

Langues anciennes et mondes modernes - Refonder l'enseignement du latin et du grec

31 janvier et 1^{er} février 2012 – Lycée Louis-le-Grand, Paris

Approfondir sa connaissance des langues étrangères en classe de LCA

Animateur : Pierre-Alain CHIFFRE, IA-IPR, Académie de Dijon

Problématique

Dans la préparation « à la mobilité européenne et à l'intensification des échanges internationaux », le latin a une carte maîtresse à jouer, son atout linguistique.

Les langues romanes en effet, issues du latin parlé dans la *Romania* de l'ancien empire romain, ont pour nom le français, l'espagnol, l'italien, le portugais, le roumain, le romanche (langue parlée dans certains cantons suisses), le catalan et le provençal. Elles représentent aujourd'hui 200 millions de locuteurs sur un espace européen très proche de cette ancienne *Romania*, et plus de 500 millions dans le monde depuis leur essaimage vers les Amériques.

Étudier le latin, c'est donc bénéficier d'une appropriation facile des codes linguistiques de ces langues modernes, car si leurs prononciations ont pu prendre des couleurs différentes, leurs charpentes générales, en revanche, sont restées quasi-inchangées. N'oublions pas que parmi les cinq langues les plus enseignées en France, on trouve l'espagnol, l'italien et le portugais. Ces langues constituent donc le socle linguistique de l'Europe. Et l'allemand et l'anglais pour des raisons différentes, présentent aussi une parenté forte avec le latin.

Cette orientation de travail, en grande partie nouvelle pour la discipline... Comment la classe de LCA permet-elle de renforcer les compétences développées par les élèves dans l'apprentissage et l'acquisition des langues étrangères ? En fonction des langues vivantes que l'on questionne (romanes, mais aussi allemande ou anglaise, voire russe ou arabe), sur quels phénomènes langagiers centrer la réflexion en LCA ? Quelles démarches mettre en œuvre ? Quel type de projet interdisciplinaire est-il possible de mener dans ce cadre et quelle place peut prendre, dans cette perspective, la co-animation ?

Présentation de l'atelier par l'animateur

Mme Klein, proposant de réfléchir aux résonances du cours de langues anciennes avec le socle commun, établit clairement que le lien entre la classe de Langues et Cultures de l'Antiquité et la compétence 2 du socle se joue dans le développement de « la capacité de comprendre un énoncé », dans le fait d'« acquérir des connaissances grammaticales nécessaires à la maîtrise du code linguistique », enfin dans celui d'« acquérir du lexique, qui est au cœur de d'un grand nombre de langues vivantes ».

L'enjeu serait donc de mettre à jour les compétences linguistiques communément en jeu en classe de Langues et Cultures de l'Antiquité et en classe d'anglais, d'allemand ou encore d'espagnol et de participer ainsi au développement de ces compétences. Loin de se mettre au service d'une bonne connaissance des langues vivantes, il s'agirait en somme, en lien avec la réflexion sur le statut des langues et la place des langues anciennes dans nos humanités modernes, proposée par Pierre Judet de La Combe et Heins Wismann, dans leur ouvrage *L'avenir des langues* (Editions du Cerf, 2004), de favoriser dans notre enseignement un travail permettant d'offrir aux élèves un cadre historique et

réflexif (les auteurs parlent, eux, de « mise à distance ») propice à l'apprentissage d'autres langues ; mais aussi, suivant les voies concernant la lecture et la compréhension des textes ouvertes par Anne Armand, dans son ouvrage, *Didactique des langues anciennes* (Bertrand-Lacoste, 1997), d'explorer et d'exploiter le caractère essentiellement linguistique de notre « matière » pour tenir compte et développer dans le travail sur les textes les compétences à mettre en œuvre pour les comprendre.

Exemple de pratique pédagogique

Guillaume DUEZ, professeur Collège Henri Rol-Tanguy, Académie de Créteil

Trois pistes pratiques seront explorées :

1) Un travail spécifique sur les textes

A partir d'un texte en polonais Anne Armand met à jour les mécanismes présidant à la compréhension d'un texte, parmi lesquels la formulation d'hypothèses, la prise en compte des indices textuels (généralistes en particulier) et des indices culturels.

