

ENSEIGNER LE LATIN AUTREMENT :

LA MÉTHODE AUDIO-ORALE DE CLAUDE FIÉVET

Julie GALLEGO

Maître de conférences de langue et linguistique latines

Université de Pau et des Pays de l'Adour

La méthode audio-orale de latin de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour (UPPA) a été créée par **Claude Fiévet**, maître de conférences de latin, il y a près de trente ans ; elle a fait l'objet de plusieurs modifications majeures durant ces années et est constamment ajustée par les enseignants en fonction du niveau des étudiants. Elle est appliquée par les enseignants de latin (MC, PRAG, PRCE, ATER ou vacataires) du département des Lettres dans l'UFR de Pau et dans celui de Bayonne¹ et s'inscrit pleinement dans l'optique du sous-titre « Refonder l'enseignement du latin et du grec » du colloque de 2012 « Langues anciennes, mondes modernes ». S'il est vrai qu'elle s'appuie sur l'utilisation de l'oral en cours de latin, elle n'en fait pas un gadget mais un outil et ne se limite pas à cela ; cet exposé expliquera donc surtout l'intégration cohérente de l'**oralisation** dans l'ensemble d'un enseignement².

Présentation générale de la méthode

La méthode paloise repose sur une pédagogie capable d'amener l'étudiant à mémoriser le lexique avec un minimum d'effort, un maximum d'efficacité et un maximum d'agrément, pour que des éléments soient reconnus assez rapidement, lors d'une **lecture compréhensive** et que le sens global émerge, sans cantonner le lecteur à la question technique de la traduction. En effet, dès la première année, le cours repose sur la lecture de textes latins (textes écrits par Claude Fiévet ou textes d'auteurs à partir du manuel 2) et l'apprentissage de la morphologie nominale et verbale, combiné à celui de structures grammaticales uniquement en contexte, et donc à l'apprentissage d'un lexique abondant et

¹ Voir également la communication de notre collègue du secondaire Germain Teilletche, ancien étudiant de l'UPPA, qui est intervenu durant le présent colloque pour présenter son travail d'adaptation de la méthode pour le niveau lycée. Il est désormais formateur dans le cadre du PAF et vice-président de l'ARELABOR.

² Dans cet article, je ne limiterai pas mes remarques à ma propre pratique pédagogique, afin de jouer le rôle de porte-parole à la fois de Claude Fiévet, désormais à la retraite, et de quelques collègues qui pratiquent comme moi cette méthode d'enseignement depuis plusieurs années.

varié. En effet, l'étudiant doit connaître ces phrases du manuel pour elles-mêmes, et non pour en fournir une traduction en français. Le français est certes utilisé... mais pour les pousser à écrire du latin, et pas du français, puisque chaque leçon comporte de nombreuses phrases de thème : très courtes en début de première année, elles sont de plus en plus longues et de plus en plus complexes en deuxième puis troisième années. L'apprentissage du lexique ne consiste *jamais* en une récitation (orale ou écrite) d'une liste de vocabulaire hors contexte ou d'une petite dizaine d'exemples figés censés incarner la richesse de la langue latine. Ce dernier principe, à l'œuvre dans les classes préparatoires et dans de nombreuses universités, est stérile pour la plupart des étudiants car les mots n'ont aucun contexte. Il amène le plus souvent l'oubli de la liste d'une semaine sur l'autre, en dépit du temps et de l'énergie déployés, surtout lorsque l'étudiant sait qu'il aura le dictionnaire pour l'épreuve de version. Les étudiants paloï ont généralement une meilleure connaissance de la langue latine en deux années de formation accélérée (3h par semaine en première année, 5h en deuxième année puis 3h en troisième année).

À Pau sont regroupés des étudiants *confirmés* (ceux qui ont poursuivi leurs études de latin jusqu'au baccalauréat), de « *faux débutants* » (ceux qui en ont fait en collège mais qui ont tout oublié, dans le meilleur des cas, ou qui en ont gardé un très mauvais souvenir, dans le pire des cas) et même de « *grands débutants* » (qui n'ont jamais fait de latin). Ces deux dernières catégories sont très nettement majoritaires. Ce regroupement peut sembler hétéroclite et étonnant mais en associant Lettres Modernes et Lettres Classiques, débutants et non débutants, on offre à chaque étudiant la possibilité de repartir sur des bases saines, de combler ses lacunes, de progresser davantage et de gagner en assurance et en précision. Lorsqu'on trouve un intérêt à l'apprentissage de la langue latine elle-même, on progresse dans la compréhension globale que l'on a des textes... et, par ricochet, on peut alors s'intéresser de plus près aux subtilités de la langue : cela ne devient plus une contrainte, un écran noir qui masque les idées, mais un jeu dans lequel on entre de bon gré parce qu'il a un sens.

Cette méthode particulière d'apprentissage de la langue latine, qui n'est plus assujettie au français, permet plus aisément à des étudiants étrangers d'apprendre le latin, alors qu'ils n'auraient eu aucune chance de progresser si la seule restitution de connaissances qu'on avait attendue d'eux avait été une version car non seulement il leur aurait fallu comprendre une langue-cible, le latin (première difficulté), mais encore rendre compte de cette compréhension par le biais d'une langue autre que leur langue maternelle, le français (deuxième difficulté). Nous avons eu ainsi en latin ces dernières années deux brillantes étudiantes chinoises, dont l'une s'est même inscrite en Classiques, choisissant plus tard le grec ancien comme spécialité en Master³.

³ Voir le témoignage de la deuxième étudiante chinoise, Xiangyi, sur le site du département http://dep-lettres.univ-pau.fr/live/Temoignages_etudiants/Temoignage-Xiangyi. D'autres témoignages du site donnent aussi le sentiment de quelques étudiants sur la méthode de latin.

Contenu du manuel

Passons maintenant à une description précise du contenu du manuel sur les trois niveaux et à l'explication de l'organisation des cours et des évaluations.

Les étudiants utilisent pendant trois ans un manuel subdivisé en **trois niveaux** : il s'agit en fait d'un livre de lecture dans lequel on passe progressivement de textes simples (écrits par Claude Fiévet) à des textes littéraires, l'objectif étant toujours de faire comprendre le texte dans la langue sans passer par la traduction, ou le moins possible. Il ne s'agit pas, bien entendu, de proscrire la traduction pour élucider le sens d'un mot – surtout au début où il faut bien un certain bagage pour faire fonctionner la langue – mais de s'interdire de faire comprendre une pensée à travers l'écran du français. En première, deuxième ou troisième années, il nous arrive fréquemment de traduire un mot, une phrase ou même – mais c'est plus exceptionnel – un paragraphe, mais cela ne vient qu'après les reformulations, pour vérifier que tout soit bien compris ; en fait, cela peut servir tout simplement, surtout en première année, à les rassurer et à les conforter dans une analyse dont ils doutaient. Cela peut être utile aussi en deuxième ou troisième années lorsqu'on aborde des textes philosophiques comportant un raisonnement complexe. En outre, en troisième année à partir du chapitre XXII, ils reçoivent en fin de chapitre toutes les traductions des textes mais nous ne les utilisons jamais en cours : elles ne sont conçues que comme un instrument de travail personnel, facultatif.

