



Faculté de philosophie, arts et lettres

L'oralité dans les apprentissages en langues anciennes en Fédération Wallonie-Bruxelles

État des lieux, comparaison avec les langues
modernes et proposition didactique

Auteur : Lola Sluys
Promoteur(s) : Grégory Clesse
Lecteur(s) : Aline Smeesters
Année académique 2024-2025
Master en langues et lettres anciennes
et modernes à finalité didactique

Déclaration sur l'honneur, mémoires/TFE de la Faculté de philosophie, arts et lettres, UCLouvain

Je déclare qu'il s'agit d'un travail original et personnel, que toutes les sources référencées ont été indiquées dans leur totalité et ce, quelle que soit leur provenance, et que l'utilisation des outils d'intelligence artificielle est conforme aux consignes générales d'utilisation publiées par l'UCLouvain et disponible à cette adresse :

<https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-p1/portail/reglement/Consignes-ChatGPT-version-etudiante.pdf?itok=SebXXm87>

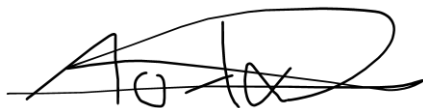
Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source, de ne pas la citer clairement et complètement, de ne pas annoncer dans une partie spécifique en début du mémoire l'utilisation que j'ai faite des outils d'intelligence artificielle ou de les utiliser de manière contraire à ce qui est prévu dans la note institutionnelle constituent des irrégularités graves au regard du [Règlement des études et des examens de l'Université catholique de Louvain](#) (Chapitre 4, section 7, article 107 à 114) au sein de l'Université. J'ai notamment pris connaissance des risques de sanctions académiques et disciplinaires encourues.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir commis de plagiat ou toute autre forme de fraude et de n'avoir pas utilisé les outils d'intelligences artificielles en dehors de ce qui est accepté à l'UCLouvain.

Nom, Prénom : SLUYS Lola

Date : Le 12 aout 2025

Signature de l'étudiant-e :

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Lola Sluys', written over a horizontal line.

Remerciements

À mon promoteur, Monsieur Clesse, pour le temps qu'il m'a consacré, ses conseils avisés et ses précieuses corrections. Ce travail n'aurait pas été possible sans son accompagnement.

À tous les enseignants, qui m'ont transmis leur amour du latin et ont éveillé l'envie de l'enseigner à mon tour.

À ma famille, pour son soutien indéfectible au fil des années, et particulièrement à mon incroyable maman, qui m'accompagne dans ma scolarité depuis mon plus jeune âge et qui a toujours pris le temps de relire mes travaux.

À mon épouse, Pauline, pour son amour inconditionnel et pour m'avoir soulagé des tâches quotidiennes, me permettant ainsi de me concentrer pleinement à la rédaction de ce mémoire.

À mes amis et mes collègues, pour leurs encouragements constants et la motivation qu'ils m'ont apportée tout au long de cette année.

À mes fidèles compagnons, Joey et Praline, pour leur présence et leurs ronronnements réconfortants, qui ont accompagné chaque étape de l'écriture de ce mémoire.

Table des matières

Remerciements	3
Introduction	6
Chapitre 1 – Mise en contexte	9
Chapitre 2 – La place de l’oralité dans les référentiels et les programmes d’enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles	17
2.1 L’oralité dans les référentiels de latin, de français et de langues modernes en Fédération Wallonie-Bruxelles	17
2.2 L’oralité dans les programmes de latin, de français et de langues modernes en Fédération Wallonie-Bruxelles.....	23
2.3 Conclusion sur la place de l’oralité dans les référentiels et les programmes d’enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles.....	28
Chapitre 3 – La place de l’oralité dans les manuels de latin, de français et de langues modernes	30
3.1 Méthodologie	30
3.2 Analyse sur la place de l’oralité dans les manuels	31
3.2.1 Latin	31
3.1.2 Français	41
3.1.3 Langues modernes	44
3.3 Conclusion sur la place de l’oralité dans les manuels de latin, de français et de langues modernes.....	47
Chapitre 4 – Les pratiques effectives de l’oralité en classe	49
4.1 Méthodologie de la recherche	49
4.2 Questionnaire sur les pratiques orales en classe en Fédération Wallonie-Bruxelles ...	50
4.3 Témoignages d’enseignants sur l’enseignement du latin vivant	56
4.4 Compte rendu d’Olivier Rimbault à propos de la méthode Ørberg.....	58
4.5 Conclusion sur les pratiques effectives de l’oralité en classe.....	59
Chapitre 5 – Le théâtre en classe	61
Chapitre 6 – Proposition d’une séquence didactique interdisciplinaire	67
6.1 Les bienfaits de l’interdisciplinarité	67
6.2 Présentation de la séquence	70
6.3 La séquence	73
6.4 Déroulement de la séquence	107

Conclusion générale.....	117
Bibliographie.....	120
Annexes	127

Introduction

Jeune professeure de latin, nous avons débuté notre carrière dans un contexte où les langues anciennes connaissent un déclin marqué dans de nombreux établissements. Les effectifs diminuent, les horaires sont réduits et les élèves s'interrogent sur l'utilité d'un enseignement qu'ils perçoivent parfois comme anachronique. Dès nos premiers cours, cette réalité s'est imposée à nous, sous la forme d'une question répétée par nos élèves de première secondaire : « À quoi ça sert d'apprendre une langue morte ? »

Le terme « morte » nous a particulièrement interpellée. Le latin est-il réellement mort ? Pour un enseignant passionné, la réponse est évidente : non. Mais pour des adolescents de douze ans, cette évidence est loin d'aller de soi. Leur expérience scolaire leur a appris qu'on « parle » une langue vivante comme le français, le néerlandais ou l'anglais, alors que le latin, lui, semble être cantonné à la traduction de textes anciens. Ils ne comprennent pas pourquoi on ne l'enseigne pas comme on enseigne une langue moderne.

Pour répondre à ces interrogations, nous avons conçu une première séquence destinée à montrer les multiples utilités de l'étude du latin : mieux comprendre notre culture et notre histoire, faciliter l'apprentissage d'autres langues, améliorer l'orthographe et enrichir le vocabulaire, développer la maîtrise de la langue française.

Nous pensions que cette séquence suffirait à convaincre nos élèves. Pourtant, à notre grande surprise, certains continuaient d'affirmer que le latin « ne sert à rien ». Dans notre établissement, le latin était obligatoire pour tous les élèves de première année, il aurait été simple de nous dire que ces élèves n'étaient tout simplement pas destinés à poursuivre cette option par la suite, mais nous souhaitions aller plus loin. Notre objectif n'était pas seulement de justifier le latin : nous voulions susciter un véritable intérêt, changer leur regard et leur faire comprendre que le latin est une langue ancienne, mais non une langue morte.

C'est ainsi qu'est née l'idée d'introduire quelques activités inspirées de l'enseignement des langues modernes. Au cours d'une période de cinquante minutes, les élèves ont appris à se présenter en latin. L'enthousiasme a été immédiat : certains

se sont mis à nous saluer en latin tout le long de l'année et plusieurs collègues nous ont rapporté que les élèves en parlaient autour d'eux. Cette curiosité nouvelle nous semblait déjà être une petite victoire.

Au fil des mois, nous avons testé d'autres activités : des travaux de groupe, des exercices ludiques sous forme de mots-croisés ou de charades, une enquête écrite pour apprendre les deux premières déclinaisons, etc. Les élèves étaient particulièrement réceptifs aux différents moments où ils pouvaient s'exprimer, que ce soit en latin ou en français. Certains nous ont demandé comment traduire des phrases simples de la vie quotidienne, ce qui nous a parfois prise au dépourvu : nous n'avions pas toujours les outils pour leur répondre spontanément. Ce décalage entre leur envie et notre formation initiale nous a poussée à nous interroger plus en profondeur.

L'intégration de l'oralité dans un cours de latin peut-elle rendre celui-ci plus dynamique et motivant pour les élèves ? Est-il possible d'enseigner le latin en s'inspirant des méthodes utilisées pour les langues modernes ? Existe-t-il des approches, comme celle du latin vivant, qui soient applicables dans le contexte scolaire actuel ? Quels en sont les avantages et les limites ? Faut-il, pour les mettre en œuvre, maîtriser soi-même l'oralité du latin ? Comment intégrer concrètement ces pratiques dans une séquence de cours ?

À travers ce mémoire, il s'agira donc d'explorer le potentiel pédagogique de l'oralité dans l'enseignement du latin, en cherchant à déterminer dans quelle mesure elle peut contribuer à redonner souffle et sens à une discipline trop souvent perçue comme figée.

Dans un premier temps, nous présenterons le contexte dans lequel s'inscrit notre réflexion et nous préciserons davantage les raisons qui nous ont conduite à nous interroger sur la place de l'oralité dans l'enseignement du latin. Nous analyserons après la manière dont l'oralité est envisagée dans les référentiels et les programmes officiels en Fédération Wallonie-Bruxelles, en portant une attention particulière aux points communs et aux différences entre le latin, le français et les langues modernes.

Nous étudierons ensuite les manuels scolaires utilisés dans ces trois disciplines, afin de mettre en évidence les approches proposées pour développer l'oral et en dégager quelques inspirations qui pourraient être mises en place dans un cours de latin. Cette analyse sera complétée par un examen des pratiques effectives sur le

terrain, fondé sur un questionnaire adressé aux enseignants, sur des témoignages et sur l'étude de la méthode Ørberg.

La suite de notre travail se concentrera sur un dispositif pédagogique précis : l'utilisation du théâtre comme vecteur d'oralité et outil de dynamisation des apprentissages. Cette réflexion aboutira à la présentation d'une séquence didactique interdisciplinaire, pensée pour intégrer des activités orales variées et contextualisées, favorisant à la fois la maîtrise du latin et l'établissement de liens avec d'autres disciplines. Nous décrirons les objectifs et le déroulement prévu de la séquence, en soulignant en quoi elle pourrait contribuer à rendre le latin plus vivant, plus motivant et plus porteur de sens pour les élèves.

En définitive, notre ambition est d'ouvrir des pistes concrètes et réalistes permettant aux enseignants de renouveler leur pratique du latin, tout en démontrant que cette langue ancienne peut clairement contribuer aux apprentissages aujourd'hui. Ce travail se veut à la fois comme une exploration des moyens de redonner vie à la discipline et une invitation à l'envisager sous un jour nouveau. Au fil des pages, nous chercherons ainsi à tisser un chemin entre tradition et innovation, pour donner envie de redécouvrir le latin et de le faire vivre en classe.

Chapitre 1 – Mise en contexte

L'enseignement du latin occupe une place singulière dans les systèmes éducatifs contemporains. Longtemps considéré comme une discipline fondamentale, le latin est aujourd'hui parfois perçu comme une matière élitiste et peu utile dans un monde globalisé où les langues vivantes prédominent. Néanmoins, il conserve une valeur patrimoniale et intellectuelle indéniable, et de nombreux enseignants et chercheurs s'interrogent sur les méthodes les plus efficaces pour le transmettre aux nouvelles générations. Parmi elles, l'oralité – c'est-à-dire l'utilisation du latin sous une forme vivante et parlée – suscite un intérêt croissant, bien qu'elle soit encore peu pratiquée dans les salles de classe. Ce mémoire se propose d'explorer les bienfaits potentiels de l'oralité en cours de latin et d'évaluer dans quelle mesure cette approche pourrait enrichir l'apprentissage des élèves, en la comparant avec celle des langues modernes.

La perte d'intérêt pour les langues anciennes et la mise en place de nouvelles méthodes pour revaloriser les études classiques ne sont pas récentes : de nombreux auteurs se sont déjà penchés sur le sujet.

En 2004, était édité *L'Avenir des langues : repenser les humanités*¹, écrit par l'helléniste français Pierre Judet de La Combe et le philosophe allemand Heinz Wismann. Ces derniers perçoivent les cultures classiques comme passées et n'existant plus que par leurs textes. Ils ne mentionnent qu'une fois l'oralité des langues anciennes en note de bas de page² :

« Sans doute faut-il distinguer ici entre le but et la méthode de l'apprentissage de ces langues. Pour apprendre rapidement les règles de grammaire grecque et latine, une pratique orale des langues mortes peut constituer un moment provisoire efficace, comme cela a été prouvé. Mais ce n'est qu'un premier pas. »

Cette remarque des auteurs traduit assez bien le peu d'enthousiasme que leur confère l'apprentissage oral des langues anciennes, qu'ils qualifient de « langues

¹ JUDET DE LA COMBE Pierre, WISMANN Heinz, *L'Avenir des langues : repenser les humanités*, Paris, Le Cerf, 2004.

² *Ibid.*, p. 212.

mortes ». Cependant, ils qualifient la méthode de provisoirement « efficace », ce qui suffit pour s'y attarder.

C'est ce que fait le professeur français, Olivier Rimbault, auteur de *L'Avenir des langues anciennes : repenser les humanités classiques*³, qui s'oppose aux propos de Judet de La Combe et de Wismann. Il critique la notion de « langue morte » appliquée au latin : ce n'est pas une langue en tant que telle qui a disparu, mais la civilisation gréco-romaine qu'elle représente. D'où son affirmation que le latin et le grec ne sont pas morts, mais « vivaces », toujours présents dans l'imaginaire collectif. Il affirme ainsi que ces langues sont capables de traverser le temps sans se déformer. Selon lui, leur « mort » est en fait leur force, car elles échappent à l'incarnation historique stricte. Le latin ne doit plus être envisagé comme une langue utilitaire. Rimbault veut faire vivre le latin par le désir, la subjectivité et le plaisir : les langues anciennes doivent être enseignées non pour ce qu'elles servent, mais pour ce qu'elles font émerger dans l'imagination individuelle et collective. Il compare ainsi l'apprentissage du latin à la pratique musicale : ce n'est pas forcément utile, mais cela nourrit l'esprit et le plaisir. Nous entrons dans une relation passionnelle, subjective, plutôt qu'utilitariste ou strictement rationnelle.

Dans sa pédagogie, il défend le latin vivant, ou du moins « vivace », pratiqué oralement pour renforcer la présence de la langue en contexte authentique et personnel. La pratique orale du latin est pour lui bien plus qu'une simple « pratique », c'est aussi un état d'esprit qui a de nombreux avantages⁴ :

« [...] la mémorisation facile et naturelle du vocabulaire ; l'acquisition d'un senti, d'une intuition des mots et de leur emploi ; la possibilité d'exprimer encore aujourd'hui son individualité (idée chère aux auteurs) à travers la prose et la poésie ; le désir renouvelé de revisiter les auteurs anciens pour y puiser des ressources stylistiques, rhétoriques et poétiques, [...] la possibilité d'acquérir plus vite la juste prononciation du castillan, du catalan et de l'italien, de mémoriser plus facilement les langues romanes [...] ; le plaisir de communiquer et de collaborer avec des latinistes et des hellénistes d'autres pays et de tout âge ; le plaisir, enfin, de jouer avec la langue et avec l'interlocuteur [...] »

³ RIMBAULT Olivier, *L'Avenir des langues anciennes : repenser les humanités classiques*, Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, 2011.

⁴ *Ibid.*, p. 60.

Selon Rimbault, pour mieux maîtriser le latin, il faut garder à l'esprit qu'une langue ancienne reste une langue et requiert les mêmes processus cognitifs qu'une langue vivante. La théorie et la pratique ne peuvent être dissociées.

Olivier Rimbault rejoint les idées de Claude Fiévet, auteur du *Manuel de latin audio-oral*⁵, dont la méthode rompt avec l'enseignement traditionnel des langues anciennes basé sur la version et l'analyse grammaticale. Il conçoit et enseigne une approche du latin fondée sur une immersion progressive orale, inspirée des langues modernes, afin de familiariser les apprenants au lexique et aux structures syntaxiques latines par des activités vocales et répétitives. Sa méthode s'appuie sur des textes originaux écrits par lui-même, puis progressivement sur des textes authentiques, et encourage la lecture active à voix haute plutôt que la traduction systématique mot à mot. Son manuel et sa méthode ont été exposés dans le texte « Enseigner le latin autrement » de Julie Gallego⁶, qui reprend une conférence de 2012. Claude Fiévet explique également lui-même sa méthode dans un article intitulé « Apprendre à comprendre »⁷.

Par ailleurs, Rimbault défend une pratique du latin vivant, non pas dans le but de permettre aux élèves de parler couramment la langue, comme ce serait l'objectif dans l'enseignement des langues modernes, mais afin de « susciter le désir du latin »⁸. Selon lui, la méthode inductive et orale favoriserait un apprentissage à la fois plus joyeux et accessible. Cette approche n'est pas nouvelle : dès la Renaissance, Érasme promouvait une didactique fondée sur le plaisir et le jeu⁹.

Plus récemment en 1932, l'Anglais W. H. D. Rouse a développé une méthode dite « directe », qui inspira le professeur danois, Hans Henning Ørberg, dans les années 50¹⁰. La méthode de ce dernier est aujourd'hui de plus en plus pratiquée en

⁵ FIÉVET Claude, *Manuel de latin audio-oral*, Université de Pau et des pays de l'Adour, 4^e éd. 1999.

⁶ Microsoft Word - GALLEGO-LCA2012-versionATC2.docx. (s. d.). Consulté 17 juillet 2025, à l'adresse <https://www.arretetonchar.fr/wp-content/uploads/2014/07/Enseigner-le-latin-autrement-Julie-Gallego-pour-ATC.pdf>

⁷ FIÉVET Claude, « Apprendre à comprendre », dans *Actualité de l'Antiquité*, Paris, Editions du CNRS, 1989.

⁸ SOLEIL Dvina, « La didactique du grec et du latin à l'ère de la mondialisation : refonder les enseignements par le désir de langues » dans *Revue TDFLE*, (actes n°1), 2019.

https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1331

⁹ *Ibid.*

¹⁰ SOLEIL Dvina, « La didactique du grec et du latin à l'ère de la mondialisation : refonder les enseignements par le désir de langues », *op.cit.*

Europe, notamment en France par Olivier Rimbault. En Italie, elle a même été intégrée dans les programmes, malgré quelques critiques, certains enseignants lui reprochant en effet de travailler à partir de textes artificiels plutôt que de textes authentiques¹¹.

L'Espagne s'intéresse à la méthode Ørberg depuis au moins quinze ans. L'intégralité de son ouvrage, intitulé *Lingua Latina per se illustrata*, a été traduit en espagnol¹². Gala López de Lerma a ainsi réalisé une analyse comparative des méthodes d'apprentissage en latin, en consacrant une partie importante de son travail à l'évaluation des bénéfices d'une approche immersive inspirée de la méthode Ørberg¹³. Son étude repose principalement sur les réponses à un questionnaire adressé aux enseignants et aux élèves, plutôt que sur une observation directe des pratiques sur le terrain. Les professeurs déclarant utiliser la méthode inductive travaillent à partir du manuel *Familia Romana* d'Ørberg, qui permet une pratique orale du latin. Cependant, López de Lerma constate que peu d'enseignants l'utilisent, généralement par manque de formation dans ce domaine. Par ailleurs, les résultats montrent qu'un nombre important d'enseignants ne considèrent pas l'oralité comme un aspect essentiel de l'apprentissage.

José Luis Navarro, ancien professeur de lettres classiques à l'Université autonome de Madrid (UAM), souligne que les enseignants pratiquant une méthode orale du latin reviennent souvent à un enseignement plus traditionnel à l'approche de l'examen national¹⁴. Certains optent alors pour une méthode mixte, combinant des supports créés par leur soin, méthode inductive et méthode de la « grammaire - traduction »¹⁵. Selon l'étude de López de Lerma, ce sont ces enseignants qui se déclarent les plus satisfaits de leurs pratiques, en raison de leurs effets positifs tant sur la motivation que sur les résultats des élèves. Les professeurs utilisant uniquement la méthode inductive observent également une amélioration des résultats et de l'engagement des élèves, mais relèvent comme principal inconvénient l'anxiété

¹¹ CANFAROTTA Daniela, « Italy » dans HUNT Steven (dir.), BULWER John (dir.), *Teaching Classics Worldwide*, Londres, Bloomsbury Academic, 2025, p. 115.

¹² NAVARRO José Luis, « Spain », dans HUNT Steven (dir.), BULWER John (dir.), *Teaching Classics Worldwide*, op. cit., p. 207.

¹³ LÓPEZ DE LERMA Gala, *Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina*, Barcelone, Universidad de Barcelona, 2015 [Thèse de doctorat].