Poniedziałek 22go Czerwca		
Kochani przyjaciele,		
Dziękujemy za wasz list, wczoraj dzieci ze szkoły zwiedzały zoo. Niedźwiedzie kąpały się w wodzie. Małpy skakały ze skały i jadły orzechy. Dzieci czekają na was w poniedziałek 29go na bal kostiumowy. Skończyły wszystkie kostiumy. Dzieci szykują ciasta i zabawy.		
Ucałowania.		
Dzieci ze szkoły		
P.S. : O której godziny przyjedziecie ?		
Vocabulaire d'appui :	Skały : rochers	Niedźwiedzie : ours
Dzieci : enfants	Szkoły : école	Wodzie : eau
Małpy : singes	Orzechy : cacahuètes	Zabawy : jeux
Ciasta : gâteaux	List : lettre	

Support d'activité proposé par A. Armand, in *Didactique des langues anciennes*. Bertrand-Lacoste, 1997 ; pp. 65-73, donné ici dans une version corrigée.

Ces procédures qui illustrent la différence entre comprendre et traduire, invitent à changer de paradigme, en favorisant la compréhension comme visée plutôt que la version, mais s'imposent aussi comme des compétences communes à la compréhension des langues étrangères, qu'elles soient anciennes ou vivantes. Une première piste de réflexion serait, en effet, la validité d'un certain type de travail sur les textes qui privilégie la compréhension en abordant le texte par la formulation d'hypothèses de lecture, par les élèves, et en visant la compréhension globale du texte qu'il ne s'agit pas de traduire.

L'exemple du texte de César, relatant le passage du Rubicon, nous permet d'envisager plusieurs aspects de ce type d'approches :

❶

Consules, quod ante id tempus accidit nunquam, ex urbe proficiscuntur, lictoresque habent in urbe et Capitolio privati contra omnia vetustatis exempla. Tota Italia delectus habentur, arma imperantur; pecuniae a municipiis exiguntur, e fanis tolluntur: omnia divina humanaque jura permiscuntur.

Quibus rebus cognitis, Caesar apud milites contionatur. Omnium temporum injurias inimicorum in se commemorat ...

César, *Bellum Civile*, I, 6-8

accido, is, ere, cidi : arriver

adsum, es, esse, adfui : être présent, assister, aider

contionor, aris, ari : être assemblé, haranguer

delectus, us, m. : choix, levée de troupe

exigo, is, ere, egi, actum : exiger, réclamer, redemander

fanum, i, n. : temple, sanctuaire

impero, as, are : commander

jus, iuris, n. : 1. la loi, le droit

lictor, oris, m. : le licteur

municipium, i, n. : municipe, ville libre

permisceo, es, ere, miscui, mixtum : mêler, mélanger

tollo, is, tollere, sustuli, sublatum : lever, enlever

vetustas, atis, f. : la vieillesse, la vétusté

A la nouvelle de ces événements, César harangue ses troupes : il leur rappelle les injures dont ses ennemis n'ont cessé de l'accabler dans tous les temps....

Le premier paragraphe est livré avec le vocabulaire, aux élèves qui formulent des hypothèses en s'appuyant sur des éléments lexicaux comme textuels. Ils savent déjà que César s'opposera à Pompée dans une guerre civile précipitant la chute de la République. Le paratexte faisant figurer le nom de César comme auteur induit dès lors l'intuition de la formulation d'un point de vue sur les événements. La présence de termes comme *Capitolio*, *Italia* confirme d'abord cette idée, avant que la mention de *Caesar* ne trouble cette première lecture. Est alors posé un cadre énonciatif particulier dans lequel César s'inclut comme personnage du récit. Seconde idée contrariée par les temps verbaux empêchant de conclure proprement à la valeur narrative du passage, tandis que *consules*, *in urbe*, voire *lictors* (parfois seulement) et même *Capitolio* orientent vers une perspective politique et que *tota (Italia)*, *arma*, *exiguntur* ou encore *ex urbe proficiscuntur* permettent de conclure progressivement à une description de la situation, politique et militaire à Rome, à ce moment-là (*id tempus* !). Des hypothèses, l'on est donc passé à une forme de débat interprétatif qui balaie déjà la totalité du passage en soulevant ici des obstacles, là des questions. Ce sont ces questions et l'idée principale d'un état des lieux qui vont conduire à une lecture détaillée du texte, dans laquelle on s'arrêtera à des syntagmes plus étendus pour aller jusqu'à comprendre que ce sont des tensions, des désordres et un pouvoir vacillant que souligne César.

