatismes

par la rétroaction. Il s'agit, en d'autres mots, de placer l'apprenant en interaction avec un environnement utilisable en tant que ressource externe au contexte d'apprentissage.

## 4.2. Un module qui permet à l'apprenant de construire ou reconstruire ses connaissances

- 45 Nous avons décidé de développer une ressource sur internet destinée à favoriser l'apprentissage autonome de l'étudiant : une méthode d'apprentissage de latin en ligne dans le cadre du projet français UOH (Université Ouverte des Humanités de l'Université de Strasbourg). Il s'agissait de concevoir un module de remise à niveau en latin, disponible en ligne, pour un apprentissage en autonomie. La méthode choisie pour être transposée est *Le latin en DEUG* (Bakhouch, 2000) et la pratique de la version latine est l'un des objectifs de cette méthode.
- 46 Cette méthode qui devait être gratuite, ouverte et en ligne, était destinée à plusieurs publics : des étudiants en lettres classiques non débutants soucieux de se remettre à niveau en latin de manière complète et suivie, des étudiants et des chercheurs d'autres disciplines (littérature comparée, histoire, archéologie etc.) qui ont besoin d'apprendre le latin dans un objectif précis et, enfin, des passionnés dont l'apprentissage du latin répond à un objectif personnel de découverte. Afin de répondre à ces différents publics et à leurs visées, la méthode propose un parcours d'apprentissage qui peut être suivi soit de manière linéaire, soit de manière ciblée. La méthode est constituée de deux parties de dix-neuf chapitres en tout, dans la version papier, pour une formation sur deux ans ; la première partie compte douze chapitres (qui sont devenus des « unités » dans la version numérique). Chaque « chapitre » ou « unité » est construit autour d'un court texte de référence (texte d'auteur). La traduction de ce texte de référence est accompagnée d'une liste de vocabulaire et d'une question de grammaire qui est expliquée. Un point de civilisation en lien avec le texte de référence est également traité dans le cadre du chapitre ou de l'unité.
- 47 Les objectifs de chaque chapitre (unité) sont clairement énoncés, ce qui permet à l'apprenant non débutant de choisir directement l'unité qui répond au mieux à ses besoins d'apprentissage. Il est possible de suivre un parcours ciblé grâce à une interface de présentation favorisant à la fois un parcours linéaire, grâce au suivi simple de la numérotation, et un parcours personnalisé, grâce à un accès direct à l'unité choisie.
- 48 L'accent est mis, autant dans la version papier que dans la version numérique, sur les exercices. Les objectifs de ces exercices sont doubles pour l'apprenant : d'une part, appliquer les règles décrites dans la question de grammaire du chapitre (ou de l'unité) et, d'autre part, créer des automatismes destinés à favoriser l'analyse grammaticale d'une phrase en vue de la pratique de la version latine. Nous souhaitons développer un environnement d'apprentissage qui privilégie l'apprentissage en situations authentiques et l'apprentissage autonome (ou auto-dirigé). C'est pourquoi, la phase des feedbacks ou des rétroactions au niveau des exercices était fondamentale.
- 49 Nous développons, ci-dessous, les principales questions auxquelles nous avons été confrontés au cours de cette transposition : d'une part, la question même du transfert et, d'autre part, celle de la prise en compte des activités de l'apprenant face au module. Nous ne traiterons pas du travail collaboratif entre les ingénieurs pédagogiques et les enseignants.