¹⁴ NAVARRO José Luis, « Spain », dans HUNT Steven (dir.), BULWER John, *Teaching Classics Worldwide*, op. cit., p. 207.

¹⁵ LÓPEZ DE LERMA Gala, *Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina*, op. cit.

suscitée par l'examen final. Les partisans des pratiques traditionnelles, quant à eux, se disent partagés entre la satisfaction des résultats obtenus et la conscience des sentiments négatifs que leur approche, « grammaire-traduction », peut provoquer chez les élèves¹⁶.

Au-delà de l'Espagne, l'usage de la méthode Ørberg se diffuse, à des degrés divers, dans d'autres pays européens, comme la Russie ou la Norvège. En Belgique, on constate qu'un nombre restreint mais croissant de professeurs en Flandre se tourne vers l'enseignement du latin vivant à l'aide du manuel *Lingua Latina per se illustrata* du professeur danois¹⁷.

En Allemagne, même si la méthode Ørberg n'est pas directement utilisée, certains outils favorisent une pratique plus vivante du latin, comme des enregistrements audio, des vidéos en latin, ainsi que des logiciels interactifs pour travailler le vocabulaire et la grammaire. Les professeurs complètent ces supports par des activités plus créatives, telles que l'intégration de la musique (créer des morceaux de rap en langue cible), des jeux de révision (par exemple, fabriquer des puzzles) ou encore des mises en scène théâtrales¹⁸.

Ce regain d'intérêt pour une pratique du latin vivant met en lumière une tension persistante entre les traditions grammaticales et les approches communicationnelles. Il s'inscrit également dans une réflexion plus large sur les modes d'appropriation des langues à l'école et notamment sur la place accordée à l'oralité dans l'ensemble des disciplines linguistiques.

Il devient alors pertinent d'élargir le regard pour situer la question de l'oralité dans une perspective comparative. Comment l'enseignement du français langue première, en tant que langue de scolarisation, aborde-t-il l'oral ? Quelles évolutions ont marqué sa didactique ces dernières décennies ? Enfin, que peut-on dire des langues modernes, où les objectifs de communication orale occupent une place centrale depuis plusieurs années ?

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ BRACKE Evelien, DE HERDT Katja, VANHALME Charlotte, MEUNIER Nicolas, PIETQUIN Paul, « Belgium » dans HUNT Steven (dir.), BULWER John (dir.), *Teaching Classics Worldwide*, op. cit., p. 17.

¹⁸ FLAIG Bärbel, « Germany », dans HUNT Steven (dir.), BULWER John (dir.), *Teaching Classics Worldwide*, op. cit., p. 84.

Un état des lieux de ces pratiques permettra de dégager des points de convergence, mais aussi des divergences significatives, qui éclairent les enjeux de l'enseignement du latin aujourd'hui. Ce détour par l'oralité en français et dans les langues modernes posera ainsi les jalons d'une réflexion comparative sur les potentialités qu'offriraient une telle réintégration de l'oral dans le cours de latin, mais aussi les freins didactiques et institutionnels qui peuvent en compromettre la mise en œuvre.

L'enseignement de l'oral dans le cours de français s'inscrit dans une tension ancienne entre tradition écrite et ouverture progressive aux pratiques langagières orales. Si l'on retrouve déjà au XIX^e siècle des formes d'enseignement de l'oral à travers les exercices comme la récitation ou l'élocution, ceux-ci restent subordonnés à l'écrit. L'oralité n'était pas considérée comme une compétence autonome, mais comme un prolongement de la lecture ou de la composition. L'accent est mis sur l'imitation des modèles écrits, la correction grammaticale et la prononciation conforme, sans que la parole spontanée ou la prise de parole personnelle ne soient réellement valorisées¹⁹.

Il faut attendre l'entre-deux-guerres pour voir apparaître une volonté de donner davantage la parole aux élèves, par le biais de « causeries », de « narrations » ou de « discussions ». Toutefois, l'oral n'est toujours pas conçu comme un objet d'enseignement à part entière et l'écrit conserve sa primauté.

Le véritable tournant se produit à partir des années 1960-1970, avec l'introduction progressive du terme « oral » dans les programmes scolaires, notamment en Suisse romande. Dans cette phase, deux orientations apparaissent. D'un côté, une approche linguistique vise à différencier oral et écrit sur le plan morphosyntaxique et textuel, afin d'améliorer la maîtrise de l'écrit à partir d'une meilleure conscience langagière. De l'autre, une approche plus centrée sur l'élève cherche à transformer le « parler scolaire » en favorisant une parole plus personnelle et spontanée, adaptée à des situations de communication diverses.

¹⁹ ERARD Serge, et SCHNEUWLY Bernard, « La didactique de l'oral : savoirs ou compétences ? » dans *Repenser l'enseignement des langues*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2005. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14817>.

Dans les années 1990, la didactique du français commence à formaliser ces pratiques. Deux grandes conceptions de l'enseignement de l'oral se développent alors : « l'oral à apprendre » et « l'oral pour apprendre »²⁰.

La première envisage l'oral comme un objet autonome d'enseignement, à travers l'apprentissage de genres oraux spécifiques : exposé, débat, etc.

La seconde approche, plus diffuse, s'appuie sur des situations de communication naturelle de la classe, considérant avant tout l'oral comme un outil transversal d'apprentissage. Elle soutient les apprentissages disciplinaires en s'appuyant sur les échanges oraux, les interactions entre élèves et professeurs, etc. L'oral est alors moins un objet enseigné qu'un levier pédagogique à exploiter dans chaque discipline.

Ces deux conceptions, bien que distinctes, convergent néanmoins autour d'un constat partagé dans la recherche en didactique : l'oral est aujourd'hui reconnu comme un vecteur essentiel de l'apprentissage linguistique et disciplinaire²¹. Il ne s'agit plus simplement d'exercer l'oral pour apprendre aux élèves à « bien parler », mais bien de considérer comme un soutien actif à la construction des savoirs.

Dans l'enseignement du français langue première comme dans celui des langues modernes, la place accordée à l'oral s'est considérablement renforcée, portée par des enjeux à la fois sociaux, cognitifs et linguistiques. Sur le plan social²², la maîtrise de l'expression orale constitue un véritable atout de réussite : elle est indispensable dans une grande majorité des situations d'interaction quotidiennes, scolaires comme professionnelles. Sur le plan individuel²³, le langage développé à l'oral joue un rôle structurant dans la construction de la pensée, car il permet d'intérioriser les savoirs et de les mobiliser activement. L'oral est ainsi reconnu comme

²⁰ PEGAZ-PAQUET Anne et CADET Lucile, « Prendre/apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes officiels » dans *Le français aujourd'hui*, 2016/4 N° 195, 2016. p.9-22. CAIRN.INFO, shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-4-page-9?lang=fr.

²¹ DOLZ Joaquim, SCHNEUWLY Bernard, *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2000.

²² SIMARD Claude, DUFAYS Jean-Louis, DOLZ Joaquim, GARCIA-DEBANC Claudine, *Didactique du français langue première*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2019 (2^e édition), p. 296.

²³ *Ibid.*

un élément central de la littératie, au même titre que l'écrit²⁴. Par ailleurs, la pratique régulière de l'oral contribue à affiner la prononciation, à améliorer l'intonation et à renforcer la maîtrise des structures grammaticales dans un contexte d'usage naturel de la langue²⁵.

À la lumière de ces constats, il devient légitime d'approfondir l'interrogation sur la place que pourrait occuper l'oralité dans l'enseignement du latin en Fédération Wallonie-Bruxelles. Si l'oral s'avère si bénéfique pour l'apprentissage du français langue première et des autres langues modernes, pourquoi ne pas envisager une transposition raisonnée de ces pratiques dans un cours de langue ancienne ? Le latin, bien qu'il ne soit plus une langue de communication quotidienne, n'en demeure pas moins un système linguistique complet, qui mobilise les mêmes compétences cognitives et linguistiques que les langues vivantes. L'enjeu devient alors de penser une didactique du latin qui ne réduise pas la langue à l'écrit et à la version, mais qui explore également les potentialités d'une pratique orale.

²⁴ DUMAIS Christian, « L'oral à l'école » dans *Éducation et francophonie*, volume 50, numéro 1, printemps 2022. <https://doi.org/10.7202/1088540ar>.

²⁵ PASHAYEVA Senem, « Evaluating the Oral Method in Foreign Language Teaching: Historical Perspectives, Modern Applications, and Pedagogical Insight » in *EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education* 1, n° 2, 2024, pp. 118–124. <https://doi.org/10.69760/ejlle/953zrg28>.

Chapitre 2 – La place de l’oralité dans les référentiels et les programmes d’enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles

Pour comparer les pratiques d’oralité dans les cours de langues anciennes et de langues modernes dont le français, il convient d’étudier les pratiques enseignantes et donc les référentiels et programmes qui constituent la base du travail de tout professeur. Nous analyserons le référentiel des langues anciennes, celui du français et celui des langues modernes. Nous examinerons également le nouveau référentiel du tronc commun, qui sera d’actualité dans l’enseignement secondaire à partir de septembre 2026 pour les classes de première. Nous aborderons ensuite les programmes belges du réseau libre et du réseau officiel en latin, en français et en langues modernes, en nous concentrant davantage sur ceux du degré supérieur.

2.1 L’oralité dans les référentiels de latin, de français et de langues modernes en Fédération Wallonie-Bruxelles

Avant d’analyser les programmes en détail, il convient de se pencher sur les référentiels, puisqu’ils sont communs à tous les réseaux. Le référentiel pour le cours de latin et également de grec n’a plus été actualisé depuis 1999 et s’intitule *Compétences terminales et savoirs requis en latin et en grec*²⁶. Il est très court puisqu’il contient seulement dix pages. Celui-ci indique clairement que « l’objectif de ces cours n’est évidemment ni la pratique orale ni la rédaction de textes en latin ou en grec ²⁷ ». Le référentiel met en avant cinq compétences qui permettent non seulement d’accéder aux textes authentiques, mais aussi de contribuer à la formation des jeunes : leur mise en œuvre favorise le développement d’une méthode de travail rigoureuse et stimule la curiosité intellectuelle. Sur le plan humain et citoyen, elle encourage l’autonomie de la

²⁶ Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en Latin & Grec. Humanités générales et technologiques*, 1999.

²⁷ *Ibid.*, p. 7.

pensée, affine la sensibilité et le sens esthétique, tout en renforçant la conscience des responsabilités individuelles dans la société actuelle. Nous notons que, même si le référentiel n'a pas pour objectif de travailler l'oralité, la cinquième compétence terminale autorise la présentation d'un travail de synthèse oralement.

Le référentiel dédié au cours de français dans l'enseignement de transition est plus long et plus récent que celui de latin (2017), et est intitulé *Compétences terminales et savoirs requis en français*²⁸. Il présente les sept unités d'acquis d'apprentissage, parmi lesquelles la quatrième unité (« Défendre oralement une opinion et négocier ») est entièrement consacrée à l'oralité. Dans le cadre de l'UAA 6, « Relater des expériences culturelles », l'élève est aussi amené à prendre au moins une fois la parole pour répondre aux exigences du référentiel : « trois récits d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle dont au moins un écrit et un oral²⁹ ». Dans le cadre de l'UAA 2, « Réduire, résumer, comparer et synthétiser », l'élève doit également présenter un exposé oral synthétique³⁰. Le référentiel indique aussi les « normes de l'oral ³¹ » et les définit comme des règles à suivre pour favoriser une bonne communication entre les interlocuteurs. Elles sont à la fois (para)linguistiques (la prononciation, le volume, l'intonation, etc.) et sociales (la gestuelle, les règles de courtoisie, la tenue vestimentaire, etc.).

Il existe aussi un référentiel³² mis en place depuis 1999 pour le cours de français au premier degré de l'enseignement secondaire, qui est le même que celui de l'enseignement fondamental et qui sera remplacé progressivement par le nouveau référentiel du tronc commun. Le document présente trois compétences : « lire », « écrire » et « parler – écouter ». Ces deux derniers axes de communication ne forment qu'une compétence, car la plupart du temps, l'un ne fonctionne pas sans l'autre. Pour chaque compétence, des tableaux indiquent le niveau d'approche souhaité.

Le référentiel des langues modernes, intitulé *Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités générales et technologiques : langues modernes*, met

²⁸ Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*, 2017.

²⁹ *Ibid.*, p. 38.

³⁰ *Ibid.*, p. 21.

³¹ *Ibid.*, p. 56,

³² Ministère de la Communauté française, *Socles de compétences en français*, 1999.

aussi en avant la pratique orale de la langue. Il développe cinq compétences : écouter, parler en interaction, parler sans interaction, lire et écrire. Il est donc intéressant d'observer que les langues modernes séparent les pratiques orales en deux compétences distinctes dépendant de leur situation de communication.

Après avoir examiné ces référentiels actuellement en vigueur, il convient désormais de s'intéresser à un document plus récent, conçu dans une optique de convergence disciplinaire : le référentiel commun pour le français et les langues anciennes (FRALA)³³.

Publié le 23 juin 2022 par le portail de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, il s'inscrit dans une optique de complémentarité conforme aux principes du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Il couvre la période allant de la première primaire à la troisième secondaire et propose des lignes directrices claires et structurées sur les compétences à développer chez les élèves et les savoirs à enseigner tout au long du tronc commun, selon une organisation précisée en introduction.

Tout d'abord, un avant-propos présente le contexte général, notamment la mise en place du Pacte et les objectifs sous-jacents du référentiel, avant de détailler les groupes de travail qui ont été impliqués dans sa rédaction. Cette section met l'accent sur la nécessité de répondre à des enjeux sociaux et éducatifs précis, comme l'équité et l'efficacité dans l'apprentissage.

La section suivante, consacrée à la présentation générale du tronc commun, détaille les finalités de l'enseignement dans le cadre du Pacte. Ce sont des objectifs transversaux qui s'appliquent à l'ensemble des matières enseignées. Parmi eux, la maîtrise des compétences langagières et la capacité à communiquer efficacement se trouvent au centre des préoccupations. Le référentiel évoque également les huit grands domaines d'apprentissage, dont l'un est constitué conjointement par le français, les langues anciennes et l'éducation culturelle et artistique (ECA), en précisant les visées transversales qu'ils doivent soutenir, comme la créativité et la pensée critique.

³³ Ministère de la Communauté française, *Référentiel de français et langues anciennes – tronc commun*, 2022.

Dans cette même partie, la structure et les principes organisateurs du référentiel sont aussi expliqués. Ceux-ci définissent la manière dont les savoirs et les compétences s'articulent au fil du temps, grâce à une logique spiralaire qui garantit une progression continue. En outre, l'annualisation des contenus d'apprentissages garantit que chaque niveau soit traité de manière cohérente et équilibrée tout au long du tronc commun.

Le référentiel se divise ensuite en deux sections principales : le référentiel de français et celui des langues anciennes.

La partie concernant le français est la plus volumineuse, car elle définit les connaissances que les élèves doivent acquérir à chaque étape de l'enseignement. Ces compétences sont classées en savoirs (les connaissances spécifiques à acquérir), savoir-faire (les capacités pratiques que les élèves doivent développer) et compétences (les capacités à mobiliser ces savoirs et savoir-faire dans des contextes variés). La section inclut aussi des attendus d'apprentissage et des indications sur les contributions transversales aux autres disciplines.

Le chapitre sur les langues anciennes ne concerne que les deux dernières années du tronc commun conformément à la décision de commencer l'étude d'une langue ancienne à partir de la deuxième secondaire. Cette section est organisée similairement à celle du français, mais avec une attention particulière portée à la traduction, à l'analyse du texte et à la compréhension de la culture antique.

Enfin, un glossaire à la fin du référentiel définit des termes techniques utilisés tout au long du document et facilite la compréhension des concepts liés à sa mise en œuvre.

Le référentiel s'articule autour de quatre grandes visées pour le français : lire, écouter, parler et écrire, qui correspondent chacune à des compétences que les élèves doivent maîtriser tout au long de leur parcours, de la première primaire à la troisième secondaire. La visée « lire » se concentre sur la compréhension des textes, qu'ils soient narratifs, informatifs ou littéraires. L'objectif est que les élèves soient capables de déchiffrer, comprendre et interpréter différents types de supports écrits, tout en développant des compétences analytiques pour saisir des informations implicites et explicites.

La visée « écouter » s'intéresse à la capacité des élèves à comprendre des messages oraux, qu'ils soient simples ou plus complexes. L'objectif est de former des élèves capables de saisir l'essentiel d'une conversation, d'un récit ou d'un exposé, en identifiant les idées principales et en comprenant les intentions des locuteurs. Les élèves doivent également apprendre à écouter activement, à détecter les nuances de ton et à s'adapter à différents registres de langage.

La troisième visée est « parler ». Elle désigne les compétences liées à la production orale et regroupe la prise de parole en continu, comme un exposé ou un récit, et la participation à des échanges oraux, tels que des discussions. Les élèves doivent être en mesure de formuler des messages clairs, bien structurés et adaptés au contexte. Ils doivent également savoir ajuster leur discours en fonction de leur auditoire, de la situation de communication et des attentes spécifiques. L'accent est mis sur l'expression de soi de manière fluide et cohérente, tout en prenant en compte les conventions sociales de l'oralité, telles que le respect de tour de parole et la capacité à reformuler ou à réagir aux propos des autres.

Pour finir, la visée « écrire » porte sur la production de textes écrits. Les élèves doivent être capables de rédiger des documents variés : description, narration, argumentation. Ils apprennent à organiser leurs idées, à utiliser un lexique précis et à respecter les normes orthographiques et typographiques, tout en adaptant leur style au genre du texte.

Nous constatons à travers ces quatre visées que l'oral occupe une place importante dans l'enseignement du français. La première mention des enjeux et objectifs généraux du français est « apprendre aux élèves à communiquer ». Le référentiel ajoute que « pour des jeunes élèves, il s'agit d'appréhender la langue française et à la pratiquer à l'oral d'abord, à l'écrit ensuite, en tant que récepteurs et producteurs de message, en interaction avec d'autres locuteurs. » Ce premier enjeu place donc l'oralité au cœur de l'entrée dans le langage scolaire, valorisant l'expression orale comme fondement de la communication, avant même l'apprentissage de l'écrit. Cela confirme que, selon le référentiel, la maîtrise de la langue passe d'abord par l'oral.

Dès le début du parcours scolaire, les élèves sont invités à participer à des échanges simples, comme répondre à des questions ou exprimer des ressentis.

Progressivement, les exigences augmentent. Il est attendu d'un élève de sixième primaire qu'il sache prendre la parole pour restituer un message afin d'informer un public, mais également qu'il soit capable de susciter des émotions et de donner un avis argumenté. En secondaire, la production orale devient plus structurée et les élèves doivent être capables de réaliser des exposés argumentés, de mener des interviews ou de jouer des pièces de théâtre. Cette progression s'effectue selon une logique spiralaire, chaque année venant renforcer les compétences précédentes.

Le référentiel insiste également sur la dimension interaction orale, qui englobe non seulement la prise de parole individuelle, mais aussi l'échange avec les autres. L'élève apprend à écouter ses camarades, à rebondir sur leurs propos, à participer activement à une discussion et à respecter les règles de communication en groupe. L'interaction orale fait partie intégrante des compétences attendues.

Un autre aspect souligné par le référentiel est le rôle du paraverbal et du non-verbal dans l'oralité. L'intonation, le rythme, le volume, ainsi que la posture et les gestes sont des éléments qui doivent être maîtrisés par les élèves et qui sont travaillés dès leur entrée en primaire. En effet, l'oralité ne se limite pas aux mots, mais inclut aussi la manière dont ils sont prononcés et l'attitude corporelle qui accompagne la prise de parole.

En revanche, dans la partie dédiée aux langues anciennes, l'oralité n'est pas développée de manière explicite et structurée comme c'est le cas pour le français. Le référentiel est largement centré sur l'acquisition des compétences liées à la lecture, la traduction et la compréhension des textes antiques avec un objectif clair : permettre aux élèves d'acquérir une compréhension approfondie de la langue et de la culture antiques. L'oralité, bien qu'elle puisse être présente dans certaines pratiques en classe, n'est pas formalisée comme une compétence à part entière. Le référentiel ne mentionne pas la production orale comme une visée ou un objectif spécifique de l'enseignement des langues anciennes, contrairement au français, où la maîtrise de l'oralité est détaillée de manière progressive.

L'absence d'une structure formelle de compétences orales dans cette partie du référentiel montre que l'enseignement des langues anciennes reste ancré dans une logique d'étude textuelle, sans intégrer de manière significative la dimension orale dans le parcours d'apprentissage.