❷

... a quibus deductum ac depravatum Pompeium queritur invidia atque obtrectatione laudis suae, cuius ipse honori et dignitati semper favorit adiutorque fuerit. Novum in re publica introductum exemplum queritur, ut tribunicia intercessio armis notaretur atque opprimeretur, quae superioribus annis armis esset restituta [...]. Hortatur, cuius imperatoris ductu IX annis rem publicam felicissime gesserint plurimaque proelia secunda fecerint, omnem Galliam Germaniamque pacaverint, ut eius existimationem dignitatemque ab inimicis defendant.

César, *Bellum Civile*, I, 6-8

... et se plaint que les efforts d'une malignité envieuse lui aient à ce point aliéné Pompée dont il a toujours favorisé, secondé le crédit et la puissance. Il se plaint que par une nouveauté, jusqu'alors sans exemple dans la république, on en soit venu à diffamer, à étouffer, par les armes, le droit d'opposition tribunitienne, rétabli les années précédentes. [...] Il les exhorte à défendre contre ses ennemis l'honneur et la dignité du général sous lequel ils ont, pendant neuf ans, si glorieusement servi la république, gagné tant de batailles, soumis toute la Gaule et la Germanie.

Le deuxième paragraphe procède d'une logique presque diamétralement opposée, puisqu'il s'agit de partir du texte traduit, qui nous donne alors le sens global comme la visée du discours de César à ses soldats. Or, c'est la place même de cette visée dans la traduction choisie qui est interrogée en demandant aux élèves d'identifier dans le texte latin les termes propres à exciter l'envie de se battre des soldats. Les répétitions et échos sémantiques (*armis*, *armis*, *proelia*, *inimicis*) et les marques de jugement opposant Pompée (*depravatum*, *opprimeretur*, *invidia* et même *novum*) à César (*semper*, *honori*, *dignitati*, *existimationem*, *dignitatem*) permettent alors aux élèves d'apprécier les procédés

d'écriture qui nourrissent la stratégie de César en même temps qu'ils mesurent les lacunes de la traduction qui échoue, par nature à rendre les effets produits dans la langue originale.

③

Conclamant legionis XIII, quae aderat, milites — hanc enim initio tumultus evocaverat, reliquae nondum convenerant — sese paratos esse imperatoris sui tribunorumque plebis iniurias defendere. Cognita militum voluntate Ariminum cum ea legione proficiscitur ibique tribunos plebis, qui ad eum profugerant, convenit; reliquas legiones ex hibernis evocat et subsequi jubet.

César, *Bellum Civile*, I, 6-8

Aussitôt les soldats de la treizième légion, la seule qui fût alors arrivée (César l'avait rappelée dès le commencement des troubles), s'écrient unanimement «qu'ils sont prêts à venger les outrages de leur général et des tribuns du peuple».

cognosco, is, ere, noui, cognitum : apprendre à connaître

initium, ii, n. : début

reliquus, a, um : restant

tribunus plebis : tribun de la plèbe

hiberna, orum, n. pl. : les quartiers d'hiver

subsequor, eris, i, secutus sum : suivre immédiatement

jubeo, es, ere, iussi, iussum : ordonner

Le dernier paragraphe met en jeu une procédure déjà l'œuvre dans le précédent, puisque les élèves sont invités à faire correspondre texte et traduction, c'est-à-dire à retrouver précisément les termes traduits et la délimitation même du passage latin que recouvre la traduction – compétence essentielle à l'épreuve de langues anciennes au baccalauréat.

Ces différents dispositifs de lecture éloignent d'une lecture qui serait de l'ordre du déchiffrement, mot par mot, phrase par phrase, du texte, sur le mode de « Qui prend la première phrase ? ». De telles pratiques privilégient, la capacité des élèves à appréhender le texte comme un « énoncé » dans sa globalité, dans ses liens avec un contexte culturel précis et à isoler dans celui-ci des éléments linguistiques à la fois porteurs du sens du texte mais porteurs de son sens particulier lorsqu'ils sont identifiés comme procédés d'écriture spécifiques, impliquant des effets de sens.

Les compétences en jeu dans les langues vivantes ne sont pas d'une autre nature (quand par exemple une activité de compréhension écrite proposée en 5^{ème} suppose d'identifier le thème et la structure globale du document avant d'entrer dans le détail du propos en s'appuyant sur les connaissances géographiques acquises en amont et reprenant progressivement les divers passages clefs de manière à retirer les informations principales). Nos pratiques participent à structurer une capacité à comprendre un « énoncé » en langue étrangère et s'inscrivent complètement dans les compétences de lecture du CECRL :

niveau A2 : « Je peux trouver une information particulière prévisible » (c'est-à-dire liée à un horizon d'attente, à des hypothèses formulées en fonction de la nature du document, de la situation de communication)

niveau B1, « Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits ».