## 4.2. Enjeux pour l'apprenant

- 50 Si les nouvelles technologies et internet mettent à la disposition de l'apprenant un certain nombre de ressources et d'outils facilement accessibles, susceptibles de l'aider dans son apprentissage, il n'en reste pas moins que les facteurs d'autonomie et de motivation gardent toute leur importance dans ces nouveaux contextes. Nous appréhendons ainsi la méthode en ligne comme une aide à l'apprentissage et/ou la remise à niveau. L'autonomie est une préoccupation en didactique des langues vivantes et du français langue étrangère en ligne. Ollivier (2007) met ainsi en valeur trois étapes dans l'autonomie :
1. La prise de conscience et la mobilisation par l'apprenant de ses connaissances et compétences ;
  2. La prise de conscience par l'apprenant de ses limites dans le cadre de la réalisation d'une tâche spécifique ;
  3. La mise en œuvre par l'apprenant de stratégies et de connaissances lui permettant de trouver, gérer et utiliser efficacement des ressources d'internet pour compenser les déficits identifiés et parvenir à la meilleure réalisation possible de tâches précises.
- 51 L'analyse du facteur de motivation à l'université (Darnon & Butera, 2005) fait apparaître deux buts d'accomplissement : le but de maîtrise, d'une part, c'est-à-dire le désir d'apprendre, de comprendre le problème, d'acquérir de nouvelles connaissances, d'augmenter la maîtrise d'une tâche - en ce qui concerne le latin : la version latine - et, d'autre part, le but de performance, c'est-à-dire le désir de mettre en avant ses capacités, ses compétences, d'engendrer une évaluation positive, de réussir mieux que les autres.
- 52 La motivation reste un élément déterminant à prendre en considération dans le cas de ressources interactives et ces deux buts sont intégrés dans les objectifs du module. C'est la raison pour laquelle nous avons envisagé l'utilisation du module en marge d'un contexte et/ou d'un objectif clairement identifiable par l'apprenant (préparation d'un concours, entrée à l'université, lecture de textes authentiques).

## 4.3. Enjeux pour le concepteur et l'enseignant

- 53 À la manière de Lebrun (2005), nous pensons que « l'eLearning est un outil ou encore un moyen parmi une large panoplie qui peut à la fois faciliter l'apprentissage et supporter des formes variées d'enseignement » (p. 9). Selon lui, à partir du moment où l'outil technologique n'est plus utilisé en simple ressource mais est intégré dans l'activité d'apprentissage (et d'enseignement) à des fins pédagogiques, il y a e-Learning. Les technologies deviennent ainsi, « un catalyseur de l'innovation pédagogique, le propos est devenu banal. En effet, elles prolongent et amplifient l'action pédagogique. Elles amplifient... en bien... ou en mal » (Lebrun, 2005, p. 19).

## 4.4. Conception de la méthode numérique : choix et étapes

- 54 Outre les présentations des points grammaticaux et de civilisation, un intérêt particulier a ainsi été porté aux exercices. La technologie permet leur correction automatique de manière immédiate avec présentation des résultats. Le logiciel Netquizz<sup>12</sup> a été choisi pour sa facilité d'utilisation ; il permet la conception d'exercices automatisés avec rétroactions (feedbacks) et propose une typologie d'exercices assez importante :

associations, choix multiples, damier, développement, dictée, mise en ordre, réponse brève, réponses multiples, texte lacunaire, vrai ou faux, zones à identifier sur une image, marquage). Pour ces exercices, nous avons fait appel à deux types d'interactivité définis par Schwier et Misanchuck (1993) ou Lebrun (2005) : l'interactivité réactive : « l'ordinateur attend de l'apprenant une réponse précise à un stimulus qu'il lui propose », et l'interactivité proactive : « l'apprenant entreprend une construction personnelle face à un contexte que l'ordinateur lui propose » (Lebrun, 2002, p. 79). Les réponses ne sont pas pré-programmées mais un corrigé est présenté. C'est le cas des exercices de traduction. Dans les deux cas, le feedback est l'information qui permet à l'apprenant de se situer, de réaliser l'écart entre sa performance et l'objectif à atteindre.