En résumé, l'analyse du référentiel met en évidence un décalage entre les visées de l'enseignement du français et celles des langues anciennes concernant l'oralité. Alors que le référentiel insiste sur l'importance de la communication orale comme point d'entrée dans la langue française, cette dimension est totalement absente de la section consacrée aux langues anciennes. Nous pouvons alors nous interroger : pourquoi l'oralité, considérée comme essentielle à la maîtrise d'une langue moderne comme le français, est-elle écartée de l'enseignement du latin, alors même que ce dernier partage avec le français une finalité linguistique et culturelle ?

Par ailleurs, si l'oralité n'est pas mentionnée dans les attendus liés aux langues anciennes, rien ne semble pour autant l'interdire. Son absence ne signifie pas qu'elle ne pourrait pas trouver sa place dans les pratiques pédagogiques. Au contraire, enseigner le latin en intégrant une dimension orale pourrait constituer un levier pour une meilleure appropriation de la langue, au service même des objectifs fixés par le référentiel : compréhension, traduction et analyse des textes latins authentiques. Ainsi, sans revendiquer une évaluation formelle de l'oral en latin, il serait pertinent d'envisager son usage comme un outil d'apprentissage, cohérent avec les principes généraux de l'enseignement des langues.

2.2 L'oralité dans les programmes de latin, de français et de langues modernes en Fédération Wallonie-Bruxelles

A. Enseignement libre

Dans l'enseignement libre, il n'existe pas de programme à proprement parler dédié à l'enseignement des langues anciennes au premier degré, puisque le cours de latin y détient le statut d'activité complémentaire. Seul un document intitulé *Humanités générales et technologiques. Initiation au latin. Balises pour l'enseignement des langues au 1^{er} degré*³⁴ est disponible pour guider les enseignants. Comme le référentiel du tronc commun, le document indique clairement que le but du cours de

³⁴ FESeC, *Humanités Générales et Technologiques. Initiation au latin. Balises pour l'enseignement des langues anciennes au 1^e degré*. D/2014/7362/3/18.

latin n'est pas d'apprendre à parler la langue, mais de comprendre les écarts historiques entre les langues et les sociétés en privilégiant dès le premier degré l'accès à des textes authentiques pour permettre aux élèves d'établir des ponts entre le passé et le présent. Le document insiste aussi sur le fait que cette étude ne peut pas se passer sans l'apprentissage rigoureux de la langue elle-même, car c'est cette maîtrise qui rend possible une approche directe et authentique des textes antiques.

Le deuxième degré a droit à un programme spécifique³⁵, tandis que le troisième degré suit un programme partagé avec le cours de grec³⁶. La structure des deux programmes est cependant la même. Ils présentent tous deux une approche pédagogique dans laquelle il est expliqué que les méthodes pédagogiques sont propres à chaque réseau et relèvent de la liberté des pouvoirs organisateurs. Ils présentent les quatre unités d'acquis d'apprentissage (UAA1 : diuisio, UAA2 : expositio, UAA3 : explicatio, UAA 4 : quaestio) et proposent ensuite des exemples de situations d'apprentissage, en précisant les objectifs et les unités visées, et en suggérant des tâches et des textes en guise de support. Parmi toutes les suggestions, aucune ne mentionne l'oralité, mais aucune ne l'écarte explicitement non plus.

En ce qui concerne le cours de français, on trouve une suite de cinq programmes différents en secondaire : pour le premier degré commun, pour le premier degré différencié, pour le 2^e degré général et technologique, pour le 3^e degré général et technologique, et enfin pour le 2^e et 3^e degrés de technique de qualification et de professionnel. Nous nous intéresserons pour ce mémoire à ceux du 2^e degré et du 3^e degré général et technologique³⁷³⁸ ainsi qu'à celui du premier degré commun³⁹, soit les trois documents qui encadrent la formation des élèves inscrits en option latin. Ces documents ont la même structure, les mêmes objectifs et les mêmes enjeux. La différence majeure est que celui du premier degré emploie le terme « fiches » quand ceux des degrés supérieurs mentionnent des unités d'acquis d'apprentissage. Chaque fiche correspond à une compétence précise et est accompagnée d'objets d'apprentissage prescrits. Deux d'entre elles concernent l'oralité⁴⁰ :

³⁵ FESeC, *Programme Latin 2e degré. Humanités générales et technologiques*. D/2014/7362/3/21.

³⁶ FESeC, *Programme Latin/Grec 3e degré. Humanités générales et technologiques*. D/2016/7362/3/15.

³⁷ FESeC, *Programme Français 2e degré. Humanités générales et technologiques*. D/2018/7362/3/09.

³⁸ FESeC, *Programme Français 3e degré. Humanités générales et technologiques*. D/2018/7362/3/37.

³⁹ FESeC, *Programme Français 1er degré d'Observation. 1ère A – 2e Commune*. D/2005/7362/3/13.

⁴⁰ *Ibid.*

- La fiche 6 : écouter et dire des textes littéraires (textes narratifs, poétiques et dialogués) pour produire du sens à partir des moyens non verbaux.
- La fiche 7 : (s') écouter, (se) dire, échanger et faire une demande en ajustant sa communication aux caractéristiques et aux normes de la situation pour mieux participer à la vie collective.

Les sept fiches sont très détaillées : elles précisent les objets prescrits, indiquent les articulations possibles avec d'autres fiches, donnent des pistes d'activités pour les apprentissages, l'utilité des compétences, des conseils méthodologiques, ...

Ainsi, pour la fiche 6, le programme explique pourquoi la compétence « écouter et dire des textes littéraires » est pertinente dans le cursus des élèves : « apprendre à dire ou à jouer un texte, c'est apprendre à mieux lire ou à lire différemment en explorant la structure du texte, ses significations, en interprétant ses implicites. ⁴¹»

Aux 2^e et 3^e degrés, les programmes reposent sur sept unités d'acquis d'apprentissage qui sont aussi celles que nous avons déjà présentées dans la description du référentiel du tronc commun. Comme pour le premier degré, ces UAA sont accompagnées de fiches descriptives comprenant les compétences à développer, les productions attendues, les tâches possibles et plusieurs ressources.

Le programme de langues modernes des 2^e et 3^e degrés des humanités générales et technologiques⁴² contient beaucoup de détails. Il décrit les cinq UAA qui sont aussi citées dans le référentiel du tronc commun. La maîtrise de ces UAA est échelonnée sur six niveaux : A1, A2, B1, B2, C1, C2 selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)⁴³ élaboré par le Conseil de l'Europe. Ces niveaux sont eux-mêmes subdivisés en sous-niveaux, il y a également des sous-niveaux : A2+, B1-, B1+, B2-. Chaque UAA est développée plusieurs fois en fonction de son niveau avec une description des attendus, un énoncé des caractéristiques définissant le niveau européen attendu, un énoncé des caractéristiques possibles ou obligatoires, des exemples de supports ou de productions, une liste de ressources lexicales, grammaticales et une liste de stratégies liées à la compétence visée en plus de stratégies transversales. Le programme propose aussi plusieurs exemples de situations d'apprentissage ainsi que des annexes avec des ressources linguistiques.

⁴¹ *Ibid.*

⁴² FESeC, *Programmes langues modernes I, II, III, 2^e et 3^e degrés. Humanités générales et technologiques. D/2018/7362/3/07.*

⁴³ *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Apprendre, Enseigner, Évaluer.* Division des politiques linguistiques, Strasbourg, Didier, 2005). www.coe.int/lang-CECR.

B. Enseignement officiel

L'enseignement officiel propose deux documents de référence pour le cours de latin : le *Référentiel didactique des activités complémentaires. Latin. Initiation à la langue latine*⁴⁴ (destiné au premier degré) et le *Programme d'étude. Langues anciennes*⁴⁵ (pour les deuxième et troisième degrés). Le premier document est structuré en deux parties : la première, relativement brève, énonce les contenus d'apprentissage fondamentaux tels que la graphie, la morphologie, la syntaxe des cas et des propositions, ainsi que quelques indications sur le traitement du vocabulaire, des exercices ou encore des travaux écrits. La seconde partie, nettement plus développée, fournit des pistes didactiques concrètes à exploiter avec les élèves du premier degré, illustrées par de nombreux exemples pratiques.

Le programme qui encadre l'enseignement du latin et du grec aux deuxième et troisième degrés est divisé en deux parties : le corpus et les outils complémentaires. Le corpus est subdivisé en trois sections : une partie commune, une partie pour le latin et une partie pour le grec. Les outils sont également divisés en deux branches : pour le latin d'une part et pour le grec d'autre part. La partie commune se centre sur des notions globales (compétences, évaluations, documents) et sur l'élaboration de situations d'apprentissage. Parmi celles-ci, on trouve la compréhension du contenu d'un texte pour laquelle la finalité est d'être capable de présenter oralement le résumé d'un texte. La seconde section, sur le latin uniquement, présente les compétences spécifiques au cours et donne les attendus grammaticaux à acquérir. La partie sur les outils propose de nombreuses ressources pédagogiques, notamment des suggestions didactiques.

⁴⁴ Ministère de la Communauté française, *Premier degré commun. 1re année commune – 2e année commune. Référentiel didactique des activités complémentaires. Latin. Initiation à la langue latine*. 398/2009/247.

⁴⁵ Wallonie-Bruxelles Enseignement, *Programme d'études. Langues anciennes. Enseignement secondaire ordinaire. Humanités générales. 2e & 3e degrés*. 476/2016/240.

Le cours de français dans le réseau officiel est encadré par deux programmes : le premier pour le premier degré⁴⁶ et le second pour les deuxième et troisième degrés⁴⁷. Celui du premier degré n'a pas été actualisé depuis l'an 2000. Il suit les compétences du référentiel des *Socles de compétences* : lire, écrire, parler et écouter. Celles-ci sont classées en deux catégories : « savoirs » et « savoir-faire ». Le programme propose aussi quinze tâches-problèmes pouvant être intégrées dans des séquences.

Le programme destiné aux degrés supérieurs intègre la notion d'unités d'acquis d'apprentissage, introduites dans le référentiel de 2017. Ce programme, particulièrement complet, présente les nouvelles orientations pédagogiques en définissant ce qu'est une UAA, en organisant la progression des apprentissages et en précisant les modalités d'évaluation. Il consacre également une section aux contenus disciplinaires, en l'articulant systématiquement aux UAA, tout en rappelant les attendus minimaux à atteindre. Enfin, le document propose plusieurs dispositifs didactiques.

Pour les langues modernes, on trouve aussi un programme pour le premier degré⁴⁸ et un autre pour les deux degrés supérieurs⁴⁹. Chacun fait plus de trois-cents pages. Ils semblent donc très complets. Comme pour le programme de l'enseignement libre, ils présentent les UAA et les niveaux du CECRL. Toutes les UAA sont présentées et construites sur la base d'un schéma qui comporte des points communs avec le programme de l'enseignement libre, avec des caractéristiques générales du niveau, des caractéristiques des productions et des supports, des processus « connaître », « appliquer » et « transférer », des ressources lexicales, grammaticales et phonologiques, et des ressources stratégiques (disciplinaires et transversales). Les

⁴⁶ Ministère de la Communauté française, *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Premier degré commun. 1ère année A – 2e année commune. Programme d'étude du cours de français*. 43/2000/240.

⁴⁷ Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné, *Programme d'études. Français. Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Humanités générales et technologiques. Enseignement secondaire général et technique de transition. Deuxième et troisième degrés. Référence W-B E : 486P/2018/240*.

⁴⁸ Ministère de la Communauté française, *Programme d'études langues modernes. Enseignement secondaire ordinaire. 1^{er} degré commun*. 501/220 /240.

⁴⁹ Ministère de la Communauté française, *Programme d'études langues modernes. Enseignement secondaire ordinaire. Humanités professionnelles et techniques. 2^e et 3^e degrés*. 503/220 /240.

documents contiennent beaucoup d'annexes et d'exemples d'exercices à donner en classe qui sont communs aux deux programmes.

2.3 Conclusion sur la place de l'oralité dans les référentiels et les programmes d'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles

En somme, l'analyse des différents programmes relatifs à l'enseignement du latin, du français et des langues modernes met en lumière des contrastes significatifs, notamment autour de la place accordée à l'oralité. Si les programmes de français et de langues modernes, qu'ils relèvent de l'enseignement libre ou officiel, intègrent explicitement des compétences orales, structurées autour d'unités d'acquis d'apprentissage ou appuyées par des fiches détaillées, cette dimension orale reste rare, voire absente, dans les documents encadrant le cours de latin.

Dans les programmes de français, plusieurs attendus sont liés à l'écoute, à la prise de parole, à la lecture expressive ou encore à l'interaction verbale, soulignant l'importance accordée à l'oral comme un outil d'apprentissage et de construction de sens. Les fiches et les UAA s'appuient sur des objectifs clairs, des tâches diversifiées et des ressources nombreuses qui invitent à une pratique active et contextualisée de la langue. De même, les programmes de langues modernes, fortement alignés sur les niveaux du CECRL, valorisent la communication orale, tant en réception qu'en production dès les premiers niveaux d'apprentissage. L'oral est non seulement un objet d'enseignement, mais un vecteur fondamental de progression linguistique.

En revanche, les programmes de latin, qu'ils soient issus du réseau libre ou officiel, n'intègrent que très rarement l'oralité dans les compétences visées ou dans les activités proposées. Le latin y est encore largement envisagé comme une langue à lire, à traduire, à analyser, dans une perspective essentiellement grammaticale et textuelle à partir d'extraits issus de l'Antiquité. Même lorsque la lecture de textes authentiques est encouragée, elle reste majoritairement silencieuse et orientée vers la compréhension écrite. Toutefois, certains passages évoquent la possibilité d'exercices oraux, ce qui laisse entrevoir un potentiel encore peu exploité.

Ainsi, cette comparaison montre la place importante de l'oral dans l'enseignement des langues modernes et du français comme langue première aujourd'hui, tandis que le latin reste encore globalement écarté de cette dynamique. Il apparaît donc pertinent d'interroger les freins à une intégration plus ambitieuse de l'oral en cours de latin, mais aussi d'explorer les opportunités qu'elle pourrait offrir, en cohérence avec les objectifs de développement langagier, cognitif et culturel poursuivis par les programmes actuels et par le référentiel du tronc commun.

Chapitre 3 – La place de l’oralité dans les manuels de latin, de français et de langues modernes

Après avoir analysé les référentiels et programmes, il nous a paru essentiel d’examiner les manuels scolaires utilisés dans l’enseignement du latin, du français et des langues modernes en Belgique. Nous pensons en effet que les manuels sont un support concret, accessible et révélateur des pratiques pédagogiques. Ils permettent d’observer comment l’oralité est travaillée dans chaque discipline, à travers les types d’exercices proposés, leur fréquence et leur place dans les séquences.

Cette analyse permet aussi d’alimenter la création d’une séquence interdisciplinaire entre le cours de latin et le cours de français. En nous inspirant des approches utilisées dans ces deux disciplines, mais aussi dans celles des langues modernes, plus ancrées dans une pratique régulière de l’oral, nous chercherons à construire une séquence qui donne une place plus active à la langue latine sous sa forme orale.

3.1 Méthodologie

Pour mener à bien cette analyse, nous avons sélectionné des manuels scolaires récents principalement édités en Belgique et destinés aux élèves. Ce choix repose sur plusieurs critères. Tout d’abord, il nous semblait plus pertinent de nous concentrer sur des supports utilisés dans les écoles belges francophones afin de rester en adéquation avec les programmes. Ensuite, nous avons volontairement limité notre corpus aux manuels conçus pour les élèves, dans la mesure où ce sont eux qui structurent directement les apprentissages en classe. Les guides pédagogiques à destination des enseignants, bien qu’intéressants, sont souvent moins représentatifs des activités réellement mises en place quotidiennement en cours.

Dans le cadre du cours de latin, nous avons d’abord choisi trois manuels édités en Belgique et largement diffusés dans les écoles secondaires afin d’observer si l’oralité est abordée dans les méthodes traditionnelles. À ces manuels, nous en avons

ajouté deux autres fondés sur des méthodes plus actives et immersives, même si ces ouvrages ne sont pas d'origine belge. L'objectif est de mieux cerner ce qui est déjà mis en place dans l'enseignement du latin et d'identifier les marges de progression possibles en matière d'oralité.

Du côté du français, notre analyse s'est concentrée sur des séquences qui intègrent explicitement le travail de la voix et de la parole en particulier à travers des projets de mise en voix de textes littéraires. L'intention est de mieux comprendre comment l'oralité peut être utilisée dans un cadre scolaire, parfois en lien avec le théâtre, parfois dans des approches plus créatives ou contemporaines.

Enfin, dans les manuels de langues modernes, nous nous sommes intéressée à la manière dont les activités orales s'inscrivent dans des séquences complètes. Les langues modernes étant davantage tournées vers la communication, leur approche met souvent l'accent sur l'interaction, la compréhension et la production orales. Ces pratiques nous semblent particulièrement inspirantes pour penser autrement l'enseignement du latin, en sortant d'une logique exclusivement tournée vers la traduction ou la grammaire.

3.2 Analyse sur la place de l'oralité dans les manuels

3.2.1 Latin

Après avoir étudié les référentiels et programmes de latin et de français, nous nous intéressons à un autre outil : les manuels. Comme il existe plusieurs manuels pour commencer à apprendre le latin, nous avons décidé de nous concentrer sur trois manuels édités en Belgique, afin que ceux-ci correspondent aux attendus des programmes. Ensuite, nous avons analysé deux manuels moins traditionnels.

- COSTER Christine, URBAIN Fanny, *Lux I*, Bruxelles, De Boeck, 2005 (6^e édition).

La *Lux I* a été écrite en 1990, depuis, le manuel a déjà été réédité à plusieurs reprises. La 6^e édition est sortie en 2005 avec deux nouveautés : une partie ludique pour revoir les apprentissages, intitulée « Voulez-vous jouer ? » et une rubrique « Latine loquimur – Nous parlons latin », qui a pour objectif de montrer la survivance de la langue latine dans le français actuel. Depuis, le manuel est resté le même.

Dans l'avant-propos, l'auteur annonce que l'apprentissage de la version et les mécanismes qui y mènent sont les priorités de sa méthode. Le manuel se divise en douze étapes qui permettent aux élèves de traduire des textes seuls. L'auteur explique que les textes utilisés dans ces étapes sont souvent inspirés de textes authentiques, mais qu'ils sont remaniés pour pallier les difficultés d'élèves débutants et permettre à ceux-ci une meilleure progression en limitant l'étude du vocabulaire aux mots de grande fréquence. Il présente aussi une liste de 20 compétences régulièrement mises en œuvre dans le cours de latin :

1. Analyser
2. Appliquer ses connaissances à une situation nouvelle
3. Choisir
4. Classer
5. Comparer
6. Comprendre et appliquer un mode opératoire
7. Comprendre un message
8. Distinguer l'essentiel de l'accessoire
9. Gérer son temps, s'organiser
10. Hypothèse (travailler par, vérifier des...)
11. Identifier
12. Induire et déduire
13. Maîtriser au mieux la langue française
14. Mémoriser – restituer
15. Observer – repérer
16. Participer activement
17. Prendre conscience d'un contexte culturel, de problèmes de société
18. Traduire un message, le reformuler
19. Travailler en groupe
20. Utiliser des outils de travail différentiels

Celle qui revient le plus souvent dans les exercices du manuel est la dix-huitième, « traduire un message, le reformuler », ce qui confirme le but principal de l'auteur de guider les élèves dans l'apprentissage de la version.

Avant de commencer la première étape, une première approche de la langue latine et du monde romain nous est présentée. Dans celle-ci, quelques précisions sur la prononciation du latin sont données. En effet, les élèves apprennent quelques règles de base en écoutant des phrases qui, comme la consigne le demande, doivent être récitées par leur professeur. Cependant, les apprenants ne sont jamais invités à lire eux-mêmes ces énoncés en latin.

La première étape, « Tout a commencé en Asie Mineure », débute avec une synthèse sur les préliminaires de la langue latine et cinq exercices grammaticaux. Le sixième exercice, « Habituez-vous maintenant au travail de la version », propose six phrases numérotées avec des mots de la première et de la deuxième déclinaisons et invite les élèves à repérer le verbe de chaque phrase, à analyser chaque nom (cas, genre, nombre) en étant attentifs à sa désinence et à traduire en respectant les analyses préalables. Quelques exercices supplémentaires suivent. L'étape se poursuit avec trois pages de culture sur les origines de Rome et se termine par une liste de vocabulaire d'une page avec la rubrique « Latine Loquimur », autour de la locution *ad litteram*. Les douze étapes suivent la même structure.