Pour parvenir à cet objectif de compréhension du texte latin pour lui-même, quel que soit le niveau, l'enseignant pratique une **lecture compréhensive**, selon le terme de Claude Fiévet : il s'agit de lire pour comprendre et non de lire pour traduire et de traduire pour comprendre. Le texte est appréhendé par une série d'approches variées orales : périphrases, paraphrases, équivalents lexicaux et structuraux, etc.

Prenons un exemple. Un mot nouveau apparaît au cours du chapitre XXI : c'est *conspicārētur* ; je ne le traduis pas mais je le reformule ainsi : « *conspicārētur* uel *conspicēret* uel *uidēret* ». Cela leur permet de comprendre le sens global, de réviser le sens de *conspicēre* et de le mettre en parallèle avec celui de *conspicāri* : ils comprennent immédiatement que *conspicēre* et *conspicāri* reposent tous deux sur le radical **spic-* « regarder » mais que si *conspicāri* est proposé comme équivalant à l'actif *conspicēre*, c'est qu'il s'agit d'un déponent. Lorsqu'ils reprendront le texte chez eux, ils constateront que *conspicāri* est bien répertorié dans la liste des *uocabula noua* du chapitre, avec la nature, la construction et le sens qu'ils lui auront spontanément donnés par le biais de la **reformulation**, qui aura donc apporté plus que ne l'aurait fait la traduction. La reformulation peut aussi se faire même lorsque le sens est clair mais que l'on veut fournir, par exemple, un équivalent plus classique que ce que présente tel ou tel texte d'auteur archaïque ou tardif. On a, dans une fable de Phèdre du chapitre XXI, *suadēbat asīno fugēre*, le sens est clair pour eux mais je reformule

pourtant en *suadēbat asīno ut fugēret* puis en *suādet asīno ut fugiat*, afin de mieux préparer le terrain du chapitre XXII consacré à *ut* : ils voient ainsi que la construction privilégiée de *suadēre* est une proposition complétive volitive en *ut*, avec le subjonctif, et qu'il faut appliquer le principe de la concordance des temps entre principale et subordonnée. Puis on peut varier le verbe introducteur et remplacer *suadēre* d'abord par son composé *persuadēre* puis, même s'il y a des nuances de sens, par *rogāre*, *monēre*, *imperāre*, *optāre*, etc., en modifiant si nécessaire le cas de *asīno*, en fonction du verbe introducteur. On termine alors par une reformulation avec *dicēre* pour les amener à comprendre que *dicēbat asīno fugēre* uel *ut fugēret* n'a pas le même sens que *dicēbat asīnum fugēre*. On travaille ainsi la notion d'actes de langage, avec le latin *dicēre*, comme avec le français *dire*. La reformulation est donc bien souvent une technique plus exigeante et plus longue que la traduction mais aussi éminemment plus riche et fructueuse. Il faut néanmoins ajouter honnêtement qu'il n'est pas toujours possible de recourir à la reformulation au lieu de la traduction : le manque de temps, la fatigue ou l'inquiétude face à une éventuelle compréhension insuffisante peuvent conduire à privilégier la traduction.

Dans le manuel, chaque chapitre comporte, à la suite des textes, une description des faits de langue, sous la forme de synthèses linguistiques, d'abord partielles puis complètes, sur telle ou telle structure ; les étudiants sont invités ensuite, par une pratique active de la langue, à exploiter et à s'appropriier les acquis, par le biais d'exercices structuraux oraux et écrits, et d'exercices de thème. Toute structure est d'abord exploitée dans des exercices de structuration dirigée, puis intégrée à l'ensemble des acquis, avant que sa reconnaissance spontanée soit sollicitée dans l'exercice de lecture. Par essence même, et puisque la compréhension de structures nouvelles passe par une reformulation effectuée par l'enseignant à l'aide de structures déjà connues et non par une simple traduction, le cours ne se prête pas à l'enseignement à distance en autonomie ; les **synthèses syntaxiques** peuvent être utiles à un étudiant qui connaît déjà le latin mais un débutant complet qui ouvre le manuel et découvre les textes ne peut arriver seul à progresser. La présence d'un enseignant est indispensable car le cours est bâti sur un échange constant. Cet enseignement du latin est incompatible avec un enseignement en cours magistral et a lieu uniquement dans des groupes de TD dès la L1.

Voici la **répartition globale de l'enseignement** sur les trois niveaux :

- ⇒ 1^{re} année = manuel 1 : chapitres I à VII inclus, avec une présentation en fin d'année de l'essentiel de la 3^e déclinaison (en abordant quelques phrases du début du chapitre VIII)
- ⇒ 2^e année = manuel 2 : chapitres VIII à XVIII inclus

⇒ 3^e année = fin du manuel 2 : chapitres XIX à XXI. Puis manuel 3 : chapitres XXII à XXVIII (avec un chapitre XXII bis et un chapitre XXIII bis, qui seraient à intégrer dans une nouvelle version du manuel 3)

Néanmoins, depuis quelques années, le rythme a dû être nettement ralenti sur les trois niveaux et certains contenus grammaticaux sont reportés au premier semestre de Master 1 pour les étudiants de Modernes et de Classiques qui souhaitent poursuivre l'apprentissage du latin (notamment en vue du Capes et/ou de l'agrégation).

Pour que vous puissiez comprendre comment la matière est répartie sur ces trois niveaux, j'ai établi, à la page suivante, un **tableau synthétisant la progression** possible. L'essentiel de l'apprentissage de la morphologie nominale et verbale se fait au cours des deux premières années ; la troisième année est principalement consacrée à l'étude de questions syntaxiques majeures. Seul le déroulement de la première année est reproduit ci-dessous (**fig. 1**)⁴.

La méthode, à ses débuts, peut paraître lente, en particulier en ce qui concerne l'acquisition morphologique, car elle est très progressive. Comme l'objectif est de donner aux étudiants la maîtrise *active* des déclinaisons et conjugaisons sans les assujettir aux tableaux de paradigmes, dont la mémorisation mécanique est fortement déconseillée, l'apprentissage morphologique se fait toujours à l'intérieur de la combinatoire de la phrase, par la lecture et les manipulations orales et écrites. Ainsi aucune notion nouvelle n'est assénée dans son intégralité mais distillée peu à peu pour que des repères se créent par le biais des « premières approches », et quand la synthèse apparaît, parfois dans le chapitre suivant, parfois très longtemps après quand la notion est complexe, l'essentiel est normalement déjà connu ; c'est par exemple le cas pour *cum* ou *ut* qui font l'objet d'une synthèse aux chapitres XXI et XXII (en troisième année), alors que de nombreuses occurrences sont apparues dans des textes, avec des emplois variés depuis le chapitre I. Il ne s'agit pas de présenter ces morphèmes de subordination uniquement par le biais de leurs effets de sens, ce qui est le fait de grammaires de la traduction (grammaires de la version ou du thème), mais de réfléchir à la place que tiennent ces morphèmes dans l'économie générale du système latin. On ne partira donc pas de catégories logiques préétablies mais de ce qui existe dans le texte – c'est-à-dire des formes ou des structures – pour en dégager les effets de sens. Il y a donc une leçon sur *cum*, une sur *ut*, une sur *si*, et non une leçon sur la proposition concessive, causale, temporelle, consécutive, hypothétique etc., où ces subordonnants réapparaîtraient dans de multiples chapitres, sans que la moindre cohésion soit visible pour l'étudiant.