- 55 Les actions de l'apprenant sur l'artefact-module ont toute leur importance pour l'apprentissage ; il s'agit surtout de varier les exercices afin de capter durablement l'attention de l'apprenant (nouvelle forme de *captatio benevolentiae*). Les exercices impliquant une interactivité réactive ont ainsi fait l'objet d'une réflexion intégrant à la fois des dimensions pédagogiques et techniques lors de leur conception. Nous la développerons avec les exemples qui suivent.
- 56 Certes, la transposition de la méthode papier implique une réflexion sur le ou les objectif(s) pédagogique(s) de chacun des exercices. La médiation numérique implique soit d'adapter l'exercice aux potentialités des exercices-types du logiciel, soit de détourner ces exercices-types pour les besoins des exercices. En voici deux exemples.
- 57 Intéressons-nous, tout d'abord, à la transposition d'un exercice qui se place au début de la méthode :

Tableau 1 : Exercice d'amorce grammaticale

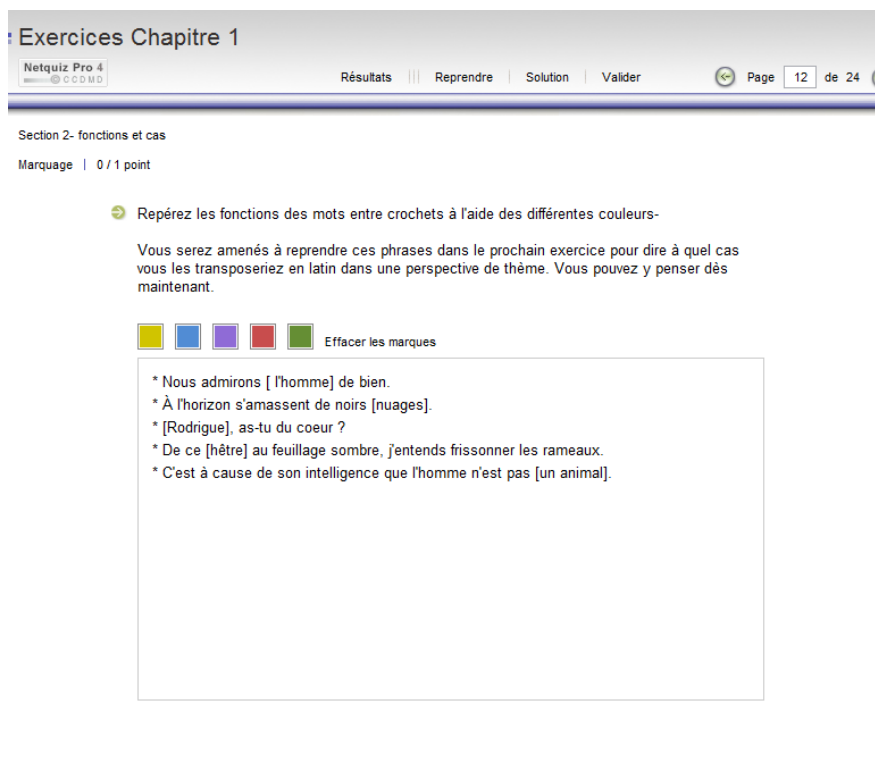
1A. Donnez la fonction des mots en italique et dites à quel cas ils seraient en latin.

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

- 58 La transposition implique de redéfinir les objectifs pédagogiques de l'exercice, en l'occurrence la vérification de l'analyse grammaticale des fonctions en français et leur transposition en latin, puis de transposer au logiciel ces objectifs dans la mesure où ce dernier est déjà formaté pour la langue française ou la langue anglaise.
- 59 Ici, les objectifs pédagogiques sont doubles et ne peuvent pas faire l'objet d'un seul exercice-type du logiciel, car ces exercices ont été conçus, en majorité, afin d'évaluer des objectifs simples. Dans le cadre de la transposition de cet exercice particulier de la méthode, le choix s'est alors porté sur deux exercices-types du logiciel. Le premier porte sur le marquage. L'objectif, exprimé dans la première partie de la consigne de la version papier « Donnez la fonction des mots en italique », implique, nous l'avons vu, une vérification de l'analyse grammaticale des fonctions en français. Si l'expression des fonctions par l'apprenant ne fait pas nécessairement l'objet d'une obligation, le repérage est, en revanche, nécessaire dans l'objectif de la traduction. Le logiciel propose l'exercice

de marquage (cf. figure 1) : cinq couleurs associées chacune à une fonction sont présentées à l'apprenant (ce dernier doit passer la souris sur les couleurs pour accéder aux fonctions). Avec la souris (clic droit), l'apprenant sélectionne une couleur et surligne les passages entre crochets. La capacité de l'apprenant à associer une fonction à un mot est ainsi évaluée de manière automatisée. Ce feedback intervient de manière intermédiaire avant la deuxième partie de l'exercice et il est annoncé comme tel.