L'approche de la *Lux* est intéressante, mais nous semble peu attirante pour de jeunes apprenants, en raison de sa mise en page peu aérée et de sa structure répétitive. Nous l'avons comparée avec le manuel *Codex primus : tome A*.

➤ LOROY Anne, *Codex primus : tome A*, Waterloo, Plantyn, 2012.

D'après sa préface, le *Codex primus* accorde de l'importance à la fois à la grammaire et à la culture. Son objectif principal est d'offrir un apprentissage progressif, rigoureux et culturellement riche du latin. Pierre Somville, ancien professeur chargé de la didactique des langues anciennes de l'Université de Liège et auteur de la préface, considère que l'apprentissage du latin ne peut pas se faire de manière isolée avec ce manuel. Au contraire, il met en avant une relation pédagogique active, où l'enseignant guide et où l'élève s'implique et progresse avec cette méthode. Ce n'est donc pas,

selon lui, un manuel d'auto-apprentissage rapide, mais un outil structuré, exigeant et complet qui vise à faire découvrir le latin et la latinité de manière profonde et réfléchie.

Alors que la préface semble accorder une importance équivalente entre la grammaire et la culture, une autre impression surgit lorsque nous lisons les compétences qui sont dites « transversales ». Nous remarquons en effet une légère prédominance grammaticale avec des verbes comme « repérer », « observer », « identifier », « classer », qui introduisent des compétences nécessaires pour comprendre la structure d'une langue et donc sa grammaire.

Le tome A du *Codex primus* est divisé en quatre chapitres. Une introduction les précède, dans laquelle les élèves découvrent les ancêtres de notre langue et la prononciation du latin. Ce dernier point se clôture par un « test de lecture » à partir d'un extrait de l'*Aulularia* de Plaute. La traduction suit immédiatement le texte latin, afin d'aider les élèves à en comprendre le sens global, même s'ils ne sont certainement pas en mesure d'identifier précisément les correspondances entre les mots latins et leurs équivalents en français, en raison de la complexité lexicale.

Le premier chapitre du manuel est intitulé « A Rome ? ... Non, en Asie... », ce qui nous rappelle sans aucun doute le premier chapitre de la *Lux*. Contrairement aux autres chapitres du manuel, le premier commence par un contexte historique avec des cartes et la légende de la pomme d'or de la discorde. La légende se poursuit sous forme d'exercices de traduction entrecoupés de passages déjà traduits et de questions guidant l'analyse des phrases à traduire. Ces phrases proviennent du livre II de l'*Enéide* de Virgile. Ensuite, nous avons un index du vocabulaire vu précédemment dans le chapitre. Cet index se présente en trois colonnes. Les deux premières sont consacrées au mot latin et à sa traduction tandis que la dernière reprend la phrase latine dans laquelle le mot a été découvert. La partie suivante porte sur la grammaire. Dans ce premier chapitre, Anne Loroy, l'autrice, attire l'attention sur les cas et leurs principales fonctions, sur la première déclinaison ainsi que sur quatre prépositions et le cas du complément qui accompagne les prépositions. Les élèves sont invités à s'exercer sur les points de grammaire qu'ils viennent d'apprendre dans la partie suivante, nommée « exercices ». Un exercice porte aussi sur l'étymologie et un autre sur le nom grec des divinités de la légende de la pomme d'or de la discorde. Le chapitre se termine sur des points de civilisation : « Un poète du nom d'Homère », « Troie a-t-

elle réellement existé ? », « Qui donc fouilla Troie et Mycènes ? », etc. Cette partie se clôture par un exercice de recherches.

Les trois autres chapitres suivent la même structure, à ceci près qu'ils ne contiennent pas d'introduction historique : l'autrice passe directement à la partie avec les traductions de textes. Les thématiques des chapitres s'enchainent chronologiquement et visent à raconter la légende de la fondation de Rome.

Chapitre I : A Rome ? ... Non, en Asie...

Chapitre II : Et puis en Italie...

Chapitre III : ... où Rome fut fondée

Chapitre IV : L'enlèvement des Sabines

- PELLEGRINI Johanna, *Prosper : le latin en 1^{re} année*, Bruxelles, De Boeck, 2015.

Le manuel *Prosper* est le plus récent de ces trois manuels édités en Belgique. Dix séquences le composent.

- I. Le latin d'hier à aujourd'hui
- II. « Une louve je vis sous l'ancre d'un rocher » (Joachim du Bellay)
- III. « *Panem et circenses!* »
- IV. Quand on n'est pas libre à Rome...
- V. Des dieux et des hommes
- VI. Aux bains !
- VII. Enfer et damnation !
- VIII. « Sur cette pierre, je bâtirai mon église » (Mt, 16, 18)
- IX. L'empire romain, de l'aube au crépuscule
- X. « *Civis mundi sum...* »

Une même structure clarifie chaque séquence : toutes commencent par une énigme que les apprenants doivent tenter de résoudre avant que la réponse ne soit dévoilée à la fin de la séquence. Après l'énigme, un tableau de vocabulaire est dressé et permet de traduire les textes en latin qui suivent et qui sont en adéquation avec la thématique de chaque séquence. Une fois les textes traduits, qui se présentent en réalité sous forme de petites phrases, les apprenants sont conviés à jouer avec

l'étymologie. La séquence continue avec un point de grammaire et des exercices, puis elle se termine avec une partie sur la culture et la civilisation avant de dévoiler la résolution de l'énigme. Il est cependant à noter que la première séquence est la seule qui ne suit pas cette structure, car elle introduit la langue latine en parlant entre autres des origines de l'empire romain et de la langue française, héritière du latin.

En plus de ces manuels classiques, il existe d'autres approches qui permettent d'apprendre le latin de manière plus vivante. C'est le cas de la méthode de Hans Henning Ørberg avec les livres *Lingua Latina per se illustrata*. Cette série de livres est composée de deux parties, elles-mêmes divisées en sous-parties. La méthode est idéale pour les débutants puisqu'il ne faut aucune connaissance préalable de la grammaire pour la commencer. Dans ce travail, nous analyserons les deux premiers livres de la série : *Familia Romana*, qui se concentre sur la civilisation romaine, et *Latine Disco*, composé de six parties différentes.

- ØRBERG Hans Henning, *Lingua latina per se illustrata, Pars I : Familia romana*, Montella, Accademia Vivarium Novum, 2017.

Le premier volume est immersif dès les premières pages. De fait, aucune préface n'est présente, le premier chapitre n'est pas introduit et est simplement indiqué en haut de page par les mots *CAPITVLVM PRIMVM*. Une carte et une image avec des légendes en latin accompagnent un texte intitulé *IMPERIVM ROMANVM*. Ce texte contient soixante-et-une lignes écrites en latin. Pour le comprendre, il n'y a pas de liste de vocabulaire, ni de traduction en vis-à-vis, seulement quelques indications en latin dans la marge. Nous sommes donc loin des manuels analysés précédemment dans lesquels les premiers textes ne faisaient que deux ou trois lignes et étaient accompagnés d'une liste de vocabulaire. Mais comment des élèves débutants parviennent-ils à comprendre un texte sans avoir jamais pratiqué de latin ?

Dans un premier temps, Ørberg ne s'intéresse pas aux textes des auteurs étudiés habituellement, il préfère créer des phrases simples en utilisant un vocabulaire intuitif pour de nouveaux apprenants. Ainsi, *Rōma in Italiā est* sera traduit intuitivement par « Rome est en Italie ». La méthode joue sur la répétition, de sorte que les élèves

retiennent la structure d'une phrase type. La phrase suivante, *Italia in Eurōpā est*, est construite selon le même principe et pourra être traduite facilement. Une indication dans la marge attire quand même l'attention sur la différence entre *Italia* sans macron et *in Italiā* avec macron. Elle reste cependant simple : -a -ā : *Italia ... in Italiā*. Aucune explication supplémentaire n'est donnée, l'élève apprend dans un premier temps la règle de manière implicite. Un deuxième texte avec les mêmes principes suit le premier.

Ensuite, le manuel continue avec un point de grammaire expliqué lui aussi en latin. La partie grammaticale est très brève et a pour seul but de souligner la différence de terminaisons entre un nom ou un adjectif au singulier et au pluriel.

Enfin, le chapitre se termine par trois *pēnsa* (*pēnsūm* signifiant la tâche, le devoir) sans consigne, les apprenants étant capables de les déduire par eux-mêmes. Pour le premier exercice, les élèves doivent trouver la terminaison de certains mots, en lien avec la grammaire qui vient d'être vue. Le deuxième exercice est un texte à trous pour lequel les *vocābula* sont donnés dans la marge. Pour terminer, la dernière tâche consiste en une série de questions en latin auxquelles les élèves doivent répondre.

Tous les chapitres de ce manuel ont la même structure : des textes en latin avec des indications dans la langue cible, parfois accompagnées d'images pour mieux les comprendre, une courte partie grammaticale et des *pensa*.

À la fin du manuel, se trouvent une table des déclinaisons, un calendrier romain, un index lexical, un index grammatical, quelques notes pour comprendre les abréviations ainsi que des *fōrmæ mūtātae*, c'est-à-dire des mots pour lesquels les radicaux changent lorsque nous les déclinons.

- ØRBERG Hans Henning, *Lingua latina per se illustrata : Latine disco*, Montella, Accademia Vivarium Novum, 2018.

Le manuel *Latine Disco* accompagne la *Lingua latina per se illustrata, Pars I : Familia romana*. En effet, alors celle-ci était totalement immersive, celui-là utilise davantage la langue d'apprentissage pour expliquer les chapitres vus dans *Familia Romana*. Contrairement au premier manuel, *Latine disco* a une préface dans la langue

d'apprentissage, qui explique qu'il y a six parties dans le livre : les *colloquia persōnārum*, l'*enchīridion discipulōrum*, les *exercitia Latīna*, la *phōnētica Latīna* et la *morphologia Latīna*, la *syntaxis Latīna*.

La première partie contient vingt-quatre conversations qui reprennent du vocabulaire vu dans les trente-cinq chapitres de *Familia Romana*. Ces conversations sont entièrement en latin.

L'*enchīridion discipulōrum* contient des « instructions » pour chaque chapitre du premier manuel. Son emploi permet d'avoir des explications supplémentaires dans la langue d'apprentissage pour mieux comprendre la matière. C'est donc dans cette partie que nous trouvons des renseignements en plus sur les indications données dans les marges.

La troisième partie propose des exercices supplémentaires aux *pēnsa* du premier manuel. Comme dans ce dernier, aucune consigne n'est donnée. Ils sont classés selon les trente-cinq chapitres de *Familia Romana*.

Les trois dernières parties peuvent être regroupées : elles forment une grammaire de consultation dans laquelle les élèves retrouvent une brève synthèse des connaissances de la prononciation du latin antique leur permettant de lire un texte correctement, des schémas de toute la morphologie latine, et une présentation synthétique des cas et de leurs fonctions principales dont la préface précise qu'elle constitue un outil d'approfondissement et non un résumé prescriptif à mémoriser.

- EGO Lucas, SAMOY Mickaël, GOLVIN Jean-Claude, *Gradatim I : le latin pas à pas*, Paris, Les Belles Lettres, 2023.

La collection « Les Petits Latins » a aussi publié un manuel pour apprendre le latin pas à pas en deux tomes : *Gradatim*. Nous avons analysé le premier tome, édité en 2023 à Paris. Les premières pages expliquent les objectifs du manuel et la manière de l'utiliser en classe, mais aussi en dehors. Cinq principes généraux sont présentés et résument bien les objectifs des auteurs⁵⁰ :

⁵⁰ EGO Lucas, SAMOY Mickaël, GOLVIN Jean-Claude, *Gradatim I : le latin pas à pas*, Paris, Les Belles Lettres, 2023, p. 4.

1. **Isoler des difficultés** : chaque leçon contient un texte pédagogique qui ne comporte pas d'autre point de grammaire et de vocabulaire que ceux qui doivent être étudiés dans la leçon ou qui ont déjà été étudiés précédemment. Ces textes sont donc nécessairement « artificiels », au sens où ils ne sont pas l'œuvre d'auteurs antiques mais ont été composés par nous. Toutefois, le plus souvent possible, nous avons paraphrasé ou simplifié des textes d'auteurs antiques.
2. **Apprendre progressivement la grammaire latine** : les textes sont accompagnés de leçons de grammaire latin en français et d'exercices.
3. **Une méthode active** : nous proposons le plus souvent possible des passages au discours direct et des dialogues permettant de répartir des rôles pour une lecture ludique, voire pour mettre en scène des textes. Ces dialogues permettent aussi d'introduire du vocabulaire qui peut être facilement réutilisé pour communiquer en classe.
4. **Apprendre conjointement la langue et la culture** : chaque texte introduit, en plus de la grammaire et du vocabulaire, un sujet historique, mythologique ou littéraire, si bien que les leçons offriront aux élèves et aux étudiants un panorama de la culture antique et de l'histoire romaine.
5. **Apprendre par l'image** : les images qui illustrent les leçons tiennent compte des données archéologiques existantes pour les différentes périodes de l'histoire ancienne. Elles sont aussi souvent conçues, avec leur légende, pour illustrer les points de grammaire abordés, et constituent ainsi un autre support d'apprentissage de la langue.

Le premier tome est divisé en cinq chapitres eux-mêmes subdivisés en quatre ou cinq leçons. Toutes les leçons ont la même structure : un texte en latin illustré par une image légendée et accompagné d'une liste de vocabulaire, suivi par de courts points grammaticaux et des exercices. Contrairement à ce qui se fait dans la *Lingua Latina per se illustrata*, les exercices et la grammaire sont expliqués en français. La traduction de tous les textes est à la fin du manuel pour ceux qui apprennent ou révisent sans professeur.

En analysant les manuels, nous avons constaté que chacun présentait une approche bien spécifique de l'apprentissage de la langue latine, notamment en ce qui concerne la place accordée à la prononciation, à la lecture à voix haute et plus largement à l'oralité.

A. Une attention portée à la prononciation, mais sans pratique orale : la *Lux I* et le *Codex primus*

La *Lux I* et le *Codex primus* abordent tous les deux la question de la prononciation dans leurs premières pages. Dans la *Lux I*, quelques règles de base sont présentées dans une séquence d'introduction, accompagnées d'exemples que le professeur est invité à réciter à haute voix. Toutefois, les élèves ne sont à aucun moment sollicités pour lire eux-mêmes en latin, ce qui limite l'ancrage oral de cette compétence.

Le *Codex primus* propose une introduction à la prononciation, qui se termine par un « test de lecture » d'un extrait de Plaute. La traduction est immédiatement fournie aux élèves pour qu'ils saisissent le sens global, sans leur permettre de maîtriser la lecture autonome du texte. De plus, la prononciation est envisagée comme une étape préparatoire, sans réel prolongement dans les chapitres suivants.

Dans les deux cas, nous constatons que la prononciation est évoquée, mais jamais mise au service d'une activité orale impliquant activement les élèves. L'apprentissage reste tourné vers la version écrite et la compréhension des structures grammaticales.

B. Un manuel qui exclut presque totalement la lecture à voix haute du latin : *Prosper et Felix*

Le manuel *Prosper et Felix*, quant à lui, ne consacre aucune partie spécifique à la prononciation ni à la lecture à voix haute du latin. L'approche privilégie plutôt un parcours thématique centré sur de grandes notions culturelles, enrichi d'activités d'étymologie, de grammaire et de civilisation. Le travail linguistique repose essentiellement sur de nombreux exercices de traduction à partir d'extraits authentiques en latin.

L'absence de travail sur la lecture ou la restitution orale du latin renforce ici une approche essentiellement analytique et passive, dans laquelle le texte sert avant tout de prétexte à des exercices linguistiques ou culturels, sans que l'élève puisse s'appropriier activement la langue.

C. Une lecture active et immersive : *Lingua latina per se illustrata*

À l'opposé des trois premiers manuels, la méthode *Lingua latina per se illustrata* repose sur un principe immersif fondé sur la lecture continue du latin, sans traduction ni aide en langue d'apprentissage. Le texte n'est jamais interrompu par des explications grammaticales en français, mais seulement ponctué d'indications marginales en latin. Les élèves sont donc invités à lire à haute voix, à déduire le sens des phrases par l'intuition et la répétition, et à intégrer progressivement les structures syntaxiques et lexicales, en passant le moins possible par la langue d'apprentissage. Nous supposons que ce choix favorise une appropriation progressive du rythme et de la musicalité du latin avec l'hypothèse qu'une lecture orale régulière renforce la compréhension globale.

Le volume *Latine Disco* vient appuyer cette méthode en fournissant des supports complémentaires, notamment en phonétique, et en proposant des dialogues entièrement en latin, que les élèves peuvent restituer à l'oral.

D. Une méthode hybride encourageant la lecture à voix haute : *Gradatim*

Le manuel *Gradatim* se situe à mi-chemin entre l'approche immersive d'Ørberg et les méthodes plus traditionnelles. Il propose des textes latins simples, spécialement construits pour l'apprentissage, illustrés et accompagnés de leur vocabulaire. Il encourage les lectures dialoguées, la mise en voix des textes et même leur mise en scène, en insistant sur la dimension vivante du latin. Bien que les explications grammaticales et les exercices soient en français, l'attention portée à la structure du dialogue et à la lecture expressive constitue une tentative d'introduire l'oralité dans le cadre scolaire. Cette méthode nous semble particulièrement adaptée pour une approche active et progressive de la langue.

3.1.2 Français

Pour l'analyse des manuels de français, nous nous sommes intéressée à des séquences qui placent l'oralité au cœur des apprentissages, en particulier celles qui

mobilisent la mise en voix de textes. Cette mise en voix prend plusieurs formes : interprétation théâtrale, travail de diction et d'expression orale, ou encore activités de doublage. À travers ces différentes approches, les manuels étudiés montrent comment les compétences orales peuvent être intégrées dans l'enseignement du français, tant dans le général que dans le qualifiant, tant dans le degré inférieur que le degré supérieur.

- DETHIER M.-F., GOFFIN C., NILS V., *Point-virgule 2 : cahier d'activités*, Braine-l'Alleud, Plantyn, 2020.

Le manuel *Point-virgule 2* se compose de sept parcours. Le troisième parcours, retenu ici, a pour finalité de conduire les élèves à jouer une saynète. Pour atteindre cet objectif, le manuel articule plusieurs étapes progressives. La première initie les élèves à la caractérisation d'un extrait théâtral, suivie d'une partie plus grammaticale portant sur la phrase enchâssée complétive. La troisième étape marque le début des activités orales : les élèves choisissent une image de personnage, lisent une situation à voix haute en incarnant l'état du personnage choisi et lisent et travaillent la gestuelle ainsi que les mimiques. L'étape suivante introduit le discours direct et indirect, tandis que la cinquième propose un exercice d'écriture mobilisant ces deux discours. La sixième étape explore les verbes de prise de parole et la septième revient sur les modes et les temps verbaux. La tâche finale demande aux élèves d'écrire puis de jouer la dernière scène d'une saynète. Une grille d'évaluation est fournie pour les productions écrite et orale. Concernant cette dernière, quatre critères sont mis en avant⁵¹ :

- « Je lis avec attention la saynète et je m'imprègne de mon rôle. »
- « J'insère des gestes, des mimiques appropriées en m'inspirant des didascalies. »
- « Je mémorise mes répliques. »
- « Je parle de manière audible pour le public en utilisant le ton adapté à la situation. »

⁵¹ DETHIER M.-F., GOFFIN C., NILS V., *Point-virgule 2 : cahier d'activités*, Braine-l'Alleud, Plantyn, 2020.

- MARION Claude (éd.), *Connexion français 4 : Livre-Cahier B*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2020.

La collection *Connexion français*, qui couvre l'ensemble du secondaire, propose en quatrième année, dans le livre-cahier B, une séquence dédiée à la mise en scène d'un extrait du *Malade imaginaire* de Molière. Cette séquence, la huitième du manuel, s'organise en six activités successives. Les élèves découvrent d'abord les spécificités du théâtre, puis sont initiés à l'œuvre de Molière. Ils analysent un extrait, se concentrent sur la mise en scène, puis abordent la question du trac à travers une vidéo accessible par QR code. Enfin, un travail ciblé est mené sur la voix et la gestuelle. La tâche finale consiste à jouer un court extrait de la pièce, en cohérence avec l'activité qui la précède.