⁴ Pour les tableaux complets du contenu morphosyntaxique et les tableaux de la progression entre textes propédeutiques écrits par Claude Fiévet et textes littéraires, nous renvoyons au diaporama diffusé durant le colloque, accessible également sur le site d'ATC.

Chapitres	morphologie nominale	morphologie verbale	syntaxe
1^{ère} année			
Capitulum primum	Nominatif, accusatif, ablatif (1 ^{ère} et 2 ^{ème} déclinaisons) Nominatif et accusatif (pronoms personnels)	Indicatif présent : - verbe <i>esse</i> et composés - verbes à voyelle longue	Premières fonctions : fonction sujet (actant 1), fonction objet (actant 2), fonction adverbiale (complément de lieu intralocal) Emploi des démonstratifs
Capitulum alterum	Vocatif	Indicatif présent : - désinences passives / déponentes - <i>uelle</i> et composés <i>Noli / nolite</i> + infinitif (expression de la défense)	Accusatif sujet et attribut du sujet en proposition infinitive Complément d'agent Complément de moyen Complément de manière Complément de lieu translocal <i>Malo... quam</i> Subordonnée causale en <i>quod / quia</i> Subordonnée temporelle en <i>cum / ubi</i> et <i>dum</i> La coordination en <i>et / *-que</i> Interactions des négations et coordination négative <i>An... ?</i> Accord de l'infinitif sujet Présent passif impersonnel
Capitulum tertium		Indicatif parfait (actif, passif, déponent) Infinitif parfait (actif, passif, déponent) Supin en <i>*-um</i>	
Capitulum quartum		Indicatif présent : - <i>ire</i> et composés - verbes à voyelle brève	Réfléchi <i>suus, -a, -um</i> vs. anaphorique <i>eius</i> Prépositions + ablatif (<i>cum, ab, ex, pro, sine, de ; in</i>), + accusatif (<i>ad, per, contra, erga, ante, post, super, prope ; in</i>)
Capitulum quintum	Datif Paradigmes : -pronoms personnels (P1, P2, P4, P5) <i>-Is, ea, id</i> <i>-Quis/qui, quae/qua, quid/quod</i>		Datif avec verbes 1-2-3 ou 1-0-3 Datif + <i>esse</i> (expression de la possession) Adjectif substantivé (masculin pluriel, neutre pluriel) Accords : -de l'attribut avec verbe impersonnel -du pronom démonstratif sujet suivi d'attribut
Capitulum sextum	Génitif Paradigmes : -1 ^{ère} et 2 ^{ème} déclinaisons -Adjectifs de première classe		Génitif de relation complément de nom, d'adjectif ; génitif partitif
Capitulum septimum	Numéraux : adjectifs numéraux ordinaux et cardinaux, adverbes multiplicatifs Paradigme : -5 ^{ème} déclinaison <i>-hic / ille</i> -pronom personnel réfléchi (P3)		<i>Quidam</i>

 Fig. 1 : L'organisation des apprentissages en 1^{ère} année

Voici, à titre d'exemple, un extrait du chapitre XI (**fig. 2**) :

CAPITVLVM VNDECIMVM

TEMPVS FVTVRVM
 FIERI

[1]

Vbi adúltus ero, tam magnus dux quam Caesar ipse fiam, permúltis militibus praeero, contra hostes pópuli Románi multa bella geram praeclearásque uictórias feram. Cauetóte, gentes uiciniae quae adhuc pópuli Románi império ac potestáti uos subloere nolústis! Si qua nátio uíribus suis stulte confidens mihi parére nolet, eam certe tantae supérbiae acérbe paenitébit : neque enim eam frángere dubitábo et omnes eius opes delebántur.

Nos quoque, ubi adúlti érimus, magni duces fiémus, aduersus gentes uicinas multa bella gerémus innumerabilésque uictórias reportábimus.

Nonne apud Vergílium hí legúntur uersus:
*Tu régere império pópulos, Románe, meménto
 (hae tibi erunt artes), paciúque impónere morem,
 párcere subiéctis et debelláre supérbos. (Aen. VI, 851-53)*

Fig. 2 : Extrait du chapitre XI

Les mots en gras dans les textes sont les éléments sur lesquels porte spécifiquement le chapitre et qui feront l'objet d'une synthèse. L'attention des étudiants est donc déjà attirée vers ces occurrences, ce qui constitue une aide précieuse pour apprivoiser peu à peu les caractéristiques communes à ces éléments mis en valeur.

Le manuel présente une véritable progression dans la confrontation aux textes d'auteurs. En première année, tous les textes présents dans le manuel ont été écrits par Claude Fiévet ; en deuxième année, la part des textes d'auteurs augmente au fur et à mesure du déroulement de l'année : il y a surtout des textes classiques et postclassiques et quelques textes narratifs de latin tardif, chrétien ou médiéval, permettant une transition plus aisée vers des textes littéraires de l'époque ancienne ; en troisième année, hormis un long texte, très utile et plaisant, écrit par Claude Fiévet pour permettre aux étudiants de rencontrer les emplois de *ut* les plus variés (la fable *Equus et ceruus* au chapitre XXII) et les introductions utiles pour présenter les textes littéraires, l'essentiel des textes, surtout dans la deuxième partie de l'année, sont des textes d'auteurs classiques et postclassiques⁵.

⁵ Voir note 4.

Dès la première année, les corrigés des exercices et des thèmes peuvent être fournis aux étudiants avant la correction en classe, pour qu'ils s'autocorrigent et détectent les points qui font difficulté, surtout si les thèmes sont longs et complexes.

Pour que les étudiants retiennent mieux des structures complexes, rien ne vaut leur emploi à l'oral durant le cours ou dans des consignes écrites. Le document intitulé *Quemadmodum grammatica Latina in locutiones cotidianas infundi possit* (**fig. 3**) est une sorte de formulaire, qui rassemble dans des énoncés liés à la pratique de la classe un bon nombre de structures grammaticales de base. En voici un extrait :

Quemadmodum grammatica Latina in locutiones cotidianas infundi possit.

Saluete omnes. Saluetote omnes
 Saluete uos omnes /quot estis/quotquot estis/ quotcumque estis/.
 Salui sitis uos omnes
 Vos omnes saluere iubeo.
 Vos omnes saluos esse iubeo.
 Valete uos omnes.
 Valetote in crastinum (diem), in proximam /scholam/ auditionem/, in proximum Lunae, Martis...
 diem, in proximam septimanam.
 Curate ut (quam optime) ualeatis.