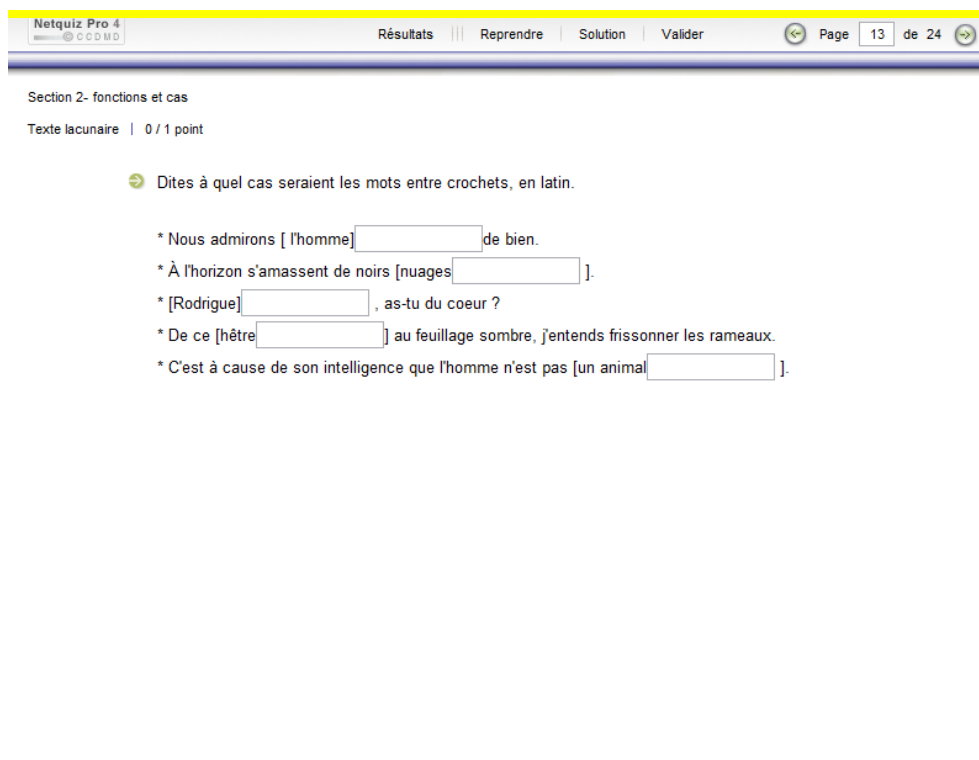
Figure 1 : Capture d'écran : exercice de marquage



- 60 Le second exercice concerne un texte lacunaire. L'objectif, « dites à quel cas ils seraient en latin », permet de vérifier la faculté de l'apprenant à transposer une analyse de fonctions en français à des cas latins. Le logiciel offre un exercice-type dit « texte lacunaire », qui propose une phrase, mais qui fonctionne également avec des « mots ». L'apprenant complète l'analyse des phrases françaises en complétant les champs libres par les cas latins (cf. figure 2). Le bon choix des cas et leur expression de manière correcte sont ainsi évalués de manière automatisée.