- DELAMAZURE Christophe e.a., *Objectif français pour se qualifier 4*. Livre-Cahier A, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2021.

La collection *Objectif français*, destinée aux élèves du qualifiant, propose dans son manuel à l'attention des élèves de troisième, une séquence intitulée « On brûle les planches ! » consistant en un travail de mise en scène et d'interprétation d'un texte dramatique. Quatre activités structurent la séquence. La première initie les élèves aux coulisses du théâtre, la deuxième les guide dans l'analyse scénique du texte *Bourricot* de J.-L. Miranda, la troisième porte sur la mémorisation d'un texte à jouer, et la dernière sur l'interprétation expressive d'un dialogue. La tâche finale invite les élèves à mettre en scène une saynète de leur choix parmi une série de textes.

- GILSON Gaël, KOZIEL Isabelle, MARCELIS Hélène, *Qualif'3 français*, Braine-l'Alleud, Plantyn, 2021.

Le manuel *Qualif'3 français*, également conçu pour l'enseignement qualifiant, adopte une structure plus souple. Bien qu'organisé en chapitres, il ne propose pas une subdivision rigoureuse en activités, mais plutôt en sous-points. La deuxième

séquence, qui nous intéresse ici, aborde la mise en voix sous un angle original : il ne s'agit pas de jouer une pièce, mais de créer une nouvelle bande-son pour un extrait de film. Les élèves découvrent ce que sont le doublage et le mashup, puis ils prêtent leur voix à des extraits vidéo accessibles facilement via QR code. Une grille d'autoévaluation leur permet de cibler les éléments à travailler : articulation, volume de la voix, synchronisation avec les mouvements des lèvres, intonation et fluidité de la lecture.

À travers l'analyse de ces différents manuels, qu'ils soient destinés à l'enseignement général ou qualifiant, nous constatons que la mise en voix occupe une place relativement importante dans l'apprentissage du français. L'interprétation théâtrale reste un moyen privilégié pour développer l'oralité, mais certains ouvrages, comme *Qualif'3 français*, explorent des voies plus contemporaines et ludiques telles que le doublage de films. Toutes ces approches partagent cependant un même objectif : entraîner les élèves à utiliser leur voix avec justesse, expressivité et maîtrise, que ce soit en lecture, en jeu ou en création. Ces séquences mettent également en lumière un souci croissant de développer les compétences orales de manière structurée, en proposant des critères d'évaluation précis, des étapes progressives et un ancrage clair dans les programmes. Toutefois, malgré cette attention portée à l'oral, celui-ci ne reste employé qu'à des moments précis des séquences et semble encore peu mobilisé comme un outil transversal d'apprentissage au quotidien.

3.1.3 Langues modernes

Pour l'étude des langues modernes, nous avons choisi d'examiner des manuels de néerlandais. Nous avons sélectionné trois collections de première langue moderne (LM1) et, pour chacune, nous avons analysé un manuel destiné à la première secondaire ainsi qu'un autre destiné à la quatrième, afin d'observer l'évolution de la langue et des compétences mobilisées après trois années d'enseignement.

La première collection analysée est *Tornado*, publiée par les éditions Pelckmans. Cette série couvre l'ensemble du secondaire et vise le niveau B2 en fin de sixième secondaire.

- DEBBAUT Romain e.a., *Tornado 1*, Kalmthout, Pelckmans, 2017.

Ce manuel est divisé en quatre chapitres. Chacun commence par une introduction présentant les objectifs à atteindre. Le premier chapitre vise par exemple à permettre aux élèves de comprendre et produire des présentations personnelles, de tierces personnes, et de poser ou répondre à des questions sur l'identité. Ce chapitre se compose de sept leçons et propose deux tâches finales. Chaque leçon comporte des activités de lecture, d'écoute, d'écriture et d'oralité. Les consignes sont formulées en néerlandais avec leur traduction en français. Des pictogrammes indiquent la compétence travaillée. Parmi les activités orales, on trouve la lecture à voix haute, des mises en situation (jeux de rôle), des présentations personnelles et des descriptions orales. De courts encadrés grammaticaux apparaissent au fil des pages, complétés par une synthèse à la fin du manuel. La prononciation de l'alphabet n'est pas vue avant la quatrième leçon et l'étude des sons avant la septième. Le manuel est agréable à feuilleter grâce à ses couleurs et ses images qui facilitent l'apprentissage.

- DE CLOEDT Mike e.a., *Tornado 4*, Kalmthout, Pelckmans, 2018.

Ce manuel indique un niveau B1. Il conserve la structure du premier tome avec une division en chapitres et en leçons. Une différence majeure est l'apparition de deux pictogrammes distincts pour distinguer l'oral en interaction de l'oral sans interaction. Les consignes sont exclusivement en néerlandais, sauf pour les situations finales et les révisions grammaticales. La grammaire y est regroupée dans une leçon à part entière, sans récapitulatif en fin d'ouvrage. Ces leçons grammaticales débutent par une série d'exercices destinés à faire émerger la notion étudiée, avant d'en proposer une explication claire. D'autres exercices suivent ensuite cette présentation théorique afin de consolider les acquis en les appliquant immédiatement.

La seconde collection est *Tandem Brio*, publiée par Van In, qui propose des manuels de la première à la quatrième secondaire. Chaque année se compose de deux *leerwerkboeken*, chacun organisé en trois parcours.

- VANDERWALLE Marise, VERDONCK Aubert, BELLIS Patricia, *Tandem brio 1 : leerwerkboek A*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2014.

- VANDERWALLE Marise, VERDONCK Aubert, BELLIS Patricia, *Tandem brio 1 : leerwerkboek B*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2014.

Le premier parcours est consacré à la présentation de soi et d'autrui. Une particularité est l'utilisation de doubles-pages avec une même activité proposée en néerlandais à gauche et en français à droite, permettant une comparaison lexicale directe. Les pictogrammes signalent la compétence visée ; ceux liés à l'oral distinguent bien l'interaction de la production individuelle. Le manuel comporte de nombreuses activités orales centrées sur l'expression de soi, le jeu de rôles, ou la description d'images. La grammaire est expliquée en français en fin de parcours et récapitulée à la fin du livre. Un lexique bilingue complète l'ouvrage.

- VANDERWALLE Marise, VERDONCK Aubert, *Tandem brio 4*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2019.

Le tome 4 reprend la même structure et présentation que le tome 1. Toutefois, les premières pages ne reprennent plus la même stratégie de double-page bilingue. Une nouveauté importante est l'intégration de QR codes permettant d'accéder à des fichiers audio ou à des vidéos. Le niveau visé est B1-.

Enfin, la troisième collection est *Kendoe*, publiée par Plantyn qui couvre la première à la quatrième secondaire.

- FURGIUELE Ida, JACOB Jennifer, SEYNAEVE Léonie, VANDENBULCKE Mélanie, *Kendoe 1*, Waterloo, Plantyn, 2021.

Le manuel est divisé en six *lessen*, une leçon sur deux est suivie d'un *taalcheck*. Un système d'onglets colorés en haut de chaque page indique la compétence travaillée : *spreken* (parler), *conversatie* (conversation), *luisteren* (écouter), *schrijven* (écrire), *lezen* (lire), *woordenschat* (vocabulaire), *grammatica* (grammaire), *cultuur* (culture). La grammaire est introduite inductivement à partir d'exercices puis récapitulée dans un tableau explicatif en français. Les consignes sont toutes en néerlandais sauf pour les tâches finales. Les règles de prononciation sont vues dans la première leçon. Le manuel est très visuel et coloré pour faciliter l'apprentissage. Il

propose même des QR codes vers des ressources supplémentaires, ainsi que des *babbelfiches* pour s'entraîner à la communication. Des fiches *Leren leren* en fin d'ouvrage offrent des conseils méthodologiques.

- BEAUDUIN Els, BOTTELDOOREN Marie-Régine, DELLABELLA Anne-Claire, ORBAN Françoise, WATELET Cécile, *Kendoe 4*, Waterloo, Plantyn, 2021.

Ce tome reprend fidèlement la structure du premier. Le contenu et le niveau visé (A2-B1) sont les seuls éléments distinctifs. Le progrès attendu reste modéré malgré l'existence de deux tomes intermédiaires.

Dans l'ensemble, les manuels de néerlandais analysés accordent une place importante aux compétences et donc à l'oral, que ce soit sous forme d'exercices de prononciation, de descriptions, d'interactions ou de présentations sans interlocuteur. Cette dimension est rendue visible grâce à un système de pictogrammes ou d'onglets thématiques. La progression est généralement construite pour aboutir à des tâches finales permettant d'évaluer les acquis des élèves. Malgré des approches variées selon les éditeurs, tous les manuels insistent sur l'oralité comme compétence fondamentale, souvent accompagnée de ressources multimédia pour en faciliter l'apprentissage.

3.3 Conclusion sur la place de l'oralité dans les manuels de latin, de français et de langues modernes

En conclusion, l'étude des manuels de latin, de français et de langues modernes nous a permis de cerner la place réelle accordée à l'oralité dans chacun de ces domaines. Nous avons constaté que, dans les manuels de latin, la pratique reste souvent limitée ou absente. Certains ouvrages plus innovants cherchent néanmoins à proposer une approche vivante de la langue. En français, la mise en voix est davantage mobilisée, en particulier dans les séquences liées au théâtre, même si ces pratiques restent souvent limitées à des moments ponctuels. Enfin, les manuels de langues modernes accordent une place très importante à l'oral, envisagé comme une

compétence fondamentale, articulée aux autres compétences et travaillée tout au long des séquences.

Cette analyse comparative souligne donc un potentiel encore peu exploité dans l'enseignement du latin en Fédération Wallonie-Bruxelles : celui de s'inspirer des pratiques des autres disciplines pour redonner une voix à cette langue que l'on considère souvent comme morte. Ces observations nous guideront dans la création d'une séquence interdisciplinaire combinant le latin et le français, en nous appuyant sur des méthodes issues de l'enseignement des langues modernes afin de rendre l'oralité plus présente et plus formatrice dans l'apprentissage du latin.

Chapitre 4 – Les pratiques effectives de l’oralité en classe

Si l’analyse des programmes et des manuels constitue un élément central de ce travail, elle reste toutefois très théorique. Il nous semble donc nécessaire d’examiner comment ces outils se traduisent concrètement sur le terrain. Pour cela, nous avons diffusé un questionnaire en ligne à destination des professeurs de latin, de français et de langues modernes. Ensuite, nous avons interviewé deux professeurs qui ont utilisé la méthode d’Ørberg et nous avons analysé les remarques d’Olivier Rimbault à propos de cette même méthode⁵².

4.1 Méthodologie de la recherche

Le questionnaire élaboré dans le cadre de ce mémoire s’adresse aux enseignants de français langue première, de langues anciennes (latin) et de langues modernes, exerçant dans l’enseignement secondaire ordinaire. Il se structure en trois parties. La première vise à recueillir des informations générales sur les répondants (région, réseau d’enseignement, filière, ancienneté, classes concernées). La deuxième partie s’intéresse à leurs pratiques orales en classe dans les cours de français ou de langues modernes. Enfin, la troisième partie, quasi identique à la précédente, s’adresse spécifiquement aux enseignants de langues anciennes. Ce parallélisme a pour objectif de permettre une comparaison rigoureuse entre les pratiques déclarées dans les cours de langues vivantes et celles adoptées dans l’enseignement du latin.

Au total, quarante-et-une réponses ont été reçues, dont dix-huit provenant d’enseignants qui dispensent au moins un cours de latin. Les participants ont été interrogés sur la fréquence de diverses pratiques orales, sur l’importance qu’ils accordent à l’oralité dans leur enseignement, ainsi que sur les obstacles qu’ils

⁵² RIMBAULT Olivier, « Au sujet de la méthode de latin du Professeur Ørberg (Remarques sur la didactique des langues anciennes) », *Réflexion(s)*, avril 2012. <http://reflexions.univ-perp.fr/>.

rencontrent dans ce domaine. Ces éléments visent à évaluer la place effective de l'oral dans leurs cours et à identifier les leviers ou freins à son développement. À la fin du questionnaire, les répondants avaient la possibilité de transmettre leurs coordonnées afin d'être éventuellement recontactés pour un entretien individuel, notamment si leur profil ou leurs réponses présentaient un intérêt particulier.

Dans cette perspective, des entretiens ont été menés avec des enseignants ayant expérimenté la méthode Ørberg, dans le but de mieux cerner les apports et les limites de cette approche, ainsi que son impact sur l'implication et les progrès des étudiants. Il s'agit également de mieux comprendre la formation des enseignants pratiquant le latin oral, d'identifier les conditions nécessaires à une mise en œuvre réussie et d'évaluer dans quelle mesure cette méthode peut constituer un dispositif autonome. L'analyse de ces témoignages est complétée par une réflexion à partir des remarques formulées par Olivier Rimbault sur la méthode Ørberg, issues de son article consacré à cette approche.

4.2 Questionnaire sur les pratiques orales en classe en Fédération Wallonie-Bruxelles

Avant d'entamer l'analyse des pratiques orales en cours de langues anciennes et de langues modernes, il convient d'esquisser un portrait des répondants. Sur les quarante-et-une personnes ayant participé à notre enquête, près de la moitié exercent en région bruxelloise (48,8%) [Annexe 1]. Une large majorité (78%) travaille dans l'enseignement libre ; seuls six enseignants déclarent exercer dans le réseau officiel [Annexe 2]. Concernant le type d'enseignement, 95,1% des participants travaillent dans l'enseignement général ou de transition, bien que certains travaillent également dans l'enseignement qualifiant qui est représenté à hauteur de 26,8% [Annexe 3]. Le corps enseignant interrogé est relativement jeune, puisque 43,9% des répondants enseignent depuis moins de dix ans. Toutefois, l'expérience est aussi bien représentée, près d'un tiers d'entre eux (31,7%) ayant plus de vingt ans de carrière [Annexe 4]. Quant à la répartition des niveaux, chaque année est représentée par vingt-deux à vingt-quatre professeurs, à l'exception de la septième secondaire, pour laquelle aucune réponse n'a été récoltée [Annexe 5].

Sur le plan disciplinaire, seize enseignants sont professeurs de français, dix enseignent l'anglais, dix le néerlandais et deux l'allemand [Annexe 6]. Du côté des langues anciennes, dix-huit répondants enseignent le latin, et parmi eux, onze enseignent également le grec ancien [Annexe 7]. Par souci de clarté, nous utiliserons dans notre analyse l'expression « professeurs de langues vivantes » pour désigner à la fois les enseignants de français langue première et ceux de langues modernes, en opposition aux professeurs de langues anciennes.

Afin de cerner leur conception de l'oralité, nous avons d'abord demandé aux participants quelles pratiques, selon eux, la représentaient le mieux. Une liste de quinze activités leur a été proposée, parmi lesquelles ils devaient en sélectionner trois. Du côté des enseignants de langues vivantes [Annexe 8], « répondre oralement à une question » et « organiser des débats et des discussions sur des sujets variés » recueillent chacune 58,6% des voix (17 personnes sur 29), suivies de près par « présenter un exposé » avec 51,7% (15 personnes) et « lire des textes à voix haute » avec 48,3% (14 personnes). Chez les professeurs de langues anciennes [Annexe 9], les résultats sont comparables : sur les dix-huit interrogés, 83,3% (15 personnes) estiment que « répondre oralement à une question » est la pratique la plus représentative, 72,2% (13 personnes) mentionnent la lecture à voix haute et 61,1% (11 personnes) considèrent que « présenter un exposé » constitue également un bon exemple. Enfin, 44% (8 personnes) d'entre eux citent « organiser des débats et des discussions sur des sujets variés » comme représentatifs.

Si l'on s'arrête aux pratiques les plus plébiscitées, les professeurs de langues vivantes et de langues anciennes semblent partager une vision relativement similaire de l'oralité. Cependant, l'analyse des résultats moins élevés révèle des différences notables. Ainsi, en langues vivantes, « écouter et comprendre des supports audio » obtient onze voix (37,9%) et « faire des dialogues ou des jeux de rôles » huit voix (27,6%), alors que du côté des langues anciennes, la première activité n'est citée qu'une fois et la seconde pas du tout. Parmi les autres choix minoritaires des enseignants de langues vivantes figurent « travailler l'intonation et l'articulation » (cinq votes, soit 17,2%), « jouer une saynète ou une pièce de théâtre » (quatre voix, soit 13,8%), « présenter un compte rendu » (un vote, soit 5,6%) et « travailler l'accent » (un vote, soit 5,6%). Une différence notable apparaît avec la proposition « répéter des

mots ou des phrases modèles après le professeur », qui recueille trois votes (16,7%) en langues anciennes mais aucun en langues vivantes. Ce résultat peut refléter une pratique plus tournée vers la mémorisation orale en latin, par exemple la récitation des tableaux de déclinaisons pour en faciliter la mémorisation. Enfin, certaines propositions n'ont reçu aucun vote, quelle que soit la discipline : « travailler la gestuelle », « réciter un texte appris par cœur », « créer un audioguide » et « réaliser une chronique culturelle ». Cette absence peut traduire une préférence pour des activités orales interactives et directement liées à la compréhension ou à la production spontanée.

À l'inverse, l'analyse des pratiques considérées comme les moins représentatives de l'oralité met en lumière à la fois des convergences et des divergences entre enseignants de langues vivantes et enseignants de langues anciennes. Dans les deux groupes, la récitation d'un texte appris par cœur apparaît comme l'activité la plus fréquemment écartée : elle est jugée non représentative de l'oralité par 58,6% des professeurs de langues vivantes (dix-sept personnes sur vingt-neuf) et par 72,2% des enseignants de langues anciennes (treize personnes sur dix-huit), sans doute parce qu'elle est perçue comme un exercice de mémorisation dépourvu de véritable dimension communicative.

Chez les enseignants de langues vivantes [Annexe 10], les autres pratiques jugées les moins pertinentes sont « répéter des mots ou des phrases après le professeur » (55,2%, soit seize personnes) et « travailler la gestuelle » (51,7%, soit quinze personnes), ce qui traduit une conception de l'oralité centrée sur l'interaction et la spontanéité plutôt que sur des exercices mécaniques ou accessoires. Du côté des enseignants de langues anciennes [Annexe 11], les réponses sont plus dispersées : après la récitation par cœur, on observe un rejet marqué de « l'écoute et la compréhension des supports audio » (44,4%, soit huit personnes) et du « travail sur l'accent » (38,9%, soit sept personnes) – ce dernier étant également cité chez les enseignants de langues vivantes par huit personnes (27,6%). Ces écarts peuvent s'expliquer par des contraintes propres aux langues anciennes : l'absence de ressources authentiques enregistrées et de normes phonétiques universellement reconnues.

Il est également surprenant de constater que, chez les professeurs de langues anciennes, ce travail de l'accent est jugé encore moins représentatif de l'oralité que la gestuelle, qui est un élément non verbal de la communication orale. Cela suggère que certains enseignants privilégient une approche de l'oralité centrée sur la communication authentique plutôt que sur la conformité phonétique. Dans cette perspective, un accent étranger n'est pas un obstacle à l'oralité, tandis que la gestuelle est perçue comme un vecteur important de l'expression et de la compréhension.

Un autre point de convergence mérite d'être souligné : la création d'un audioguide, bien que mobilisant des compétences orales, est également perçue comme peu représentative de l'oralité, en particulier chez les enseignants de langues vivantes (34,5%, soit dix personnes). Cette perception pourrait s'expliquer par le caractère préparé et figé de cet exercice, qui contraste avec une vision plus dynamique et interactive de l'oral. On note également que les jeux de rôle ou les saynètes, associés à une oralité plus vivante, sont très peu rejetés (seule une personne sur l'ensemble des professeurs de langues vivantes et anciennes les écarte), ce qui confirme leur valeur perçue dans l'enseignement de l'oral.

L'analyse des fréquences des activités orales révèle également un net contraste entre les disciplines. Alors que tous les professeurs de langues vivantes interrogés déclarent proposer des activités orales dans leurs cours [Annexe 12], un enseignant de langues anciennes admet ne jamais en faire [Annexe 13]. Environ 24% des enseignants de langues vivantes déclarent en proposer tous les jours, contre un seul en langues anciennes. Un peu plus d'un tiers (34,5%) des premiers disent proposer des activités orales environ une fois par semaine, alors que chez les professeurs de latin, seuls deux (soit 11,1%) en font autant.