In auditorium iam intrate et uos locate. Licet iam in auditorium /introeatis / intretis/ ingrediamini.
 Suum quisque locum petat. Suam quisque sedem petat summo silentio.
 Considite et /ex /de/ capsis uel saccis (scholaribus) libros fasciculosque promite.
 Antequam /in rem hodiernam/ rei hodiernae/ incumbamus, nomina uestra recitabo : respondeant
 inuicem qui adsunt.
 Abestne hodie Tartempio? - Abest ; illum igitur in libello absentem noto.
 Quis uocaris, tu? Velisne mihi, quaeso, /nomen (tuum)/ quis uoceris/ commemorare?
 Hoc ineunte anno mihi /perdifficile/ difficilius / est omnium uestrum nomina - tot enim estis ! -
 memoria firme tenere.
 Fac (ut) tuum nomen /reminiscar/ recorder/. Fac ut meminerim /nominis tui/ quod tibi sit nomen.

In mensis (scriptoriis) nil aliud uidere uolo /nisi quae ad Latina pertinent/ nisi ad hodiernam
 exercitationem pertinentia/ ; cetera autem in sacculis condite.
 Iam in promptu libros apertos habetote ; vos rogo ut libros sumatis eosque euoluatis in paginam
 tricesimam quartam.
 Quam ob rem tibi, Tartempio, deest liber? Cur sine libro /ad scholam/ ad ludum/ uenisti? Eius/
 Eum/, ut opinor, denuo domi es oblitus? O mentem pertusam!

Velisne tu, Tartempio, ad tabulam uenire? Hac spongia scripta dele ; quo facto eam sententiam
 quam dictabo inscribe. Studedum ut litteras decenter conformes, ut ab omnibus scripta facile
 legantur. Grandioribus scribe litteris meliusque conformatis, /ne condiscipuli in legendo oculos
 laedant/ ne in minutis litteris legendis aciem oculorum consumant.

Potesne/ Possisne, tu, /Isabella/Petre/ Iohannes/, quid superiore auditione acceperis condiscipulis
 breuibus uerbis commemorare?
 Non ignoratis in diem hodiernum breue pensum me uobis dedisse. Nisi falllor, uos rogaueram ut
 omnia uerba nouissimi capituli memoriae mandaretis. Hoc fecistis, ut uos monueram? Quis
 uestrum illa uerba memoria bene custodiuit eaque memoriter reddere possit , cum translatione?

Fig. 3 : Des phrases latines pour diverses situations en classe

C'est un document préparé il y a quelques années par Claude Fiévet à la demande d'un groupe d'enseignants du secondaire qui suivaient un stage de didactique du latin à Pau. Je reprends ici son analyse de ce document annexe. L'objectif de ce papier était de décomplexer les enseignants face à l'utilisation de l'oral et de montrer :

- que les structures de base – et même les autres – peuvent être amadouées par la pratique et que cette pratique est à la portée d'un enseignant de bonne volonté ;
- qu'un énoncé latin – même lourd de syntaxe – peut être compris immédiatement par tous les élèves, pour peu qu'on les ait entraînés à une familiarisation avec la langue.

On comprendra donc que ce formulaire n'a rien à voir avec le manuel audio-oral que nous utilisons – progressif et systématique – et ne peut en aucune façon être confondu avec lui : les énoncés qui figurent dans ce document mêlent des faits de langue variés et de difficulté inégale ; ces énoncés, proposés « en vrac », ne peuvent donc être introduits dans la communication qu'à divers stades de la progression.

Dans quel cas utiliser certaines de ces phrases ? Je donnerai comme premier exemple les différentes formulations auxquelles on peut recourir pour saluer les élèves et ce qu'ils peuvent en tirer comme informations :

Saluete uos omnes quotcumque estis ! / Salui sitis uos omnes quotquot estis ! / Saluete uos omnes quotquot estis ! / Salui sitis uos omnes quotcumque estis !

L'observation de ces variations permet d'en déduire que *quotcumque* et *quotquot* ont le même sens et peuvent commuter ; de même pour l'impératif et le subjonctif dans certains cas (lorsqu'il y a injonction). C'est donc l'occasion de montrer qu'une forme en *K^w- relative peut connaître des variations morphologiques qui lui apportent un plus d'indétermination (*quotcumque* signifiant ainsi « le nombre que/ autant que/ vous êtes, quel que soit votre nombre ») et que ce *plus* n'est pas toujours aisément transposable en français. On observe que les deux procédures pour marquer d'indétermination un relatif sont :

- 1) la suffixation de *K^w- par *-cumque ;
- 2) le redoublement (*K^w- + *K^w-).

Si on a salué la classe dans son ensemble avec *saluete*, on leur explique qu'ils pourront saluer en début de cours leur professeur avec *salue*, ce qui leur permet de maîtriser rapidement les désinences du singulier et du pluriel de l'impératif présent, ainsi que le subjonctif présent de *esse*, si l'on utilise aussi régulièrement les formes *salui sitis / salua sis*. Le même principe sera appliqué pour se saluer en fin de cours avec *uale / ualete* ; durant le cours, *caue / cauete* ou même *tace / tacete* peuvent s'avérer fort utiles... Il faudra en profiter

pour attirer leur attention sur les structures nominales françaises dans *bonjour, au revoir, attention*, insensibles au nombre, alors que la désinence verbale latine marquera le singulier ou le pluriel (et le masculin et le féminin, si l'on choisit la périphrase *saluus sis / saluae sitis*). On ajoutera alors naturellement deux autres expressions utiles dans une situation de communication : *quaeso*, « s'il te plaît » et *gratias tibi ago*, « je te remercie ». L'étudiant comprend facilement ensuite, grâce au ton de la voix, que *gratias tibi ago plurimas uel maximas* signifie « merci beaucoup ».

Prenons un autre exemple : *ut*. Employé comme interrogatif : *Vt uales, mi amice ?* Puis comme relatif : *Valeo ut possum*. De même avec *ubi* : comme interrogatif *Vbi habitas ?* puis comme relatif *Vrbem ubi habito Lutetiam antiqui uocabant*. On peut observer, à partir de ces quelques phrases, que *ut* et *ubi* sont des formes adverbiales en *K^w- dont la consonne initiale s'est amuïe (à la différence de *qui, quot* ou encore *quando*) et dont le signifié premier est d'exprimer la manière (*ut*) et le lieu « intralocal » (*ubi*). Le professeur peut proposer alors l'énoncé suivant : *Discipulus sedulus semper facit ut a magistro iussus est*⁶. Comment procéder pour dire qu'un bon élève fait toujours comme le professeur le lui a ordonné, quels que soient ses ordres ? Comment faire pour dire cette phrase en marquant d'indétermination le relatif *ut* ? Les étudiants trouvent aisément la réponse : *Discipulus sedulus semper facit utcumque a magistro iussus est*. Ou *Discipulus sedulus semper facit utut a magistro iussus est*. Quel bénéfice pour l'opération ? La compréhension des propriétés morphosyntaxiques du système permet d'« inventer » la forme juste sur l'instant et de donner ultérieurement un sens immédiat à des occurrences nouvelles du type *undecumque / undeunde ; quocumque / quoquo*, etc, et elle devrait éviter la consultation d'un dictionnaire pour y chercher des évidences. Les étudiants comprennent que les formes en *K^w- sont susceptibles de subir des modifications morphologiques (affixes, redoublement) répercutables – pour le même effet de sens – sur l'ensemble du système. En début d'année, je peux utiliser le même pour les étudiants, ou *quicumque*, si certains étudiants me sont inconnus, puis *quocumque* pour les cours suivants, lorsque le nombre sera variable... Si je leur écris à tous sur Internet, je peux utiliser *ubicumque* dans mon début de message, puisqu'ils sont dans des lieux différents : l'application peut donc être régulière et variée.