2) Le développement de démarches communes aux langues anciennes et vivantes

Concevoir clairement le latin et le grec comme des langues peut entraîner un premier infléchissement dans nos pratiques, qui consisterait à adopter des démarches moins imitatives, encore une fois, que convergentes avec ce que les élèves connaissent en classe de langue vivante.

Ainsi, nos collègues d'anglais ou d'allemand, plus encore aujourd'hui dans l'approche fonctionnelle préconisée, s'appuient-ils sur les éléments culturels, c'est-à-dire de civilisation, pour engager leur

enseignement de la langue. Nos latinistes et hellénistes retrouvent donc en langue vivante une approche, familière pour eux dans nos classes, qui les met en contact avec une langue autant qu'avec des faits historiques, des traits culturels, des réalités quotidiennes différentes. Encore faut-il, dans les langues vivantes comme anciennes, que le lien soit opératoire entre les deux composantes du cours. C'est précisément la difficulté à laquelle les enseignants de langues vivantes se heurtent : comment tisser un lien entre la géographie des USA et des éléments grammaticaux qui contribueront à structurer une connaissance de la langue anglaise ? Le questionnement est commun tout autant que la réponse, conjuguer dans une même dynamique réflexion sur la langue et réflexion sur l'univers culturel.

Une séquence sur les dieux avec une classe de 5^{ème} en latin ou de 3^{ème} en grec peut ainsi engager l'apprentissage du vocabulaire de la famille mais aussi un retour sur le génitif, voire sa découverte, elle aurait alors intérêt à être centrée, problématisée, autour de cette question des liens familiaux, en choisissant par exemple comme support un ou deux extraits d'Apollodore avec des hellénistes, dans lesquels la succession des générations et la hiérarchisation entre les dieux olympiens seront autant des entrées de lecture que de civilisation et donc de langue. A l'inverse, la découverte et l'étude de la morphologie verbale, notamment du parfait, aurait moins de sens dans une telle séquence mais serait plus cohérente dans la lecture de textes consacrés à un héros comme Hercule, qui se définit par ses actions. La civilisation risque toujours d'être reléguée à une séance récréative ou même à visée uniquement documentaire en marge de la séquence si elle ne trouve pas place dans la séquence comme une des entrées possibles pour problématiser lecture et étude de la langue. Ce qui permet d'aller même jusqu'à proposer une réalisation en fin de séquence qui implique un réinvestissement direct du fait de langue découvert. Ainsi avec une classe de 5^{ème} en latin, la recherche documentaire sur un dieu peut-elle donner lieu à la rédaction d'une ou quelques petites phrases précisant les liens de parentés de ce dieu, en latin !

La démarche est ici parfaitement commune avec les langues vivantes qui conduisent ce va-et-vient entre langue et civilisation jusque dans la tâche finale dont le sujet correspond à la fois aux types de documents étudiés, aux faits de langues abordés et à la question de civilisation traitée dans la séquence.

Dans la même logique, les professeurs de langues vivantes ont recours à « la connaissance passive » de certains faits de langue. Cette stratégie du jalon est transposable pour l'étude de points délicats, par exemple les adjectifs. L'expérience la plus courante en effet est de voir les élèves se perdre dans la déclinaison d'un GN composé d'un nom de la deuxième déclinaison associé à un adjectif de 2^{ème} classe, du type *fortis servus*. La difficulté que les élèves et du même coup le professeur rencontrent est la confusion dans l'emploi de désinences différentes pour décliner un groupe perçu comme unique, uni. S'arrêter longuement sur la perception de la chaîne d'accords finit par constituer un écran didactique, la catégorisation des classes tendant à se substituer à la catégorisation fondatrice pour les élèves des déclinaisons. Au contraire le recours à la connaissance passive du phénomène, ie l'identification dans les textes d'un lien syntaxique entre, par exemple, *fortem* et *dominum*, n'entrave pas la compréhension, voire gêne rarement une manipulation dans laquelle il serait question d'associer les deux accusatifs. Ce recours à la connaissance passive des faits de langue est effectué d'ailleurs pour //privilégier la compréhension immédiate, lorsque l'on rencontre dans les textes par exemple des accusatifs de 2^{ème} déclinaison avec des élèves de 5^{ème} qui n'ont encore appris que la 1^{ère}.