Figure 2 : Capture d'écran - exercice du texte lacunaire



- 61 Intéressons-nous, maintenant, à un autre exercice, celui de la traduction, et en particulier du thème latin. Nombreuses sont les méthodes, nous l'avons vu, qui proposent des phrases de thèmes destinées à vérifier l'acquisition des points grammaticaux présentés dans la leçon. La consigne de l'exercice de la méthode papier est exprimée de cette façon :

Tableau 2 : Exercice de traduction

<p>E. Traduire :</p> <p>Les hommes choisissent le gouvernement de la ville. Je suis près de la mer.</p>
---

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

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

➔ EXERCICE F

Traduire en respectant l'ordre canonique des mots (sujet, compléments, verbe); le complément du nom se met devant le nom auquel il se rapporte.

Utilisez res publica.

Ne revenez pas à la ligne.

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

- 63 Notons que les consignes ne suffisent souvent pas, elles sont accompagnées de précisions techniques destinées à favoriser l'appropriation du logiciel, plus spécifiquement à créer une adéquation entre les actions de l'apprenant et les feedbacks fournis par le logiciel. Après validation, la rétroaction ou feedback intervient pour indiquer à l'apprenant ses éventuelles erreurs mais ne propose pas de correction : libre à ce dernier de refaire l'exercice pour trouver les bonnes réponses (cf. figure 4).

Figure 4 : Capture d'écran : rétroactions du logiciel avec les erreurs de l'apprenant

Dictée | 0,4 / 1 point

➔ EXERCICE F

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

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

Vires urbis rem publicam deligo. Ad marem sum.

**Mauvaise réponse**

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

Vires urbis rem publicam deligo Ad marem sum

Mots mal orthographiés :	3
Mots manquants (soulignés) :	0

- 64 Si les exercices de début de méthode dans une perspective de remise à niveau sont automatisables, l'exercice ultime de fin de méthode, la version latine, ne peut être transposé. Il est, en effet, impossible aujourd'hui au logiciel de prendre en compte la créativité personnelle de l'apprenant dans l'expression française inhérente à l'exercice de traduction (Dancette, Audet & Jay-Rayon, 2007). En revanche, l'analyse et la compréhension d'un texte latin peuvent être évaluées. C'est la gageure que nous essayons de relever dans le programme que nous préparons.
- 65 La version numérique présente certains atouts par rapport à la version papier, notamment sur la question de l'apprentissage en autonomie :
- Des propositions de rétroactions automatisées : l'apprenant a, en effet, immédiatement conscience de ses erreurs. Il a aussi la possibilité soit de ré-essayer, soit d'obtenir la solution sans l'intervention d'une tierce personne ;
  - Une visibilité globale du parcours grâce à l'interface d'accueil : l'apprenant a ainsi la possibilité de moduler son parcours de manière rapide ;
  - Une ressource gratuite, ouverte et disponible sur internet.
- 66 L'apprentissage en autonomie pour un public adulte est un défi que nous nous sommes lancé et qui exige de tester les exercices pour vérifier que nous avons pensé à toutes les solutions possibles. Ainsi, tous les exercices ont été soumis à un groupe d'étudiants inscrits dans une formation à distance. Les premiers résultats ont montré qu'il fallait reprendre la formulation des consignes. Celles-ci doivent, en effet, intégrer la future utilisation de l'outil technologique afin de ne pas contraindre l'apprentissage. Par exemple, la consigne « Donnez la fonction des mots en italique » pour l'exercice de marquage décrit ci-dessus a dû être précisée suite aux remarques des étudiantes : « Attribuez à chaque adjectif entre crochets une fonction. Sélectionnez la forme (crochets compris) puis cliquez sur la couleur correspondante ».