Des énoncés oraux très simples comme ceux que j'ai commentés précédemment, assortis d'observations linguistiques, préparent et facilitent la présentation générale de ce

⁶ Le manuel indique *graphiquement* où placer l'accent à l'oral pour les mots de plus de deux syllabes dont la quantité de la syllabe pénultième ne peut être déduite des règles simples expliquées en début d'année. Nous adoptons dans cette phrase le même principe, en ajoutant cependant la quantité de la syllabe pénultième pour la démonstration (syllabe brève → l'accent remonte), mais le manuel ne présente pas, à raison, cette redondance. Les étudiants ne doivent faire apparaître ces accents que pour des exercices écrits portant spécifiquement sur l'accentuation. Thèmes et autres exercices ne doivent pas comporter cette notation.

système qui interviendra beaucoup plus tard (au chapitre XXIII du manuel), comme une synthèse rassemblant des acquisitions glanées oralement au fil des séances. Avant cette synthèse, reproduite à la page suivante, on aura montré à l'aide d'exemples simples puis complexes, oraux et écrits, que les formes en *K^w- constituent en latin un ensemble morpho-syntaxique unitaire signifiant, reposant sur une triple potentialité (une même forme pouvant s'employer soit comme interro-exclamatif, soit comme relatif-subordonnant, soit comme indéfini non subordonnant), mais cette cohérence interne du système ne peut être perçue qu'à la condition de faire abstraction de nos traductions (**fig. 4**).

2.2. LE SYSTEME MORPHOSYNTACTIQUE DES FORMES EN K*

FORMATION	A		B		C	D		E	F	G	H	I
	FORMES SIMPLES					Préfixation	Redoublement	Suffixation				
						ali + k*	k* + k*	k* + -cumque	k* + -que distributif	k* + -uis	k* + -libet	
SIGNIFIES	interro-excl.	couple réversible relatif / corrélatif		indéfini (contexte virtuel)	indéfini non subordonnant	indéfinis susceptibles d'emplois subordonnants (relatifs) ou plus rarement non subordonnants					indéfinis non subordonnants	
pluralité	1p	QVIS	QVI	<i>is - idem</i>	QVIS	ALIQVIS	QVISQVIS	QVICVMQUE	QVISQVE unusquisque	QVIVIS	QVILIBET	
binarité	1b	VTER	VTER	<i>is</i>		ALTERVTER		VTERCVMOVE	VTERQVE	VTERVIS	VTERLIBET	
SPECIALISATIONS												
<i>accus. adverbial cause</i>	2	quid	quod	<i>id, ubi, eo, idcirco</i>	quid	aliquid	quidquid					
<i>cause</i>	3		quia									
	4		quoniam	<i>(quoniam + name)</i>								
	5	cur	cur									
<i>manière</i>	6	ut	ut	<i>ita sic</i>	ut	utinam	utut	utcumque	utique	ut uis	ut libet	
	7	quomodo	quomodo	<i>eo modo sic ita</i>	quo modo	aliquo modo	quoquo modo	quomodocumque	quocumque modo	quouis modo	quomodolibet	
<i>multi-circumstant</i>	8	?	quom cum	<i>tum</i>				cum cumque	-cumque			
<i>abl. instrum. manière</i>	9	qui quin	qui quin		qui	aliqui	quiqui					
<i>abl. instr. mesure</i>	10		quo quominus	<i>eo</i>	quo							
<i>manière extension</i>	11	quatenus	quatenus			aliquatenus						
ADVERBES SPATIO-TEMPORELS												
<i>temps cause</i>	12	quando	quando quomodoquidem		quando	aliquando		quandocumque	quandoque			quandolibet
<i>intra-local</i>	13p 13b	ubi utrobi	ubi utrobi	<i>ibi (idem)</i>	sicubi	alicubi	ubiubi	ubicumque	ubique utrobique	ubuis	ubilibet	
<i>trans-local</i>	14p 14b	quo/quad utro	quo/quad utro	<i>eo (idem)</i>	quo utro	aliquo	quoquo	quocumque	utroque utroque utroque	quouis	quolibet	
<i>origine</i>	15	unde	unde	<i>inde / inde</i>	sicunde	alicunde	undeunde	undecumque	undique utrimque			undelibet
<i>transit</i>	16	qua	qua	<i>ea</i>	qua	aliqua	quaqua	quacumque	usquequaque			qualibet utralibet
QUANTITATIFS												
<i>degré</i>	17	quam	quam	<i>tam</i>		aliquam	quamquam			quamvis	quamlibet	
	18	quandiu	quandiu	<i>tamdiu</i>		aliquandiu	quamquam diu	quandiocumque		quamvis diu	quamlibet diu	
<i>nombre</i>	19	quot	quot	<i>tot / totidem</i>	quot	aliquot	quotquot	quotcumque			quotlibet	
<i>fréquence</i>	20	quotie(n)s	quotie(n)s	<i>totie(n)s</i>		aliquotiens		quoties n)scumque	quotiensque		quotieslibet	
<i>ordinal fractionnel</i>	21	quotus	quotus	<i>totus</i>				quotuscumque			quotuslibet	
<i>grandeur mesure</i>	22	quantus	quantus	<i>tamto idem</i>		aliquantus	quantusquantus	quantuscumque		quantusvis	quantuslibet	
<i>grandeur dimension</i>	23	quantulus	quantulus	<i>tantulus</i>		aliquantulus	quantulusquantulus	quantuloscumque			quantuluslibet	
<i>accus. adverbial mesure</i>	24	quantum	quantum	<i>tantum (idem)</i>		aliquantum	quantumquantum	quantumcumque		quantumvis		
<i>diminutif</i>	25	quantulum	quantulum			aliquantulum	quantulumquantulum	quantulumcumque				
<i>pron. adverb. exclamation pte</i>	26	quanti	quanti	<i>tanti (idem)</i>		aliquanti	quantiquanti	quanticumque				
<i>abl. adv. mesure</i>	27	quanto	quanto	<i>tanto</i>		aliquanto						
QUALITATIFS												
<i>qualité état</i>	28	qualis	qualis	<i>halis</i>			qualisqualis	qualiscumque	qualisque			qualislibet
	29	qualiter	qualiter	<i>haliter</i>		aliquaqualiter	qualiterqualiter	qualitercumque				
FORMATION →						ali + k*	k* + k*	k* + -cumque	k* + -que	k* + -uis	k* + -libet	
	A	B		C	D	E	F	G	H	I		