À la question portant sur l'importance accordée à l'oralité dans l'apprentissage de la langue enseignée, les réponses illustrent également une divergence de conception [Annexes 14 et 15]. Du côté des langues vivantes, 55,2% des enseignants considèrent l'oralité comme importante et 17,2% la jugent très importante. Le reste l'estime secondaire, mais aucun ne considère qu'elle est sans importance. En revanche, du côté des professeurs de langues anciennes, une nette majorité (61,1%) affirme qu'elle est secondaire et qu'elle n'est donc pas une priorité. De plus, 27,8% estiment qu'elle n'a que très peu d'importance et privilégient d'autres manières

d'enseigner, tandis que seuls 11,1% des répondants (soit deux enseignants) la jugent importante. Aucun ne considère qu'elle constitue une priorité dans l'apprentissage de la langue.

Nous avons ensuite cherché à savoir si les enseignants considèrent qu'une pratique régulière de l'oralité contribue à une meilleure maîtrise de la langue qu'ils enseignent. Du côté des professeurs de langues vivantes, les résultats confirment l'hypothèse attendue [Annexe 16] : 34,5% estiment que l'oralité est essentielle pour une bonne maîtrise de la langue, tandis que 55,2% la jugent importante. Seuls 10,3% considèrent que d'autres compétences sont plus déterminantes dans l'apprentissage linguistique. Fait intéressant, les professeurs de langues anciennes semblent eux aussi reconnaître l'utilité de l'oralité : 50% la trouvent importante et une personne (5,6%) la considère même comme essentielle [Annexe 17]. Un tiers des répondants affirment en revanche que d'autres compétences sont plus pertinentes pour progresser en latin ou en grec et 11,1% estiment que l'oralité n'a pas d'impact significatif sur la maîtrise de la langue.

Ces résultats sont révélateurs d'un décalage intéressant : bien que de nombreux enseignants, y compris en langues anciennes, reconnaissent que l'oralité peut jouer un rôle utile dans l'apprentissage, ils ne traduisent pas toujours cette conviction dans leurs pratiques pédagogiques. Les analyses précédentes montraient en effet que l'oralité est rarement intégrée de manière fréquente dans les cours de langues anciennes, ce qui contraste avec l'estimation positive de son utilité.

Ces constats amènent naturellement à s'interroger sur les principaux obstacles rencontrés par les enseignants lorsqu'il s'agit d'intégrer l'oralité dans leurs cours. Nous avons posé cette question dans notre questionnaire et les résultats montrent que, quel que soit le type de langue enseignée, le manque de temps constitue la difficulté la plus fréquemment mentionnée (55,2% dans le cas des langues vivantes, 50% dans le cas des langues anciennes) [Annexes 18 et 19]. Chez les professeurs de langues vivantes, d'autres freins sont également évoqués. Plus de la moitié d'entre eux (51,7%) soulignent la réticence des élèves à s'exprimer oralement ainsi que le nombre trop élevé d'élèves par classe. En outre, onze enseignants de langues modernes sur treize, auxquels s'ajoutent deux enseignants de français, estiment que la différence de niveau entre les élèves est un obstacle important à la mise en place d'activités orales. Du côté

des professeurs de langues anciennes, les difficultés sont en partie similaires : 44,4% d'entre eux citent également l'effectif trop élevé des classes. Un autre obstacle se démarque : 44,4% pointent en effet un manque de ressources et une absence de formation adéquate pour intégrer efficacement l'oralité dans les cours de langues anciennes (alors que 27,6% notaient ce critère dans le cas des langues modernes). Par contre, les professeurs de langues anciennes ne mentionnent que très peu la réticence des élèves et la différence de niveau entre élèves (une seule réponse à chaque fois, soit 5,6%). La difficulté à évaluer l'oral revient également de façon moindre en langues anciennes (11,1%) qu'en langues modernes (20,7%).

Pour préciser le propos, une autre question, posée uniquement aux professeurs de langues vivantes, portait sur les outils à leur disposition pour travailler l'oralité. Il en ressort que 41,4% d'entre eux estiment ne pas être suffisamment outillés pour intégrer efficacement des pratiques orales dans leur enseignement [Annexe 20]. Cette donnée vient compléter les freins déjà évoqués et souligne qu'au-delà du manque de temps ou des difficultés liées aux élèves, le manque de ressources pédagogiques adaptées reste un obstacle réel pour de nombreux enseignants.

Nous avons également interrogé spécifiquement les professeurs de latin sur leur éventuelle pratique du latin de manière vivante [Annexe 21]. Seuls deux enseignants sur dix-huit ont déclaré utiliser cette approche dans leur enseignement. Malheureusement, aucun des deux n'a souhaité laisser ses coordonnées, ce qui ne nous a pas permis de les rencontrer pour un entretien individuel et d'en apprendre davantage sur leurs méthodes. Nous disposons néanmoins de quelques informations contextuelles : l'un enseigne depuis plus de vingt ans dans la province de Namur auprès d'élèves de la première à la sixième secondaire ; l'autre a une ancienneté comprise entre dix et quinze ans, travaille dans le Brabant wallon et enseigne lui aussi à tous les niveaux du secondaire.

Pour les enseignants ayant répondu par la négative, nous avons examiné les raisons invoquées [Annexe 22]. La grande majorité (81,3%, soit treize enseignants sur seize) affirme ne pas enseigner le latin de manière vivante en raison d'un manque de maîtrise linguistique qui les empêche de s'engager dans cette pratique. Douze d'entre eux mentionnent également le manque de ressources, et onze évoquent le manque de temps, des obstacles qui rejoignent ceux révélés plus largement à propos de

l'intégration de l'oralité en cours. En outre, cinq enseignants estiment que le programme actuel en Fédération Wallonie-Bruxelles ne permet pas ce type d'approche. Enfin, une personne (6,3%) relève un faible intérêt pédagogique et un manque de réceptivité des élèves. Ces éléments montrent que, si l'oralité est largement écartée de l'enseignement du latin, ce n'est pas en raison d'une incompatibilité avec ses finalités linguistiques et culturelles, comme dans le cours de français, mais plutôt du fait de contraintes structurelles, matérielles et formatives qui freinent sa mise en œuvre effective.

4.3 Témoignages d'enseignants sur l'enseignement du latin vivant

Bien que la pratique orale du latin reste encore peu répandue dans le paysage éducatif belge francophone, certains enseignants choisissent néanmoins d'y recourir, explorant des approches plus vivantes de l'enseignement. C'est notamment le cas de Marion Dapsens et de Félix Borsu, que nous avons interrogés séparément dans le cadre de ce travail.

Félix Borsu enseigne depuis 2016, aussi bien auprès d'adolescents que d'adultes. Après quelques années de pratique traditionnelle, il s'est tourné vers une approche mixte, alliant la méthode traditionnelle avec la méthode plus active de Hans Ørberg. Ainsi, pour de jeunes élèves qui débutaient le latin avec 4h/semaine, une heure était consacrée à la méthode d'Ørberg. Il s'est rapidement réjoui de l'engouement suscité par cette méthode : les élèves semblaient motivés et impliqués et ils développaient un sentiment de compétence dans un cadre ludique et stimulant. Constatant l'effet positif sur l'engagement des élèves, il décida l'année suivante d'adopter exclusivement la méthode d'Ørberg. Cependant, cette expérience fut moins concluante. Même si la matière était stimulante, elle ne convenait pas à tout le monde : son caractère répétitif et linéaire pouvait devenir lassant.

Il est venu à privilégier une approche hybride, articulée autour de manuels, mais enrichie de supports qu'il conçoit lui-même pour répondre plus précisément aux besoins de sa classe. Il considère que la méthode d'Ørberg, bien que pertinente, se prête davantage à un public adulte. Il lui reproche également un déroulement trop rigide : les chapitres progressent les uns après les autres de façon linéaire, ne

permettant pas d'en modifier l'ordre pour s'adapter à la réalité du terrain. Il a depuis adopté le manuel *Via Latina* de María Luisa Aguilar et de Jorge Tárrega, qui propose également une immersion dans la langue latine, tout en intégrant davantage de contenus culturels et historiques. Ce manuel lui semble plus souple et plus en adéquation avec les attendus du programme.

De son côté, Marion Dapsens, actuellement en postdoctorat au Centre d'Etudes Orientales « Institut Orientaliste de Louvain », a principalement enseigné à un public adulte, notamment à la Maison d'Erasmus à Bruxelles et à l'Université des aînés (UDA) à Louvain-la-Neuve. Très convaincue par la méthode Ørberg, qu'elle considère comme complète et universelle, elle insiste sur la capacité de cette approche à rendre les textes latins accessibles de manière intuitive. Si elle ne prône pas un usage exclusif du latin parlé, elle souligne néanmoins l'importance d'une base orale dans tout apprentissage linguistique. Elle avait pour habitude de terminer ses séances de cours par un « bonus culturel », entièrement en latin, qui rencontrait généralement un franc succès auprès des élèves. Selon elle, le sentiment de pouvoir lire et comprendre un texte en latin renforce l'estime de soi et encourage la poursuite de l'apprentissage. Elle note également que cette pratique orale améliore les performances en version, en favorisant une lecture plus instinctive des textes. En complément des manuels Ørberg, Marion Dapsens a conçu un syllabus personnel contenant des résumés grammaticaux, du vocabulaire enrichi et divers jeux linguistiques.

Nous les avons interrogés tous les deux sur leur formation à l'oralité en latin et nous avons constaté que leur parcours était différent. Marion Dapsens a été formée à la *Schola Nova*, école privée spécialisée dans les humanités gréco-latines, où le latin vivant est pratiqué au quotidien. Félix Borsu, en revanche, n'a découvert cette pratique qu'à l'université, durant son bachelier. Il participait alors à des *cenae latinae* organisées par un cercle de latin vivant, auquel Marion Dapsens appartenait également. En plus de ces soupers qui se déroulaient une fois par mois, il a enrichi son apprentissage en autodidacte grâce à la méthode de l'*Assimil*⁵³ et a participé avec Marion à des cours estivaux à l'Académie *Vivarium Novum* à Rome, où tous les cours sont donnés en latin ou en grec. Malgré cela, Félix Borsu admet ne pas se sentir

⁵³ DESESSARD Clément, *Le latin sans peine*, Paris, Assimil, 1961. Cette méthode inductive met l'accent sur une acquisition progressive, naturelle et orale de la langue, selon une logique d'auto-apprentissage quotidienne.

pleinement formé pour enseigner le latin vivant. Il estime toutefois que cette pratique ne nécessite pas une compétence parfaite. Selon lui, il suffit d'oser et d'accepter d'apprendre en même temps que ses élèves, d'autant plus que les programmes en Fédération Wallonie-Bruxelles n'autorisent pas l'évaluation du latin parlé, ce qui allège la pression.

Tous deux sont donc favorables à une forme de pratique vivante du latin. C'est pourquoi nous leur avons demandé s'ils pensaient que le latin devait s'apprendre de la même manière que les langues modernes. Pour Marion Dapsens, le latin peut s'enseigner de manière assez proche des langues modernes, tandis que Félix Borsu s'y oppose en précisant que le latin est très différent des autres langues modernes et donc qu'il ne peut pas être enseigné de la même façon. Il rappelle que le but n'est pas de parler couramment latin, mais d'accéder plus facilement aux textes classiques. Marion Dapsens rejoint son avis en disant que le latin parlé est un moyen et non une finalité et en ajoutant que le but recherché est de faciliter l'acquisition de la grammaire. Elle conclut d'ailleurs qu'elle maîtrise mieux le latin que le grec et que cela s'explique probablement par sa pratique orale du latin.

4.4 Compte rendu d'Olivier Rimbault à propos de la méthode Ørberg

Olivier Rimbault a lui aussi expérimenté la méthode Ørberg dans ses classes et a partagé ses remarques à ce sujet⁵⁴.

À ses débuts, il utilisait des méthodes traditionnelles, axées sur la grammaire et la traduction, mais il a constaté que persistait une réelle difficulté chez ses élèves à lire des textes latins de manière fluide, même après plusieurs années d'étude. C'est en testant la méthode Ørberg qu'il a pu observer une amélioration nette dans la motivation et l'autonomie des élèves. Selon lui, l'immersion progressive offerte par cette méthode, qui propose d'apprendre le latin directement par le latin, sans recours à un apprentissage systématique des règles grammaticales ni au français pour expliquer le sens, permet un apprentissage plus naturel et vivant. Il juge cette méthode

⁵⁴ RIMBAULT Olivier, « Au sujet de la méthode de latin du Professeur Ørberg (Remarques sur la didactique des langues anciennes) », *op cit.*

intuitivement efficace : les élèves apprennent le vocabulaire et les formes sans avoir besoin de les étudier par cœur, car la répétition contextuelle dans le texte assure leur acquisition en douceur. Rimbault relève aussi l'absence quasi-totale de nécessité de recourir au français pour expliquer le sens, ce qui donne aux élèves le sentiment que le latin est une « langue très facile »⁵⁵ et que la lecture serait presque immédiate.

Il considère que la méthode Ørberg surpasse nettement les méthodes grammaticales traditionnelles, qui, à ses yeux, gardent les élèves prisonniers des grammaires et des dictionnaires, ce qui va à l'encontre du but visé par l'enseignement du latin : permettre une lecture aisée et autonome des auteurs. Il est convaincu que toutes les langues « mortes » ou « vivantes » s'apprennent selon les mêmes principes.

Il nuance tout de même ses propos en reconnaissant que la méthode Ørberg n'est pas exempte de défauts ou de limites. Il insiste sur la nécessité d'une adaptation quotidienne par l'enseignant, qui doit varier les supports, introduire des extraits d'auteurs, proposer des exercices différents et maintenir un environnement motivant pour que l'apprentissage reste vivant et attractif. Il attire également l'attention sur l'absence du contexte culturel et historique approfondi dans les premiers chapitres de *Familia Romana*. Il ajoute que les jeunes élèves adhèrent plus facilement à la méthode, tandis que les adolescents plus âgés peuvent se lasser de la simplicité des premiers chapitres et attendre davantage de contenu culturel et littéraire.

En résumé, pour Rimbault, la force de la méthode Ørberg réside dans sa capacité à rendre le latin accessible, vivant et plaisant, et à offrir une progression naturelle vers la lecture authentique, à condition toutefois que l'enseignant soit inventif, adapte la méthode à la diversité des élèves et conserve une part active dans le processus pédagogique.

4.5 Conclusion sur les pratiques effectives de l'oralité en classe

L'enquête menée auprès des enseignants de français, de langues modernes et de langues anciennes révèle des écarts notables dans les pratiques effectives liées à l'oralité. Si les professeurs de langues vivantes intègrent l'oral de manière régulière,

⁵⁵ *Ibid.*

les enseignants de latin y recourent moins souvent. Pourtant, la majorité d'entre eux reconnaît que l'oralité peut contribuer à une meilleure maîtrise de la langue, bien que cette conviction ne se traduise pas systématiquement dans leurs pratiques.

Les freins évoqués – manque de temps, d'outils adaptés, de formation ou encore sentiment d'insécurité linguistique – soulignent que l'introduction de l'oralité dans les cours de latin ne va pas de soi. Ces obstacles sont particulièrement visibles lorsqu'il s'agit de recourir à des approches actives comme la méthode Ørberg, qui demande une maîtrise suffisante du latin.

Pourtant, les témoignages d'enseignants ayant expérimenté cette méthode démontrent qu'elle peut constituer une réponse pertinente à certaines difficultés récurrentes : démotivation des élèves, lecture peu autonome, etc. En plaçant les apprenants en immersion dans la langue, sans passer systématiquement par leur langue première, Ørberg favorise une acquisition plus intuitive, fondée sur la répétition, la contextualisation et la compréhension globale. L'expérience des personnes interrogées confirme que cette méthode peut renforcer l'engagement des élèves et leur donner un sentiment de progression réelle. Elle contribue aussi, dans certains cas, à une meilleure maîtrise de la grammaire et à une lecture plus fluide des textes authentiques.

Cependant, la linéarité des chapitres, le manque de contenus culturels et le risque de lassitude sont des limites de cette méthode. Celle-ci ne constitue donc pas une solution unique. Un mélange des méthodes traditionnelle et active semble plus équilibré.

Dans ce cadre, l'oralité pourrait être davantage intégrée comme un outil au service de la langue, sans pour autant devenir le cœur de chaque séance. Intégrer l'oralité à certains moments ciblés de la séquence permettrait de familiariser les élèves avec ces pratiques, tout en respectant les objectifs du référentiel.

C'est dans cette logique de diversification des pratiques que nous nous intéressons, dans le chapitre suivant, au théâtre dans l'enseignement du latin. Cette forme d'oralité scénarisée, déjà bien présente dans les pratiques des enseignants de français, semble offrir un compromis intéressant en valorisant la mise en voix de textes tout en maintenant un cadre structurant pour les élèves.

Chapitre 5 – Le théâtre en classe

Selon les dires de Philippe Meirieu, le théâtre est « un moyen pédagogique de construction de la personne dans une collectivité, de retour sur soi et d'ouverture aux autres, de développement individuel et solidaire⁵⁶ ». Cette dimension formatrice du théâtre explique sans doute pourquoi cette pratique est fréquemment mobilisée dans les cours de langues modernes. Matteo Capponi souligne ainsi que « l'improvisation, le recours aux chansons, la création de saynètes, sont les éléments privilégiés d'un apprentissage moderne des langues⁵⁷ ». Il s'étonne même que ces pratiques ne soient pas toutes aussi courantes dans l'enseignement des langues anciennes, ce qui lui paraît « paradoxal puisque la plupart des textes antiques abordés en classe étaient destinés à être prononcés à voix haute⁵⁸ ». Il est d'autant plus surprenant que le latin ne soit que très peu associé à une présence théâtrale que, dès le XVI^e siècle, les tragédies et les comédies latines étaient déjà représentées dans les collèges français⁵⁹. Bien que la représentation ait été le but principal, ces pratiques théâtrales permettaient aux élèves de découvrir la culture antique tout en apprenant la langue latine⁶⁰.

Pour Adrien Payet, les activités théâtrales en classe de langue renforcent la motivation des apprenants, qui prennent plaisir à s'exprimer dans une langue étrangère, et leur apporte une meilleure confiance en eux ainsi qu'envers le groupe⁶¹. Pour lui, l'intérêt de pratiquer le théâtre en classe de langue est de « stimuler la prise de parole en langue étrangère et de donner vie à cette langue⁶² », car les élèves n'ont que très rarement l'occasion de parler cette langue en dehors de l'école. Or, sans cette nécessité de s'exprimer, ils peinent souvent à en percevoir l'utilité. Ce constat pourrait

⁵⁶ MEIRIEU Philippe cité par CAPPONI Matteo, « Lire c'est dire : des exercices "théâtraux" pour consolider les savoirs et appréhender les textes antiques » dans ESTÈVES Aline, KIMMEL-CLAUZET Flore, *La lecture antique en V.O.*, UGA Éditions, 2021, <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.24822>.

⁵⁷ CAPPONI Matteo, « Lire c'est dire : des exercices "théâtraux" pour consolider les savoirs et appréhender les textes antiques », *op. cit.*

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ GOFFLOT L.V. cité par FERRIER Béatrice, « Le théâtre entre jeu et texte : une longue tradition scolaire jusqu'au XXI^e siècle » dans *Le français aujourd'hui*, 2013/1 n°180, 2013, pp.11-25. CAIRN.INFO, shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2013-1-page-11?lang=fr.

⁶⁰ FERRIER Béatrice, *op. cit.*

⁶¹ PAYET Adrien, *Activités théâtrales en classe de langue*, Paris, CLE International, 2010.

⁶² *Ibid.*, p. 13.

s'appliquer tout autant à la langue latine : puisqu'elle n'est presque jamais parlée en classe, les élèves ont parfois du mal à saisir l'intérêt de l'apprendre. Le recours au théâtre pourrait donc constituer une porte d'entrée vers une approche plus vivante et signifiante du latin.