## 5. Conclusion

- 67 S'intéresser à l'histoire des méthodes d'apprentissage du latin conduit à de curieuses découvertes : c'est ainsi qu'on revient, avec les méthodes de « latin vivant » à ce qui se pratiquait au XVI<sup>e</sup> siècle ! Cette circularité, à première vue étonnante, n'est en fait qu'apparente : aujourd'hui le choix de ce type de méthode – comme de toute méthode – présente des limites et paraît parfois plus idéologique, ou plutôt idéaliste, que pratique. À quoi bon parler latin si l'on en ignore totalement la littérature, la civilisation, et si l'on ne maîtrise pas les exercices de traduction ? En France, l'étudiant de latin doit connaître le cadre culturel latin mais aussi – et surtout – il doit être capable de traduire les textes. La version latine reste le critère d'évaluation le plus « lourd », dans le cadre universitaire, et c'est vers la maîtrise de cet exercice que tendent les différentes méthodes.
- 68 Ces dernières décennies, l'explosion des outils numériques a été une occasion pour repenser les modalités d'apprentissage et – étrangement – celles de l'apprentissage des langues anciennes qui paraissent à première vue totalement incompatibles avec ces nouveaux usages. Une approche constructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue latine permet un nouvel éclairage conduisant à une didactique plus moderne qu'on ne pourrait le croire. Les réflexions menées ont donné lieu à une nouvelle méthode qui permet à quiconque de s'initier à la langue latine par internet. Même si ce projet n'en est qu'à ses débuts, il témoigne de la vitalité durable des humanités !

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Armand, A. (1997). *Didactique Des Langues Anciennes*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Bakhouché, B. (2000). *Le latin en DEUG*. Paris : Nathan.
- Ballard, M. (dir.) (2009). *Traductologie et enseignement de traduction à l'Université*. Arras : Artois Presses universitaires, col. « Traductologie ».
- Beguïn, D. (1996). *Les antiquisants face à l'informatique et aux réseaux*. Repéré à <http://barthes.ens.fr/atelier/articles/ArticleInternetnov96.html>
- Charlet-Mesdjian, B., & Charlet, J.-L. (2011). Une méthode Assimil pour apprendre le latin à l'époque humaniste : les *Colloquia* dérivés du *Vocabulaire* de Noël de Berlaïmon, *Rursus*, 6, Repéré à <http://rursus.revues.org/495>
- Crouzet, P. (1907). *Méthodes solidaires de version et de thème*. Toulouse-Paris : Privat & Didier.
- Crouzet, P. (1915), *La version latine par la grammaire et la logique*. Paris : Henri Didier.
- Curat, L. (1896). *Méthode graduée pour l'enseignement du latin*. Paris : Alliance des maisons d'éducation chrétienne, Librairie Ch. Poussielgue.
- Dancette, J., Audet, L., & Jay-Rayon, L. (2007). Axes et critères de la créativité en traduction. *Meta*, 52(1), 108-123.
- Darnon, C., & Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'Année Psychologique*, 105, 105-131.
- Deléani, S., & Vermander, J.-M. (1967). *Initiation à la langue latine et à son système. Manuel pour grands débutants I*. Paris : Sedes.
- Dessesard, G. (1966). *Le latin sans peine. Méthode Assimil*. Paris : Collection Sans peine.
- Ducos-Filippi, I. (2007). *Le latin : Méthode Assimil*. Paris : Collection Sans Peine.
- Famerie, É., Bodson, A., & Dubuisson, M. (1989). *Méthode de langue latine*. Paris : Nathan.
- Flobert, A. (2008). *Latin grands débutants - Méthode et entraînement en 24 leçons suivies d'exercices corrigés*. Paris : Ellipses.
- Fontanier, J.-M. (2004). *Le latin en 15 leçons*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Fremy, P. (1960). *Aidez-le à bien apprendre le latin*. Paris : Sedes.
- Gaffiot, F. (1917). *Pour faire la version latine*. Paris : Jeunet.
- Grimal, P. (1971). *Le Guide de l'étudiant latiniste*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jolivet, J.-C. (2009). Pratique de la version en langues anciennes à l'université. Dans M. Ballard (dir.), *Traductologie et enseignement de traduction à l'Université* (p. 19-27). Arras : Artois Presses universitaires, coll. « Traductologie ».
- Ladmiral, J.-R. (1979). *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Paris : Payot.
- Lebrun, M. (2002). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Lebrun, M. (2005). *eLearning pour enseigner et apprendre : allier pédagogie et technologie*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.
- Leonhardt, J. (2010) *La grande histoire du latin, des origines à nos jours*. Paris : CNRS Edition.
- Messac, R. (1933) *À bas le latin !* Issy-les-Moulineaux : Editions de la Fenêtre ouverte, coll. Les Primaires.
- Mounin, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris : Gallimard.
- Øberg, H. H. (2005-2006). *Lingua Latina per se illustrata*, en 2 vol. : *pars I Familia Romana ; pars II Roma aeterna* (avec CD-Rom). Domus Latina (Clovis diffusion).
- Ollivier, C. (2007). Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant. Dans M.-N. Lamy, F. Manganot & E. Nissen (dir.) *Actes Epal 2007*. Repéré à <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>
- Peraya, D., & Charlier, B. (2003). *Nouveaux dispositifs de formation pour l'enseignement supérieur : allier technologie et innovation*. Bruxelles : De Boeck.
- Rimbault, O. (2011). *L'avenir des langues anciennes. Repenser les humanités classiques*. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan.
- Rizza, R. (dir.) (1996). *Colloquia et Dictionariolum Octo Linguarum, Latinae, Gallicae, Belgicae, Teutonicae, Hispanicae, Italicarum, Anglicae, Portugallicae*. Viareggio-Lucca : Mauro Baroni.
- Schwier, R., & Misanchuk, E. (1993). *Interactive Multimedia Instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Stroh, W. (2008). *Le latin est mort, vive le latin ! Petite histoire d'une grande langue*. Paris : Les Belles Lettres.
- Waquet, F. (1998). *Le latin, ou L'empire d'un signe (XVIe-XXe siècle)*. Paris : Albin Michel.