Fig. 4 : La triple potentialité des formes en *k*^w : relatives, interro-exclamatives et indéfinies

La première année de latin à Pau

Vous pouvez voir ci-dessous le premier texte du manuel 1 (fig. 5). La mise en place d'une situation de communication vivante entre le professeur et l'élève, en écho à la situation réelle d'apprentissage que vit l'étudiant, est accentuée par l'utilisation d'une prononciation restituée du latin, que nous ne faisons pas évoluer en fonction des siècles pour des raisons pédagogiques évidentes. Redonner leur musicalité aux mots latins permettra, en outre, à l'étudiant, lorsqu'il apprendra à scander un poème, d'y voir autre chose qu'un simple exercice mécanique éloigné de toute créativité poétique ; cela sera aussi pour lui la possibilité de mieux comprendre l'évolution phonétique et morphologique des mots du latin à l'ancien français, avec les collègues médiévistes.

CAPITVLVM PRIMVM

INDICATIF PRESENT:
VERBE ESSE et COMPOSES
CONJUGAISON A VOYELLE LONGUE
PREMIERES FONCTIONS

Fonction sujet (actant 1) : QVIS ? [quar?] QVID?

Fonction objet (actant 2) : QVEM? [quam?] QVID?

Fonction adverbiale (complément de lieu intralocal): VBI?

Mots leuvs : Il n'y pas d'accent orthographique en latin. Les accents que vous trouuez dans ces leçons vous indiquent la syllabe qu'il convient de prononcer avec plus d'intensité. Il est superflu de vous l'indiquer pour les mots de 2 syllabes : dans ce cas, c'est toujours la première qui porte l'accent.

Situation de communication initiale

(1)

Quis es, tu? – Ego? Magister uester sum.

Vos autem, qui estis? – Nos, discipuli tui sumus.

Tu, Marco, discipulus meus es; tu autem, Paulina, non discipulus, sed discipula mea es.

Nos omnes, qui in hoc aulitorio sedemus, discipuli sumus, magister autem non sedet, sed stat.

Me spectate: non in sella sedeo, ut vos, sed sto, inquit magister.

Is qui stat et docet magister est; ii autem qui in sellis sedent et student discipuli sunt.

Ego, qui doceo, magister sum; vos autem, qui studere debetis, discipuli estis.

Bonumne magistrum habetis? – Nec bonum nec malum, quoniam nullum habemus magistrum, sed magistrum. Non solum illa bene docet, sed formosa est.

Illam multum amamus.

Magister qui male docet non est bonus magister.

CAPITVLVM PRIMVM

Si quem salutas qui te non resalutat, ille quidem inurbanus uir est.
Si quos salutamus, ii nos resalutare debent.
Interdum aliquos saluto qui non me resalutant. Illi uiri certe non amici mei sunt.
Si quem amicum salutas, is aut te resalutare debet ut non ueris amicus est.

Audistis? Alquis istum pulsat.

1. INVENTAIRE GRAMMATICAL ET EXAMEN DES ACQUIS

1.1. FONCTIONS SYNTAXIQUES :

- Fonction sujet ou premier actant (nominatif) :
singulier -> discipulus, magister, puerus, tibullus, collectorum, ego, aliquis...
pluriel -> discipuli, magistri, pueros, tibullus, collectorum, nos, uos...
- Fonction objet ou deuxième actant (accusatif) :
singulier -> discipulum, magistrum, tibullum, collectorum, me, aliquem...
pluriel -> discipulos, magistros, tibullus, collectorum, nos, aliquos...
- Complément de lieu intralocal:
ubi? -> in hoc tibullus, in hoc aulitorio, in hinc.

1.2. PRESENT ACTIF DES VERBES A VOYELLE LONGUE :

Il s'agit d'une conjugaison unique, qui ne se différencie que par le timbre de la voyelle (thématique) qui relie le radical du verbe aux désinences personnelles: a / e / i.

Les deux formes en Italiques gras sont anormales: trouuez pourquoi.

Fig. 5 : Extrait du chapitre I

Comme nous travaillons en petits groupes, nous construisons le cours autour de petits exercices oraux ou écrits. On commence ainsi par employer l'impératif singulier et pluriel avant même de l'avoir vu apparaître dans un tableau de conjugaison : il suffit, dès la première heure de cours, de profiter des situations qui sont créées en classe. Ainsi, outre l'utilisation de « bonjour » et « au revoir » dont nous avons parlé, j'ajouterai qu'au dernier arrivé en classe, je pourrai dire *ianuam claude* en montrant la porte qu'il aura laissée ouverte ; la situation de communication est claire, il comprend l'action à accomplir, même s'il ne sait pas encore lequel des deux mots signifie « la porte » et lequel signifie « fermer ». Il suffira alors de demander à quelqu'un de « fermer une fenêtre » (*fenestram claude*), pour que le parallélisme les invite à identifier les deux objets dans la phrase et donc le verbe.

Une des techniques les plus rentables et pertinentes pour vérifier les acquis morphosyntaxiques consiste en l'interrogation par mots vides, par commutation totale ou partielle sur l'axe paradigmatique, car elle permet de produire une infinité d'autres énoncés porteurs d'un sens différent. Par exemple, à partir de la phrase : *Paulus panem mihi dedit*, on peut travailler les commutations suivantes : pour l'actant 1 (le sujet) au singulier : *Non Paulus, sed Paulina panem mihi dedit* ; au pluriel : *Non Paulus, sed fraterculi panem mihi dedit*. Pour l'actant 2 (le COD) au singulier : *Non panem, sed uinum mihi dedit Paulus* ; au pluriel : *Non panem, sed uasa mihi dedit Paulus*. Pour l'actant 3 (COS) au singulier : *Non mihi, sed patri panem Paulus dedit* ; au pluriel : *Non mihi sed parentibus panem Paulus dedit*.

Quel type d'évaluation est mis en œuvre pour cette formation ? En cohérence avec l'enseignement, il ne peut s'agir pour l'essentiel d'une épreuve de version avec dictionnaire ; l'épreuve des L1 à faire en deux heures comporte ainsi des phrases de thème, des exercices de manipulation et, en fin d'année, une ou deux phrases de version (sur un texte écrit par les enseignants). Les étudiants qui n'ont droit à aucun document le jour de l'épreuve (ni manuel ni dictionnaire). Les mots inconnus sont donnés en note, éventuellement déjà déclinés au bon cas ou conjugués au bon temps, si la déclinaison ou le temps concernés n'ont pas encore été suffisamment vus. Il y a deux épreuves par semestre puisque c'est un contrôle continu. Nous proposons, sur le site du département des Lettres, des annales de sujets de latin pour les trois niveaux de Licence⁷.