Expliciter dans nos pratiques ce mécanisme n'introduit finalement que peu de modifications, tout au plus ira-t-on jusqu'à renoncer à l'introduction de certaines « étiquettes grammaticales », comme celle d'adjectif de 2^{de} classe ; c'est essentiellement la progression des apprentissages que l'on est ainsi amené à revoir, plaçant ici en priorité l'acquisition de la catégorisation flexionnelle, avant d'entrer plus avant dans ses subtilités.

Cela conduit à un autre point commun avec nos collègues, qui tient au « statut de l'erreur ». L'allemand peut ici fournir un exemple précieux. L'apprentissage des déclinaisons pose en effet dans cette langue des problèmes comme dans les nôtres – et parmi eux le recours aux cas pour s'exprimer, et pas seulement pour comprendre. Ce que disent nos collègues germanistes, en particulier pour le génitif, c'est que cet apprentissage est très long et surtout facteur d'inhibitions. En dehors d'énoncés n'incluant qu'un sujet, un verbe et un COD, les ressources d'analyse grammaticale à mobiliser sont

telles que la prise de parole sera nécessairement marquée par une erreur d'accord, d'emploi de cas ou de confusion dans les déclinaisons ou les genres. La solution est donc de « laisser passer » l'erreur selon deux critères : l'intercompréhension et la « fluidité » de l'énoncé (désigné dans les grilles de compétences comme « prise de parole en continu »). Cela n'est en réalité pas absent de nos disciplines qui rencontrent la même inhibition dès lors que l'énoncé n'est abordé que comme un exercice d'analyse grammaticale et morphologique. Ce point ne fait que soulever la congruence de nos pratiques, qu'il nous appartient de chercher à développer davantage, et l'idée d'un déplacement possible du centre de gravité, de la visée vers un traitement linguistique de nos apprentissages et des difficultés qui leur sont liées.

3) Des pratiques visant à exploiter la dimension linguistique du latin et du grec

D'autres pratiques, plus marginales voire polémiques se font jour qui cherchent à rompre avec une vision tabulaire des langues anciennes.

Parmi elles, on peut citer l'apprentissage des déclinaisons cas par cas et non déclinaison par déclinaison. Cette modalité, qui implique d'aborder en premier lieu les nominatifs et accusatifs singuliers repose sur un effort d'appréhension des déclinaisons par le caractère signifiant des désinences plutôt que par une approche analytique. Il s'agit de comprendre les emplois d'un cas et d'y associer les désinences possibles et correspondant aux trois (premières) déclinaisons. Dans cette perspective, c'est alors moins la connaissance du paradigme qui est visée que la compréhension du phénomène même de flexion, ce qui ne conduit pas à renoncer à une mémorisation des désinences ni même à délaissier les tableaux qui ramassent dans une vision synoptique le système flexionnel. Les séquences suivant une telle progression engagent un regard sur chaque cas comme enjeu d'expression. Ainsi le génitif prend place dans la séquence, déjà mentionnée, où les liens familiaux entre les dieux impliquent l'expression de l'origine et de l'appartenance ; l'ablatif est découvert à travers son sens d'instrumental (dans une séquence sur Enée où un texte l'emploie pour exprimer les moyens de l'action héroïque), puis il est à nouveau rencontré dans sa valeur de locatif. Le bénéfice évident de cette démarche est que les élèves peuvent comprendre plus rapidement les textes qui leur sont proposés.

De la même manière, l'on peut s'interroger sur l'usage de l'oral dans nos classes, sans trop anticiper sur l'atelier qui lui est consacré.

En tant qu'outil didactique, l'oralisation s'impose de fait comme un moyen de mémoriser, ie de s'approprier de façon accrue les faits de langue étudiés. Ainsi, pour consolider la connaissance des désinences verbales comme du vocabulaire lui-même, peut-on proposer des exercices comme sur la fiche « Τί ποιοῦσιν ; » Les élèves, portés par l'image, proposent des formes verbales dans la variété permise par la polysémie du support. En changeant de point de vue, ils manipulent l'ensemble du paradigme tout en mémorisant le sens des verbes.