Jean-Louis Besson montre, lui aussi, que les techniques théâtrales sont utilisées à des fins pédagogiques, même pour des matières qui n'ont a priori rien à voir avec l'art dramatique⁶³. Il prend l'exemple de Cécile de Hosson, spécialiste en didactique des sciences physiques, qui a conçu un scénario inspiré du *Dialogue sur les deux grands systèmes du monde* de Galilée. Ce texte, joué par les élèves, les aide à mieux comprendre une controverse scientifique. En jouant les rôles des personnages, les élèves s'approprient différents points de vue, débattent et enrichissent leurs propres connaissances. Selon la spécialiste, cela leur permet de s'identifier aux scientifiques du passé, de ne pas avoir peur de se tromper et de mieux comprendre la logique derrière certains raisonnements⁶⁴. Ce type d'activité montre que le théâtre peut être un véritable outil didactique. Il ne s'agit pas ici de faire du théâtre au sens artistique, mais d'utiliser la structure du dialogue et du jeu de rôle pour faciliter l'appropriation de savoirs.

Dans ce contexte, Jean-Louis Besson distingue le jeu dramatique de la pratique artistique⁶⁵. Le jeu dramatique est avant tout une pédagogie. Il s'appuie sur des éléments du théâtre, mais privilégie le processus d'apprentissage plutôt que le rendu final (le spectacle). Il met l'accent sur le développement global de l'élève et sur l'utilisation du théâtre comme un moyen éducatif pour apprendre autre chose que le théâtre lui-même. Même s'il peut aboutir à des représentations, celles-ci servent surtout une finalité éducative⁶⁶. En revanche, l'enseignement de la pratique artistique est un apprentissage du théâtre pour lui-même. Cette approche vise à développer des compétences artistiques spécifiques, avec ou sans représentation, et se rapproche des méthodes professionnelles⁶⁷. À travers cette distinction, Jean-Louis Besson

⁶³ BESSON Jean-Louis, « Le théâtre à l'école, entre art et pédagogie », dans *Études théâtrales*, 2005/2 N° 34, 2005, pp. 21-26. CAIRN.INFO, shs.cairn.info/revue-etudes-theatrales-2005-2-page-21?lang=fr.

⁶⁴ de Hosson Cécile, *Contribution à l'analyse des interactions entre histoire et didactique des sciences*, thèse sous la direction de W. Kaminski et J. Gayon, Université Paris VII, 2004, p. 238.

⁶⁵ BESSON Jean-Louis, « Le théâtre à l'école, entre art et pédagogie », *op.cit.*

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ *Ibid.*

montre que le théâtre à l'école peut servir plusieurs objectifs : il peut être un moyen pour apprendre ou un art à part entière à explorer.

Dans le cadre du cours de latin, il nous semble pertinent d'explorer avant tout la première conception : le jeu dramatique comme un outil didactique. C'est dans cette perspective que nous nous intéressons à la mise en voix et à la scénarisation de textes anciens, non pour préparer une représentation, mais pour permettre aux élèves d'entrer autrement dans la langue et la culture antiques et d'y trouver une forme de plaisir.

Certaines pratiques pédagogiques expérimentées par des enseignants vont précisément dans ce sens, en mobilisant le théâtre pour donner vie à la langue latine et à la civilisation antique. Céline Aubry et Caroline Martinot, par exemple, ont mis en place des activités variées permettant d'exploiter les « trois pôles de la matière⁶⁸ », à savoir la langue, la civilisation et les textes. Elles mettent en place des jeux qui rappellent les dispositifs proposés par Céline de Hosson dans l'enseignement des sciences. Les élèves y incarnent des membres du Sénat romain afin de comprendre les mécanismes et les tensions des assemblées. D'autres activités plus linguistiques, mobilisent le corps dans l'apprentissage. C'est le cas du jeu du « béret » qui se joue en équipe :

« La classe est divisée en deux groupes de dix et les élèves choisissent dans les deux camps un numéro de un à dix. Les deux groupes se font face sur une même ligne. On appelle un numéro, les deux élèves portant le même numéro se retrouvent au milieu des deux lignes. Le professeur leur pose une question et le premier qui répond fait emporter le point à son équipe, mais s'ils répondent en même temps, ils doivent se saisir du béret pour gagner le point, sans être touché par l'autre ; de même s'ils n'ont pas donné de bonnes réponses.⁶⁹ »

Cette approche dans laquelle les élèves sont mis en mouvement favoriserait leur apprentissage. En effet, Guillemette Bolens explique que « La recherche neurophysiologique et neurocognitive a démontré au cours des dernières décennies qu'il existe une corrélation fondamentale entre la motricité et la cognition, et que le langage se rapport à bien des égards à cette corrélation. La cognition est en grande partie fondée sur la sensorimotricité, tout comme notre traitement du langage

⁶⁸ AUBRY Céline, MARTINOT Caroline « Enseigner le latin au collège par le jeu théâtral », dans *Fabula agitur : pratiques théâtrales, oralisation et didactique des langues et cultures de l'Antiquité*, Grenoble, UGA, 2019, p. 124.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 126.

(Neurophysiological and neurocognitive research has demonstrated in the past decades that there is a foundational correlation between motricity and cognition, and that language pertains in many respects to this correlation. Cognition is to a great extent grounded in sensorimotricity, and so is our processing of language)⁷⁰ ».

En ce qui concerne les pratiques théâtrales qui touchent aux textes, Céline Aubry et Caroline Martinot intègrent dans chaque séquence de courts dialogues, qui sont « soit une réécriture d'un texte étudié pendant la séquence [...], soit une adaptation d'un texte en lien avec la séquence⁷¹ » que les élèves vont devoir interpréter. L'activité s'organise en plusieurs étapes : les élèves commencent par se concentrer sur la prononciation, puis travaillent la gestuelle, la voix, les déplacements et enfin la mise en scène, laissée à leur initiative. Les progrès sont visibles d'année en année. Elles citent par exemple, un groupe d'élèves qui, à onze ans, récitaient les dialogues sans expressivité, et qui, à quinze ans, osaient détourner les *Héroïdes* d'Ovide en comédie burlesque, en inversant les rôles genrés avec humour :

« Pour illustrer cette progression, on peut citer un groupe d'élèves qui à 11 ans récitaient le premier dialogue sans bouger, sans intention, d'une voix monocorde et qui à 15 ans demandent s'ils peuvent détourner le dialogue créé à partir des *Héroïdes* d'Ovide entre Pâris et Hélène pour en faire une comédie (le garçon joue le rôle d'Hélène et la fille celui de Pâris ; ils interprètent à l'excès les réactions amoureuses)⁷² ».

Ces pratiques montrent à quel point la sollicitation du corps et de la voix peut faire évoluer les compétences orales et la confiance des élèves. Comme le soulignent les enseignantes, « ces activités dynamisent le cours et donnent à l'option un rôle de respiration⁷³ ». Ce rôle est d'autant plus important qu'il favorise la motivation, « composante essentielle de la réussite scolaire⁷⁴ » selon Jean-Luc Aubert. Des études⁷⁵ montrent d'ailleurs que la motivation contribue directement à de meilleurs résultats scolaires.

⁷⁰ BOLENS Guillemette, cité par CAPPONI Matteo, « Lire c'est dire : des exercices "théâtraux" pour consolider les savoirs et appréhender les textes antiques », *op. cit.*
Traduction en français donnée par CAPPONI Matteo.

⁷¹ AUBRY Céline, MARTINOT Caroline, *op.cit.*, p. 135.

⁷² *Ibid.*

⁷³ *Ibid.*, p. 138.

⁷⁴ AUBERT Jean-Luc, *Si l'huile flotte sur l'eau c'est pour apprendre à nager : comprendre et prévenir l'échec scolaire*, Paris, Criterion, 1994, p. 91.

⁷⁵ FORNER Yann, La motivation à la réussite des jeunes en insertion, *Questions d'orientation*, 1999, pp. 57-64.

Dans le cadre d'un cours à option tel que le latin, la motivation joue un rôle décisif. Contrairement aux disciplines obligatoires, où les élèves sont contraints de suivre même les cours qui ne leur plaisent pas, les cours optionnels dépendent fortement de l'engagement volontaire des élèves. C'est pourquoi il est essentiel de susciter et d'entretenir leur intérêt. Matteo Capponi le souligne avec justesse : « s'ils partent du plaisir de lire, de dire, de mimer et de jouer avec les langues anciennes, nos élèves courront moins le risque d'abandonner en chemin⁷⁶ ».

Ainsi, pour rendre l'apprentissage plus attractif, il propose une série d'exercices oraux inspirés de pratiques théâtrales, y compris pour la grammaire et la conjugaison, qui sont souvent moins appréciées des élèves. Il suggère, par exemple, d'apprendre les prépositions et les préverbes à travers des gestes associés⁷⁷, renforçant la mémorisation comme l'a expliqué Guillemette Bolens. Il insiste sur l'intérêt d'une disposition en cercle, qui permet aux élèves de s'observer et de se remémorer les gestes des autres.

Capponi recommande aussi des exercices plus complexes destinés à des élèves plus expérimentés⁷⁸. L'un d'eux consiste à mettre en scène un texte littéraire, qui à l'origine, n'a pas été conçu pour le théâtre. Ce défi invite les élèves à s'approprier en profondeur un texte, tout en développant leurs compétences linguistiques et leur créativité. L'activité se déroule en plusieurs étapes. Dans un premier temps, les élèves répartis en petits groupes, reçoivent un extrait d'un texte latin original. Ils doivent commencer par en faire une lecture attentive et un travail de compréhension. Ensuite, vient l'étape de la réécriture : les élèves adaptent le texte de manière à le rendre plus propice à la mise en scène. Une fois ce travail réalisé, les élèves peuvent interpréter leur version du texte devant la classe. Les autres groupes, en tant que spectateurs, doivent deviner quel est le texte original qui a servi de point de départ. Pour faciliter cette tâche, Capponi recommande de choisir des textes bien connus des élèves, comme les fables. Lors de l'atelier qu'il a mené, un groupe a ainsi proposé une réécriture de la fable « Le Corbeau et le Renard » de Phèdre⁷⁹ :

⁷⁶ CAPPONI Matteo, « Lire c'est dire : des exercices "théâtraux" pour consolider les savoirs et appréhender les textes antiques », *op. cit.*

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ *Ibid.*

⁷⁹ *Ibid.*

Texte original	Proposition de réécriture
<i>Cum de fenestra coruus raptum caseum comesse uellet celsa residens arbore, uulpes ut uidit blande sic coepit loqui : « O qui tuarum, corue, pennarum est nitor ! Quantum decorem corpore et uultu geris ! Si uocem haberes, nulla prior ales foret. » At ille stultus dum uult uocem ostendere, Lato ore emisit caseum, quem celeriter dolosa uulpes audivit rapuit dentibus. Tum demum ingemuit corui deceptus stupor. Hac re probatur, quantum ingenium polleat ; uirtute semper praeualet sapientia.</i>	Narrateur : Fenestra... caseum... coruus rapuit. In arbore uult edere. Sed uulpes eum uidit. Vulpes : O corue ! Qualis nitor pennarum est ! Quantum decorem habes corpore et uultu ! Si uocem habes, primus es inter aues ! Coruus : Croa, croa, croa ! Heu ! Caseum cecidit ! Narrateur : Sed uulpes celeriter rapit caseum. Coruus : Heu ! Deceptus sum ! Qualis stupidus ! Vulpes : Qualis ingeniosus ego ! Narrateur : Sic sapientia uirtutem semper uincit !

Matteo Capponi est également membre de la compagnie STOA (Scène et traduction pour les œuvres anciennes) fondée en 2011. Cette compagnie, réunissant philologues et comédiens, se consacre à la traduction et mise en scène des œuvres antiques. Elle propose en outre des ateliers à destination des écoles, permettant aux élèves de s’immerger dans la mythologie gréco-romaine⁸⁰. La compagnie ne se limite pas aux élèves qui étudient les langues anciennes, « STOA entend sensibiliser les élèves à la culture antique, et ce, quelle que soit leur formation⁸¹ ».

Cette volonté de rendre la culture antique accessible à tous, indépendamment du parcours scolaire, ouvre la voie à une approche transversale de l’enseignement. En effet, la richesse des œuvres antiques et les possibilités qu’offre le théâtre invitent naturellement à croiser les disciplines. C’est dans cette optique que nous développons, dans le chapitre suivant, une réflexion sur l’interdisciplinarité, en particulier entre les cours de latin et de français, afin de redonner à la langue ancienne une place vivante et signifiante dans le parcours scolaire.

⁸⁰ Toutes les informations sont sur le site internet : <https://www.compagnie-stoa.ch/>

⁸¹ CAPPONI Matteo, « Ovide dans les classes : traduire, réécrire et jouer les *Métamorphoses* (compte rendu d’atelier) » dans *Fabula agitur : pratiques théâtrales, oralisation et didactique des langues et cultures de l’Antiquité*, Grenoble, UGA, 2019, p. 147.

Chapitre 6 – Proposition d’une séquence didactique interdisciplinaire

6.1 Les bienfaits de l’interdisciplinarité

Nous l’avons vu précédemment, le latin et le français sont placés ensemble dans le nouveau programme du tronc commun, dans une optique de complémentarité conforme aux principes du Pacte pour un Enseignement d’excellence. Dans ce cadre, nous trouvons intéressant d’explorer la notion d’interdisciplinarité afin de créer notre propre séquence interdisciplinaire entre ces deux disciplines.

La notion d’interdisciplinarité en Belgique n’est pas nouvelle. Déjà en 1998, la *Revue française de pédagogie* en témoignait :

« En Belgique francophone, le système scolaire catholique publiait à titre expérimental, en mars 1992, un programme intégré pour l’enseignement fondamental [...] ; en 1993-1994, il diffusait le programme de l’officiel [...] qui s’appuie sur l’intégration des savoirs en vue de favoriser le développement de compétences transdisciplinaires⁸² ».

Le terme de « compétences transdisciplinaires » utilisé ici s’inscrit pleinement dans la logique de l’interdisciplinarité, bien qu’il aille plus loin dans la manière dont il envisage les liens entre disciplines. Alors que l’interdisciplinarité met en relation plusieurs matières afin qu’elles collaborent autour d’un même sujet, chacune conservant ses méthodes et ses propres cadres de pensées, la transdisciplinarité cherche à dépasser les frontières disciplinaires pour répondre à des enjeux complexes, parfois extérieurs au cadre scolaire, comme des problématiques touchant la société dans son ensemble, telles que les enjeux écologiques ou les questions d’inégalités sociales⁸³.

⁸² LENOIR Yves, SAUVE Lucie, « Note de synthèse - De l’interdisciplinarité scolaire à l’interdisciplinarité dans la formation à l’enseignement : un état de la question », dans *Revue française de pédagogie*, volume 124, 1998, pp. 121-153. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.1998.1122>

⁸³ LAWRENCE Roderick J., « Convergence : défis disciplinaires et réponses transdisciplinaires » dans DARBELLAY Frédéric, LOUVIOT Maude, MOODY Zoé (dir.), *L’interdisciplinarité à l’école : succès, résistance, diversité*, Neuchâtel, Editions Alphil, Presses universitaires suisses, 2019, p.56.

Par ailleurs, l'approche interdisciplinaire a été progressivement intégrée dans la formation des futurs enseignants en Belgique. Depuis 2001, tous les étudiants inscrits à l'agrégation de l'Université catholique de Louvain participent à deux séminaires centrés sur la pratique interdisciplinaire. Nous avons personnellement suivi ces séminaires et avons eu l'opportunité d'échanger avec plusieurs enseignants ayant mis en œuvre des projets interdisciplinaires dans leur établissement. Un avantage souvent mis en avant – et non des moindres – est l'impact positif sur la motivation des élèves⁸⁴. En effet, « en offrant un contexte plus large, les spécificités disciplinaires prennent un sens plus concret⁸⁵ », ce qui favorise l'engagement des élèves.

Ce n'est pas le seul bénéfice : plusieurs recherches soulignent les apports pédagogiques importants que peut apporter une approche interdisciplinaire. D'une part, elle engage l'élève dans une dynamique d'apprentissage active, en l'invitant non seulement à acquérir des connaissances, mais aussi à réfléchir sur ses propres démarches cognitives. Comme le note Anne Lowe⁸⁶, lorsqu'un apprenant s'engage dans un projet interdisciplinaire, il se focalise autant sur « *comment* il apprend » que sur « *quoi* il apprend » : il développe des stratégies personnelles de recherche, de traitement de l'information et de résolution de problèmes, tout en établissant des connexions entre les différentes disciplines mobilisées. Cette approche favorise ainsi une posture réflexive et une autonomie accrue dans les apprentissages.

D'autre part, l'interdisciplinarité facilite l'intégration des savoirs⁸⁷. Lowe rejoint ce constat en affirmant que cette approche favorise la création de ponts entre les disciplines, ce qui permet un transfert plus aisé des compétences et des connaissances d'un domaine à l'autre⁸⁸. En confrontant plusieurs regards disciplinaires sur un même objet ou une même problématique, les élèves perçoivent

⁸⁴ DUFAYS Jean-Louis, LAGRE2220 – *Didactique générale et formation à l'interdisciplinarité* [notes prises dans le cadre du séminaire LAGRE2220], Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2024.

⁸⁵ PELLAUD Francine, BASSIN Marilyne, BLANDENIER Gilles, MASSIOT Philippe, « La pédagogie par projet en éducation en vue d'un développement durable pour développer des compétences transdisciplinaires », dans DARBELLAY Frédéric, LOUVIOT Maude, MOODY Zoé (dir.), *op. cit.*,

⁸⁶ LOWE Anne, « La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire » dans *Éducation et francophonie*, volume 30, numéro 2, automne 2002, pp. 220–240.

<https://doi.org/10.7202/1079532ar>

⁸⁷ LENOIR Yves, SAUVE Lucie, « Introduction : L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation ? » dans *Revue des sciences de l'éducation*, volume 24, numéro 1, 1998, pp. 3–29. <https://doi.org/10.7202/031959ar>

⁸⁸ LOWE Anne, *op. cit.*

mieux la pertinence de ce qu'ils apprennent, dans un contexte qui reflète davantage la complexité du réel. L'interdisciplinarité permet ainsi de rapprocher l'école de la vie quotidienne, en donnant du sens aux savoirs enseignés et en renforçant l'engagement cognitif des élèves.

Les recherches montrent également que l'interdisciplinarité ne présente pas seulement un intérêt sur le plan didactique ou méthodologique, mais qu'elle est également bénéfique pour les élèves eux-mêmes. À long terme, elle contribuerait à « l'actualisation du plein potentiel de chaque élève »⁸⁹. L'interdisciplinarité ne se limite donc pas à un enrichissement des contenus : elle permet le développement personnel et intellectuel. Elle participe ainsi à l'intégration de la personne dans son ensemble.

En outre, Lowe observe une amélioration du rapport entre les élèves et les enseignants ainsi qu'une disposition plus favorable à l'apprentissage⁹⁰. Cette dynamique relationnelle, fondée sur la collaboration d'un projet interdisciplinaire, semble renforcer l'engagement des élèves et nourrir une motivation intrinsèque⁹¹, souvent difficile à susciter dans un cadre strictement disciplinaire.

En résumé, l'interdisciplinarité favorise la mobilisation de savoirs variés, renforce l'engagement des élèves, développe leurs compétences réflexives et encourage une appropriation plus durable des apprentissages. C'est précisément en raison de ces bienfaits que nous avons choisi de concevoir une séquence interdisciplinaire, articulée autour des cours de français et de latin. Celle-ci vise à illustrer concrètement comment une séquence interdisciplinaire peut favoriser l'expression orale, stimuler la curiosité des élèves et donner du sens à leurs apprentissages.

⁸⁹ *Ibid.*

⁹⁰ *Ibid.*

⁹¹ La motivation intrinsèque désigne le fait de s'engager spontanément dans une activité par intérêt personnel, curiosité ou plaisir d'apprendre, sans attendre de récompense extérieure. Elle s'oppose à la motivation extrinsèque qui se manifeste quand un élève s'engage dans une tâche pour des raisons extérieures à l'activité elle-même, comme l'obtention d'une récompense ou la peur d'une punition. COLOGNESI Stéphane, LAGRE2220 – *Didactique générale et formation à l'interdisciplinarité* [notes de cours], Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2023.

6.2 Présentation de la séquence

Dans les chapitres précédents, nous avons analysé la place accordée à l'oralité dans les cours de français, de langues modernes et de latin. Il est ressorti de cette analyse que les pratiques orales sont très répandues dans les cours de langues modernes, mais assez peu en latin, en dépit de leurs nombreux bienfaits potentiels. Les témoignages recueillis ont confirmé que la pratique du latin vivant constitue un apport positif pour l'apprentissage des élèves, à condition de ne pas en faire un usage exclusif : une alternance avec des approches plus traditionnelles semble souhaitable.