En complément du cours de langue latine, les L1 Lettres Modernes et Classiques ont un cours de littérature latine sur textes traduits ; les Classiques ont aussi un cours d'auteur latin⁸.

⁷ http://dep-lettres.univ-pau.fr/live/licences-lettres/Annales_et
http://dep-lettres.univ-pau.fr/live/Manuel_latin_audio-oral_Fievet.

⁸ Voir http://dep-lettres.univ-pau.fr/live/licences-lettres/Licence-Parcours-Lettres-Modernes_-_latin_et
http://dep-lettres.univ-pau.fr/live/licences-lettres/Licence-Parcours-Lettres-Classiques_-_latin pour un descriptif plus précis de l'organisation des cours de latin sur les trois niveaux de Licence.

La deuxième année de latin à Pau

Le déroulement des cours suit les mêmes principes qu'en première année et l'organisation du manuel est la même : nous avons mis en page 7 (**fig. 2**) des extraits du chapitre XI sur le futur (textes, leçon, vocabulaire, exercices structuraux et thème). L'une des nouveautés de la deuxième année consiste en des synthèses lexicales, portant sur des verbes très connus et leurs composés ou dérivés, avec les éventuelles modifications phonétiques qui apparaissent sur certains verbes préverbés ou suffixés. Regrouper ces verbes plutôt que les apprendre comme s'ils n'avaient aucun lien entre eux permet une meilleure mémorisation. C'est à partir de cette deuxième année qu'on initie les étudiants à des notions linguistiques mais en associant étroitement théorie et étude des textes. On commence aussi à les former à la version, l'examen comporte néanmoins essentiellement du thème et des exercices structuraux.

En complément du cours de langue latine, les L2 Lettres Classiques ont un cours d'auteur latin.

La troisième année de latin à Pau

L'organisation du manuel 3 est conforme à celle des niveaux précédents. Certains textes peuvent faire l'objet d'une synthèse de vocabulaire (un extrait du portrait de César par Suétone se prête tout particulièrement à un approfondissement lexical sur le vocabulaire du blâme, du reproche, de la critique). La fable *Equus et ceruus*, écrite par Claude Fiévet au chapitre XXII pour présenter de nombreux emplois variés de *ut*, permet une application immédiate de la leçon en proposant comme exercice le classement des occurrences du morphème. En troisième année, les examens sont des « tests de compréhension », qui reposent sur une série de questions linguistiques portant sur un texte d'auteur de longueur variable (en prose ou en vers), afin d'en vérifier la compréhension. Ils comportent plusieurs éléments :

- tout d'abord, un COMMENTAIRE MORPHOSYNTAXIQUE de certains mots du texte particulièrement intéressants d'un point de vue morphologique ou syntaxique, et ce, essentiellement en synchronie. Il ne s'agit pas de traduire ces mots, sauf en cas de latinisme difficile, ni d'en faire une analyse littéraire ou stylistique. Quelle est la finalité de l'exercice ? Il s'agit plutôt d'expliquer pourquoi le mot est là, sous cette forme (c'est-à-dire par exemple à tel cas, à tel mode, à tel genre, avec telle préposition, etc.), de quoi il dépend et ce qui dépend de lui. Il faut donc d'abord le « décrire » le plus précisément possible puis l'expliquer, en rendant compte de sa nature et de son fonctionnement syntaxique, c'est-à-dire des connexions entretenues par la forme à analyser avec l'ensemble phrastique, qui justifient la présence de

l'élément considéré dans la combinatoire de la phrase. Il faut aussi fournir toutes les explications ou éclaircissements utiles à la production du sens. Le commentaire doit être précis, exhaustif et rigoureux et faire la preuve, mieux que ne le ferait une traduction, que le rôle joué par l'élément analysé a été parfaitement compris. Pour ce faire, ils ont recours au « guide pour le commentaire morphosyntaxique » (**fig. 6**). Ce questionnement est le moyen (oral ou écrit) le plus efficace pour vérifier qu'un texte étudié en classe ait été compris avec précision et justesse.

Catégorie	s/catégorie	à justifier
SUBSTANTIF	nom	Nom commun ou nom propre, genre, nombre, cas, déclinaison, fonction : actant ou circonstant (de quelle sorte ?) ou autre. Connexion syntaxique.
	pronom	mêmes justifications que pour le nom supra + préciser de quel type : démonstratif ou anaphorique ; pronom en *k ^w : préciser s'il est interrogatif / exclamatif ou indéfini ou relatif.
	pronom relatif	analyse de la forme (relatif simple ou spécialisé) ; rapport anaphorique (le cas échéant) ; fonction syntaxique. Type de relative introduite
	pronom indéfini	justifier formation, emploi, cas et fonction (cf. nom)
	pronom démonstratif ou anaphorique	justifier la forme et la fonction (cf. nom) ; justifier le pronom employé dans le contexte. Valeur démonstrative ou anaphorique ou autre effet de sens
VERBE	verbe conjugué	temps, voix, mode, personne, infinitif correspondant justification du mode ; dans quelle structure syntaxique ? ; effet de sens du mode (éventuellement)
	infinitif	temps, voix ; emploi nominal ou verbal
	participe	formé sur quel verbe ? Type d'emploi : adjectival, verbal, substantivé. Effacement éventuel du support anaphorique
	gérondif	formé sur quel verbe ? Cas et fonction ; connexion syntaxique
	adjectif verbal	formé sur quel verbe ? Connexion adjectivale. Type d'emploi et effet de sens
ADJECTIF	adjectif	classe, type d'emploi : épithète, apposition, attribut ; nom auquel il se rattache. Emploi substantivé le cas échéant
	adj. au comparatif	mêmes observations que pour l'adjectif + mode de formation du cpr. Préciser le type d'emploi : comparatif vrai / intensif. Complément présent ou latent. Absence de complément.
	adj. au superlatif	mêmes observations que pour l'adjectif + mode de formation du superlatif superlatif relatif ou absolu
	adjectif pronominal	mêmes justifications que pour l'adjectif (nom de rattachement) + type (cf. pronom)
ADVERBE		type de formation. Particularités d'emploi le cas échéant.
CONJONCTION	de subordination	formation ; type de subordonnée introduite
	de coordination	particularités d'emploi.

Fig. 6 : Guide pour le commentaire morphosyntaxique

- le test comporte également DES SYNTHÈSES SYNTAXIQUES : elles portent par exemple sur les formes nominales et adjectivales du verbe, sur *ut*, *cum*, le subjonctif, les relatifs, l'interrogative (directe, indirecte), sur un cas (le plus souvent l'ablatif, le plus riche et le plus varié), etc. À l'étudiant d'établir le relevé des occurrences répondant à la question et de les expliquer en structurant son propos.