## NOTES

1. Cf. <http://crdp.ac-besancon.fr/bilinguisme/>
2. Citons pour mémoire trois autres méthodes destinées aux étudiants « grands commençants » : celles de Famerie, Bodson et Dubuisson (1989), de Flobert (2008), et celle de Fontanier, (2004); ces méthodes ne sont pas référencées par l'*Année Philologique*, à la différence du manuel de Deléani et Vermander (1967), qui est également la seule de ces méthodes à avoir fait l'objet d'un compte-rendu dans la *Revue des Études Latines* 45, 1967, 652-653.
3. Cette « grammar translation » issue des études classiques a longtemps influencé l'apprentissage des langues vivantes.
4. Edition de 1917- 4<sup>e</sup> de couverture
5. <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>
6. <http://bcs.fltr.ucl.ac.be/Bib.html>
7. <http://bcs.fltr.ucl.ac.be/fe/default.htm>
8. <http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/intro.htm>
9. <http://mercure.fltr.ucl.ac.be/hodoi/>
10. CIRCE : <http://www.circe.eu/>
11. HELIOS : <http://helios.fltr.ucl.ac.be/>
12. <http://www.ccdmd.qc.ca/ressources/?id=1119>

---

## RÉSUMÉS

Les méthodes spécialement dédiées à l'enseignement du latin existent depuis la Renaissance ; nous nous proposons donc ici d'en rappeler les techniques d'apprentissage, dans une diachronie qui permettra de faire ressortir les constantes et les différences. Puis nous présenterons la transformation à laquelle nous travaillons, le passage d'une méthode « papier » à un apprentissage en ligne.

Teaching methods specially designed for teaching Latin have existed ever since the Renaissance. We will start with a historical presentation of learning approaches so as to highlight continuity and change. We will then present our project, which is to transform a paper-based approach into an e-learning approach.

## INDEX

**Mots-clés :** apprentissage autonome, approche constructiviste, didactique du latin, enseignement en ligne

## AUTEURS

### BÉATRICE BAKHOUCHE

EA4424 CRISES

Université de Montpellier III

beatrice.bakhouche@univ-montp3.fr

### EUGÉNIE DUTHOIT

Laboratoire PRAXILING CNRS UMR 5267

Université de Montpellier III

eugenie.duthoit@univ-montp3.fr