Support privilégié de la mémorisation, l'oralisation vaut ici surtout en tant que répétition. Mais une oralisation véritable se dégage complètement de la médiation de l'écrit et confronte à une compréhension pleine des mécanismes morphologiques et aussi syntaxiques, cette fois, à l'œuvre dans ce que l'on cherche à dire. D'un point de vue pratique, cela peut se traduire par des activités inspirées de celles de langues vivantes, comme celle du *chainwork*, dans laquelle les élèves forment une chaîne pour se présenter à leur voisin par exemple. Pour éprouver la compréhension du couple nominatif et accusatif, chaque élève est ainsi invité à dire qui il voit à côté de lui, ou, pour manipuler les désinences et l'emploi du génitif, à dire à qui appartient le stylo, le livre qu'on lui désigne.

Mais on reconnaîtra également une autre vertu à l'oralisation. Lorsque les élèves de 5^{ème} arrivent dans le cours de latin, ils sont tout naturellement chargés de représentations diverses, (la difficulté du latin, son utilité controversée, un contenu très orienté vers la mythologie), mais qui dissimulent souvent leur appétence pour l'expression. Les élèves de cet âge se caractérisent en effet par leur envie de savoir « comment on dit » telle ou telle chose, non pas en latin seulement, mais dans une langue étrangère en général. Ce goût, naturel pourrait-on dire, est largement entretenu dans leur apprentissage des langues vivantes non seulement par des programmes mettant l'accent sur la communication, mais aussi par des pratiques s'appuyant sur leur environnement immédiat et concret. C'est le *classroom*

english que tous découvrent avec entrain : comment se présenter ?, comment dire bonjour ?, au revoir ?, comment nommer les objets usuels (cahier, tableau, chaises et tables) ?, etc.

Parmi leurs premières questions, immanquablement s'impose l'envie de savoir comment l'on salue en latin, comment l'on dit « je m'appelle », voire la date. Or, l'enjeu didactique derrière cette envie de savoir n'est pas tant de se plier aux goûts des élèves ou de se mettre au diapason des langues vivantes – mais de capter cet appétit d'apprendre, de le convertir en connaissance de la langue comme du monde romain et d'en faire un levier d'apprentissage.

La visée du fameux *classroom english*, de fait, n'est pas de mémoriser un vocabulaire essentiel. Les mots « crayon », « tableau », « cahier » serviront-ils souvent à un futur locuteur de l'anglais comme de l'allemand ? S'emparer de son environnement premier vise au-delà à mettre en place des mécanismes linguistiques, à entrer dans les propriétés de la langue dans laquelle on entend rendre capable les élèves de communiquer. En allemand, en particulier, la manipulation de ce vocabulaire, comme des prénoms, fait rapidement surgir la question des genres et des cas. Au professeur de latin de tirer profit des mêmes mécanismes...

Ainsi, un exercice de manipulation orale pour répondre à des questions du type : *Quem vides ? Quid est ? Quis tabellam tenet ?*, participe d'une part d'une appropriation immédiate par les élèves des apprentissages en jeu – concrètement, plus aucun élève ne me demande à quoi sert le latin - d'autre part, d'une immersion dans un univers linguistique. En effet, l'emploi du mot *tabella* intervient par défaut pour désigner le cahier. Les élèves y sont sensibles du fait de la variation de genre. Cela engage alors une réflexion sur les conditions matérielles d'existence comme d'écriture et de lecture dans le monde romain. De même, l'emploi des mots *praeceptor* et *discipulus* souligne le vide laissé par l'absence d'un féminin pour ces deux termes, et permet d'amorcer un questionnement moteur à la fois d'un intérêt pour les éléments de civilisation à venir, et d'une meilleure acquisition de ces connaissances, qui deviennent alors aussi une compétence à situer dans un temps et un espace autre, à mesurer l'altérité.

S'appuyer sur certains principes du cours de langue vivante et latiniser, en quelque sorte, l'environnement des élèves en l'oralisant n'est pas dénaturation de notre enseignement. En plus de les introduire dans le latin autant que dans le monde romain, ces phases d'oralisation appliquées à ce que l'on pourrait appeler les *scholae verba*, permettent de porter les élèves vers la langue latine, entendons par là de leur faire percevoir que les apprentissages et compétences en jeu sont du même ordre que dans leurs autres cours.

Expérience critique de la langue et des langues, en cela que plus que d'autres le latin et le grec requièrent l'analyse et l'abstraction. L'apprentissage d'une langue ancienne apparaît donc comme un occasion, unique, d'une part de mettre à distance le rapport à la langue qui fait défaut dans l'acquisition même du français et dans celle des langues vivantes, d'autre part de percevoir une langue comme un espace culturel et non pas seulement une langue de service, d'efficacité communicationnelle.

Rapporteur : Martin DUFOUR, IA-IPR Lettres Académie de Paris