- il y a aussi un ou deux EXERCICES STRUCTURAUX très courts (comme une transformation de discours direct en discours indirect) ;

- et un EXERCICE D'ÉCRITURE EN LATIN de longueur variable : thème ou résumé ou court sujet d'invention, comme imaginer la suite du texte, imaginer ce qui se serait passé si tel personnage n'était pas arrivé ; donner un titre au texte et/ou à chaque paragraphe du texte (si on en demande plusieurs, on peut exiger des structures syntaxiques différentes : conjonctive en *quod* + indicatif, interrogative indirecte au subjonctif, proposition infinitive, syntagme prépositionnel, titre au nominatif) ; et, tout récemment, compléter les bulles d'une bande dessinée.

Pour faciliter leur travail, ils ont accès à toutes les synthèses syntaxiques sur l'espace numérique Webcampus-Dokeos ; j'y mets aussi les sujets des devoirs maison et les corrigés, des compléments linguistiques ou culturels pour le cours. Le forum leur permet de poser des questions sur le manuel, sur les devoirs ou de me faire part de problèmes informatiques qu'ils rencontrent en relisant leurs cours, en rédigeant leurs devoirs ou leurs dossiers. Tous les cours sont faits sur TBI, avec affichage du manuel en pdf : les explications complémentaires, notamment de construction, sont apportées par écrit sur le pdf ou dans un fichier du logiciel spécial du TBI. L'utilisation du tableau numérique est d'un grand intérêt, tout particulièrement pour la scansion : il permet de gagner du temps (on ne recopie pas les vers), de faire passer beaucoup d'étudiants au tableau et de mieux voir leurs difficultés que ce n'est le cas lors de la correction orale d'une scansion faite sur photocopie. L'exportation du texte scané permet également aux étudiants plus lents de vérifier la correction chez eux.

L'ultime travail sur lequel sont évalués généralement les latinistes de troisième année consiste en un dossier (d'une quarantaine de pages en moyenne) portant sur un point particulier de la syntaxe latine : c'est l'équivalent, à plus grande échelle, des questions de « synthèses syntaxiques » des tests de compréhension, à choisir dans une liste parmi sept ensembles de textes de Pline le Jeune, Cicéron, Pétrone, Sénèque, Virgile et Suétone. On trouve, par exemple, « Le subjonctif », « Les relatifs », « *Vt* » ou « *Cum* », « L'ablatif absolu », « Les participes ». Ce travail exigeant est individuel et autonome mais accompagné, notamment en cas de problème pour la compréhension du texte, l'analyse des formes, l'établissement du plan et la réalisation informatique (dans l'optique du C2i). Ce dossier grammatical se veut à la fois dossier de fin d'études validant l'acquisition de connaissances et initiation à la recherche telle qu'ils pourraient la mener en Master de Lettres ou ailleurs, car l'acquisition méthodologique est très importante : c'est notamment le but de la réalisation rigoureuse de l'annexe (comportant le texte original commenté avec des mots-clés) et du plan contenant le classement des occurrences ; ils disposent également d'une grille d'évaluation personnelle appelée « fiche de synthèse », comportant les critères pris en compte dans l'évaluation, ce qui doit les aider à améliorer leur travail en amont.

Pour conclure, nous ajouterons que ce que le regard extérieur perçoit de la méthode, c'est généralement l'utilisation vivante du latin en certaines circonstances (trop rare à l'université), mais ce qui nous semble fondamental pour éviter tout folklore, c'est l'approche linguistique nouvelle, indissociable et également essentielle, et sa description comme système.

Julie GALLEGO

Maître de conférences de latin
Université de Pau et des Pays de l'Adour
Département des Lettres Classiques et Modernes
Centre de Recherche Poétique, Histoire Littéraire et Linguistique
<http://crphll.univ-pau.fr/live/membres-CRPHLL/GallegoJulie>
julie.gallego@univ-pau.fr

Juillet 2014

N.B. : version légèrement modifiée de notre conférence de 2012 lors du colloque *Langues anciennes, mondes modernes. Refonder l'enseignement du latin et du grec*.

Indications bibliographiques

Claude FIÉVET

Manuel de latin audio-oral, liber primus – liber I – liber II – liber III, Université de Pau et des Pays de l'Adour.

« Une expérience de latin audio-oral à l'usage des grands débutants », *Vita Latina* 42, 1972, p. 13-19.

« Une expérience de latin audio-oral à l'usage des grands débutants », *Vita Latina* 43, 1972, p. 8-19.

« Réflexions sur la pédagogie audio-orale du latin ; fondements théoriques et pratiques didactiques », *Actes du XI^e Congrès de l'APLAES*, 1978.

« Colloque de Wégimont ; mai 1987 (Intervention publiée dans les Actes du colloque (publiés par l'Université de Liège)

« Apprendre à Comprendre. Réflexions pour une pédagogie nouvelle des Langues Anciennes », Colloque International *Actualité de l'Antiquité*, Université de Toulouse - Le Mirail, déc. 1985, Éditions du CNRS, Paris, 1989. Article traduit en allemand : « Latein verstehen lernen », *Der Altsprachliche Unterricht*, 1992, p. 87-105.

« L'Explicite et l'Opératoire ; ou comment passer du latin oral au latin littéraire », Séminaire de Chantilly *Langues anciennes et Communication*, Grenoble 1990, Lille 1991.

« Quemadmodum usus sermonis latini in schola uiam ad legendum planiorem breuioremque aperire possit. », *Atti del convegno internazionale sulla didattica del latino "Latino sì, ma non così"*, Procida-Vivara, 19-25 octobre 1991.

« Propositions méthodologiques pour l'acquisition d'une compétence linguistique en latin », *Université d'été des Langues Anciennes, Carcassonne, 1993*.

« Exposé de la méthode de latin », *Rencontres Thomas More* (mars 2003). Colloque organisé par la Mission ministérielle sur l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité (chargé de Mission : Heinz Wisman ; conseiller : Pierre Judet de La Combe)

« Exposé de la méthode » et animation d'ateliers, Colloque international de latin vivant *Litterarum vis*, organisé par L. Miraglia (*Academia Vivarium novum*), Szeged-Budapest (Hongrie), 2008.

Julie GALLEGO

« Enseigner le latin autrement: la méthode audio-orale », *Langues anciennes, langues modernes. Refonder l'enseignement du latin et du grec*, colloque organisé du 31 janvier au 1^{er} février 2012 à Paris (lycée Louis-le-Grand), par le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. Publication numérique officielle en version audio à consulter sur [Musagora](#) et sur [Éduscol](#).

« La méthode audio-orale de latin de Pau », Colloque international *Europa Latina: Il latino en Europa* (conférence en italien), 2009.

« De uariis Romae aetatibus ut Florus in sui operis initio eas diuiserit », « De miraculis prodigiis monstrisque quae ad Caesares pertineant in Suetonii narrationibus », Colloque international de latin vivant *Litterarum vis*, organisé par L. Miraglia (*Academia Vivarium novum*), Szeged-Budapest (Hongrie), 2008.

Ressources numériques

Manuels et documents complémentaires désormais disponibles sur le site du département des Lettres Classiques et Modernes de l'UPPA, à l'adresse : http://dep-lettres.univ-pau.fr/live/Manuel_latin_audio-oral_Fievet