De plus, pour rendre le latin plus vivant, nous nous sommes partiellement inspirées de ce que nous avons observé dans les manuels de néerlandais. Ainsi, lorsque la mise en page le permettait et que les consignes restaient relativement courtes, nous avons choisi de formuler ces dernières également en latin. Le verbe y est placé en tête de phrase afin de mettre l'accent sur l'action à accomplir.

Par ailleurs, l'étude des manuels de néerlandais et de français a permis de mettre en évidence la diversité des exercices oraux proposés, notamment les pratiques théâtrales, qui s'insèrent dans des séquences plus larges articulant différentes compétences.

Dans cette perspective, nous avons souhaité concevoir une séquence interdisciplinaire intégrant le cours de français et celui de latin, dans laquelle les élèves sont amenés à s'exprimer oralement dans les deux langues. Ce choix repose sur la conviction que l'interdisciplinarité renforce l'apprentissage de l'oral en multipliant les situations d'énonciation variées et concrètes, tout en encourageant les élèves à établir un lien entre les disciplines. En confrontant les pratiques orales du cours de français à une approche vivante du latin, les élèves sont incités à percevoir le latin non plus comme une langue morte, figée dans les manuels, mais comme une langue susceptible d'être parlée, jouée et incarnée, répondant à des enjeux communicationnels diversifiés.

Notre objectif est ainsi de donner vie aux textes, de rendre les savoirs plus concrets et de valoriser les compétences orales, sans négliger d'autres compétences.

C'est pourquoi la séquence inclut plusieurs exercices oraux variés qui s'articulent avec d'autres compétences langagières et culturelles. De plus, elle mobilise des connaissances acquises précédemment par les élèves : certains contenus, étudiés les années antérieures, sont réactivés, en accord avec la logique spiralaire promue par le référentiel du tronc commun.

La séquence proposée porte sur l'influence des auteurs antiques sur les œuvres de deux figures majeures du XVII^e siècle : Jean de La Fontaine et Molière. Elle permet aux élèves d'explorer des extraits de Plaute et de Phèdre tout en introduisant le courant du classicisme, qui figure au programme du cours de français en quatrième secondaire. Elle peut s'inscrire dans un parcours plus large consacré à l'étude du théâtre en cours de français comme en cours de latin. L'objectif principal est d'amener les élèves à comprendre l'héritage littéraire, en mettant en évidence les emprunts et les transformations opérés par les auteurs classiques.

Afin de renforcer l'attractivité de ce dossier, nous avons intégré des images, des vidéos ainsi qu'un jeu typographique en variant les polices d'écriture. Cette présentation visuelle dynamique peut toutefois poser des difficultés aux élèves dyslexiques : une version adaptée de la séquence, plus lisible, leur sera donc proposée pour garantir l'accessibilité des contenus.

À l'issue de la séquence, il est attendu que les élèves soient capables de traduire et analyser une fable latine et un extrait de théâtre antique, et de les mettre en relation critique avec des textes du XVII^e siècle.

Plusieurs QR codes sont également proposés, afin que les élèves puissent réécouter les fichiers audio en dehors des heures de cours. En classe, ces ressources sont diffusées par l'enseignant.

Pour stimuler l'implication des élèves, nous avons conçu une séquence immersive qui les invite à mener une enquête fictive en 1670 : Molière et La Fontaine sont-ils des plagiaires ? Ce fil rouge vise à rendre la séquence plus ludique et engageante. Il est cependant important de signaler aux élèves que certains éléments sont volontairement anachroniques.

Nous avons délibérément enrichi la séquence avec de nombreux détails et exercices variés, dans l'objectif de favoriser une mémorisation plus durable. Ces

éléments visent à renforcer l'impact pédagogique tout en stimulant la curiosité des élèves.

La séquence a été pensée pour une classe de quatrième secondaire ayant déjà été initiée au latin selon une approche du type Ørberg. Les élèves disposent donc de bases en latin vivant et connaissent le subjonctif présent ainsi que la formation des phrases interrogatives. Les textes latins sont présentés sans vocabulaire préalable, afin que les élèves exercent leur compréhension globale. L'enseignant accompagne cette lecture par des explications orales et des aides ponctuelles. Ensuite, les élèves sont invités à utiliser un dictionnaire latin-français pour approfondir leur compréhension. Cette démarche vise à favoriser un apprentissage actif du vocabulaire, jugé plus efficace qu'une simple mémorisation de listes lexicales.

Le dossier n'a pas encore été expérimenté dans son intégralité, mais certains exercices ont été testés avec une classe de français de treize élèves. Cette première expérimentation nous a permis de vérifier la faisabilité de plusieurs activités et d'observer un bon niveau d'engagement de la part des élèves.

Les textes de Phèdre et de Plaute sont authentiques, à l'exception de quelques adaptations apportées aux extraits de Plaute : certaines formes archaïques ont été remplacées par des équivalents en latin classique pour faciliter la compréhension des élèves. Si nous avons opté pour des textes authentiques, c'est parce que nous sommes convaincues que l'usage du latin vivant ne s'oppose nullement à l'étude des textes originaux. Bien au contraire, il peut en faciliter l'accès et enrichir l'expérience de lecture.

Plusieurs activités en petits groupes sont prévues dans le déroulé de la séquence. Nous pensons que le travail collaboratif renforce la motivation des élèves et les incite à s'investir davantage, notamment lorsqu'ils peuvent interagir dans un cadre plus restreint.

La mise en page de la séquence ne nous permettant pas toujours l'insertion de notes de bas de page pour indiquer nos sources, nous clôturons le dossier par une bibliographie reprenant l'ensemble des documents utilisés.

Certaines images ont été créées avec l'intelligence artificielle ChatGPT et un fichier audio a été généré avec la voix synthétique d'ElevenLabs Generative Voice AI.

Enfin, le déroulement détaillé de la séquence est présenté dans les pages qui suivent.

6.3 La séquence

[Voir la page suivante]

Enquête sur un vol littéraire : les Classiques au banc des accusés

Le Versaillais Masqué

Edition spéciale

UN SCANDALE ÉCLATE CHEZ LES CLASSIQUES

*Molière et La Fontaine accusés
de plagiat antique*

Versailles – 1670

Un vent de panique souffle sur le royaume des Lettres Françaises. Deux figures phares du Grand Siècle, Jean de la Fontaine et Jean-Baptiste Poquelin dit Molière, sont sous le feu des projecteurs... ou plutôt des torches ! Des sources fiables – et latines – révèlent que leurs célèbres œuvres ne seraient peut-être pas si originales qu'on le croyait.

« C'est un véritable pillage culturel ! »,
s'indigne un professeur de latin anonyme.



Le roi Louis XIV, trop occupé, aurait ordonné le silence sur l'affaire, mais l'enquête est relancée par une brigade toute spéciale : les élèves de 4^e de l'option latin-français auront la lourde tâche de découvrir la vérité. S'agit-il d'un hommage sincère ou d'un plagiat pur et simple ?



Dossier n°001 : Les fables de Jean de la Fontaine

Première mission :

La brigade des Lettres Classiques vous confie une affaire de plagiat littéraire présumé. Votre mission consiste à analyser minutieusement ces deux pièces à conviction pour déterminer s'il y a eu vol littéraire, inspiration honnête ou coïncidence fortuite.

Pièce à conviction A : « Le Loup et la Cigogne » de Jean de la Fontaine.

Pièce à conviction B : « Lupus et Gruis » de Phèdre.

LA FONTAINE, « Le Loup et la Cigogne »

Les Loups mangent gloutonnement.

Un Loup donc étant de frairie,
Se pressa, dit-on, tellement
Qu'il en pensa perdre la vie.

Un os lui demeura bien avant au gosier.
De bonheur pour ce Loup, qui ne pouvait crier,
Près de là passe une Cigogne.
Il lui fait signe, elle accourt.
Voilà l'Opératrice aussitôt en besogne.
Elle retira l'os ; puis, pour un si bon tour,
Elle demanda son salaire.
Votre salaire ? dit le Loup,
Vous riez, ma bonne commère.
Quoi ! Ce n'est pas encor beaucoup
D'avoir de mon gosier retiré votre cou !

Allez, vous êtes une ingrate ;
Ne tombez jamais sous ma patte.



PHÈDRE (I^{er} siècle PCN)

Liber I, Fabula VIII. LUPUS ET GRUIS

Qui pretium meriti ab improbis desiderat,
bis peccat : primum quoniam indignos adiuuat,
impune abire deinde quia iam non potest.
Os deuoratum fauce cum haereret lupi,
magno dolore uictus coepit singulos
inlicere pretio ut illud extraherent malum.
Tandem persuasa est iureiurando gruis,
gulae quae credens colli longitudinem
periculosam fecit medicinam lupo.
Pro quo cum pactum flagitaret praemium,
'Ingrata es' inquit 'ore quae nostro caput
incolume abstuleris et mercedem postules'.



- Traduisez ce texte.
Vertite hunc scriptum.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

➤ Complète tabulam sequentem. Complète le tableau suivant.

	PHÈDRE	LA FONTAINE
Quand a été écrite la fable ?		
Quelle est la morale ?		
Quelle place occupe la morale (importance, nombre de lignes ...) ?		
Quelle est l'importance du dialogue (place, nombre de lignes, ...) ?		
Comment parlent les personnages (vocabulaire, pronoms personnels utilisés, ...) ?		
Quelles sont les différences entre les animaux ?		
Quelles sont les différentes actions ?		

- Découvrez le profil du suspect.
Dētegite suspecti identitatem.

DEPARTEMENT DE
VERSAILLES

CONFIDENTIAL

SEAU DE
VERSAILLES

Photo à coller



Date de naissance
8 juillet 1621

Lieu de naissance
Château-Thierry

Date de mort (selon la voyante)
13 avril 1695

Lieu du décès (selon la voyante)
Paris

Profession
Homme de lettres

Fait notable (selon la prophétie
de la voyante)
Membre de l'Académie française à
partir de 1684

Note confidentielle
Ancien élève de droit, il
transforme des fables antiques
en bijoux de critique sociale.

JEAN DE LA FONTAINE



- Lisez la note confidentielle. Selon vous, comment Jean de La Fontaine critiquait la société avec ses fables ?

.....

.....

Deuxième mission :

La brigade des Lettres Classiques soupçonne Jean de La Fontaine d'avoir dissimulé une critique de la société dans ses fables. Elle vous envoie sur le terrain pour analyser ses œuvres et découvrir quels moyens il utilisait pour faire passer ses messages tout en échappant à la censure.

Votre premier objectif : découvrir le mode opératoire de La Fontaine.

1. La versification

Message de la brigade des Lettres Classiques : *Nous avons découvert une fable du suspect. Seulement le manuscrit était abîmé et il manque des mots. Nous avons réussi à les retrouver. Aidez-nous à les replacer au bon endroit !*

- Essaye de compléter cette fable de la Fontaine (livre III, fable 14) avec les mots de la liste. Certains mots peuvent être utilisés plusieurs fois.

Liste : lion, âne, faiblesse, corne, pied, accourir, estropié, forêts, mourir

Le _____ devenu vieux
Le _____, terreur des _____,
Chargé d'ans, et pleurant son antique prouesse,
Fut enfin attaqué par ses propres sujets
Devenus forts par sa _____.
Le Cheval s'approchant lui donne un coup de _____,
Le Loup, un coup de dent ; le Bœuf, un coup de _____.
Le malheureux _____, languissant, triste, et morne,
Peut à peine rugir, par l'âge _____.
Il attend son destin, sans faire aucunes plaintes,
Quand, voyant l' _____ même à son antre _____ :
Ah ! c'est trop, lui dit-il, je voulais bien _____;
Mais c'est mourir deux fois que souffrir tes atteintes.

Vous avez pu combler les blancs du poème grâce aux
Celles-ci sont des identiques à la fin de deux ou plusieurs vers. Pour que deux vers riment, la dernière voyelle accentuée et tout ce qui suit doit se prononcer de la même manière.

Leur disposition peut varier.

AAAA :

AABB :

ABAB :

ABBA :

Le vers se découpe en pieds (syllabes). Le « e » est toujours muet en fin de vers, sinon il se prononce lorsqu'il est placé entre deux consonnes ou entre une consonne et un « h » aspiré. A noter qu'en poésie, les liaisons, à l'oral, sont beaucoup plus abondantes qu'en prose.

Les diphtongues peuvent être prononcées en une seule émission de voix et constituer ainsi une syllabe (ex : liane [ljan]) ou bien être prononcées en une double émission de voix et constituer ainsi deux syllabes (ex : liane [lijan]). C'est en comparant avec le mètre des autres vers que l'on sait si une diphtongue doit être prononcée en synérèse (une syllabe) ou en diérèse (deux syllabes).

➤ Trouvez d'autres exemples :

➤ Exercête ! Exercez-vous !

Analysez le schéma métrique des quatre premiers vers du « Lion devenu vieux ».

Il s'agit de rimes

Combien de pieds composent ces quatre mêmes vers ? Comment les nomme-t-on ?

.....
.....

2. La structure narrative

L'une des fables les plus connues de Jean de La Fontaine est « Le Corbeau et le Renard ».

- Lis-la attentivement.
Dīlīgēntēr eam legite.

LE CORBEAU ET LE RENARD

Maître Corbeau, sur un arbre perché,
Tenait en son bec un fromage.
Maître Renard, par l'odeur alléché,
Lui tint à peu près ce langage :
Et bonjour, Monsieur du Corbeau,
Que vous êtes joli ! que vous me semblez beau !
Sans mentir, si votre ramage
Se rapporte à votre plumage,
Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois.
À ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie,
Et pour montrer sa belle voix,
Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.
Le Renard s'en saisit, et dit : Mon bon Monsieur,
Apprenez que tout flatteur
Vit aux dépens de celui qui l'écoute.
Cette leçon vaut bien un fromage sans doute.
Le Corbeau honteux et confus
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.



- Quelle est la morale de la fable ?
Quae est fabulae moralis ?

.....
.....

- Dégage la structure narrative de cette fable en complétant le tableau qui suit⁹².

Composantes du schéma narratif	Dans la fable Le Corbeau et le Renard
Situation initiale	
Élément déclencheur	
Péripéties	
Dénouement	
Situation finale	



- Ecoute maintenant la fable « Vulpis et Coruus » de Phèdre.
Est-ce que le schéma narratif est le même ?

⁹² Exercice repris de

https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_5ec4180c4985_SD_Fable_cahier_eleve.pdf

3. Les personnages

Vous allez découvrir la fable « Le Renard et le Bouc ». Avant de commencer à la lire, essayez de prédire le comportement du renard.

LE RENARD ET LE BOUC

Capitaine Renard allait de compagnie
Avec son ami Bouc des plus haut encornés.
Celui-ci ne voyait pas plus loin que son nez ;
L'autre était passé maître en fait de tromperie.
La soif les obligea de descendre en un puits.
Là chacun d'eux se désaltère.
Après qu'abondamment tous deux en eurent pris,
Le Renard dit au Bouc : Que ferons-nous, Compère !
Ce n'est pas tout de boire ; il faut sortir d'ici.
Lève tes pieds en haut, et tes cornes aussi :
Mets-les contre le mur. Le long de ton échine
Je grimperai premièrement ;
Puis sur tes cornes m'élevant,
A l'aide de cette machine,
De ce lieu-ci je sortirai,
Après quoi je t'en tirerai.
Par ma barbe, dit l'autre, il est bon ; et je loue
Les gens bien sensés comme toi.
Je n'aurais jamais, quant à moi,
Trouvé ce secret, je l'avoue.
Le Renard sort du puits, laisse son Compagnon,
Et vous lui fait un beau sermon
Pour l'exhorter à patience.
Si le Ciel t'eût, dit-il, donné par excellence
Autant de jugement que de barbe au menton,
Tu n'aurais pas à la légère
Descendu dans ce puits. Or adieu, j'en suis hors ;
Tâche de t'en tirer, et fais tous tes efforts ;
Car, pour moi, j'ai certaine affaire
Qui ne me permet pas d'arrêter en chemin.
En toute chose il faut considérer la fin.



- Qu'est-ce qui semble surprenant dans le comportement de ces animaux ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Relisez la fable « Le Corbeau et le Renard ». Comment qualifieriez-vous le renard dans ces deux fables ?

.....

.....

.....

.....

- Décrivez le comportement du bouc et du corbeau dans leur fable respective.

.....

.....

.....

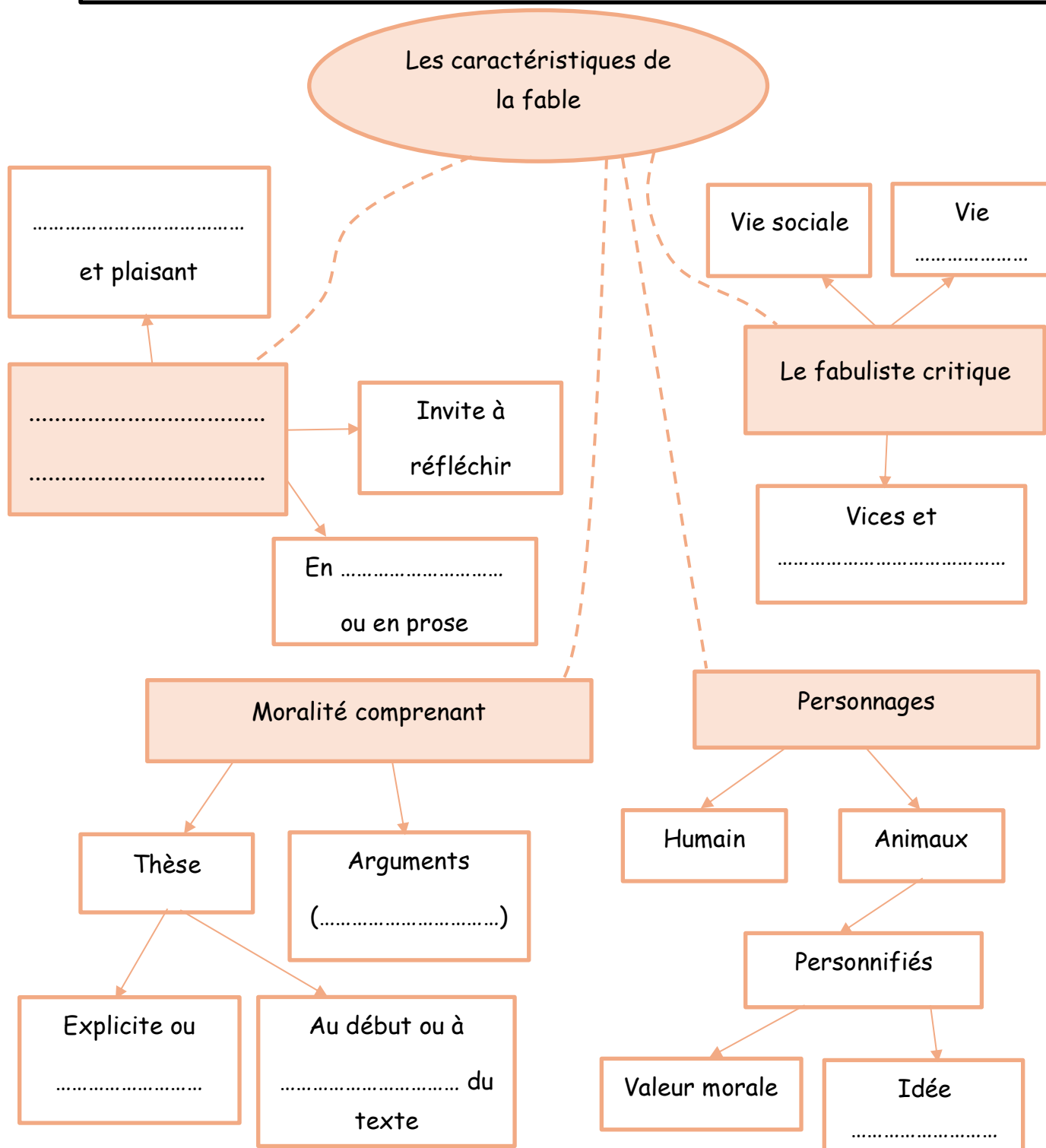
.....

- Les animaux peuvent avoir une fonction symbolique. Quelles seraient les significations derrière les animaux suivants ?

- a) Le rat :
- b) Le loup :
- c) Le serpent :

- En guise de synthèse sur les caractéristiques de la fable, complétez le schéma en t'aidant des mots proposés dans l'encadré ci-dessous⁹³.

abstraite - récit fictionnel - vers - implicite - la fin - politique - justification - défauts - bref

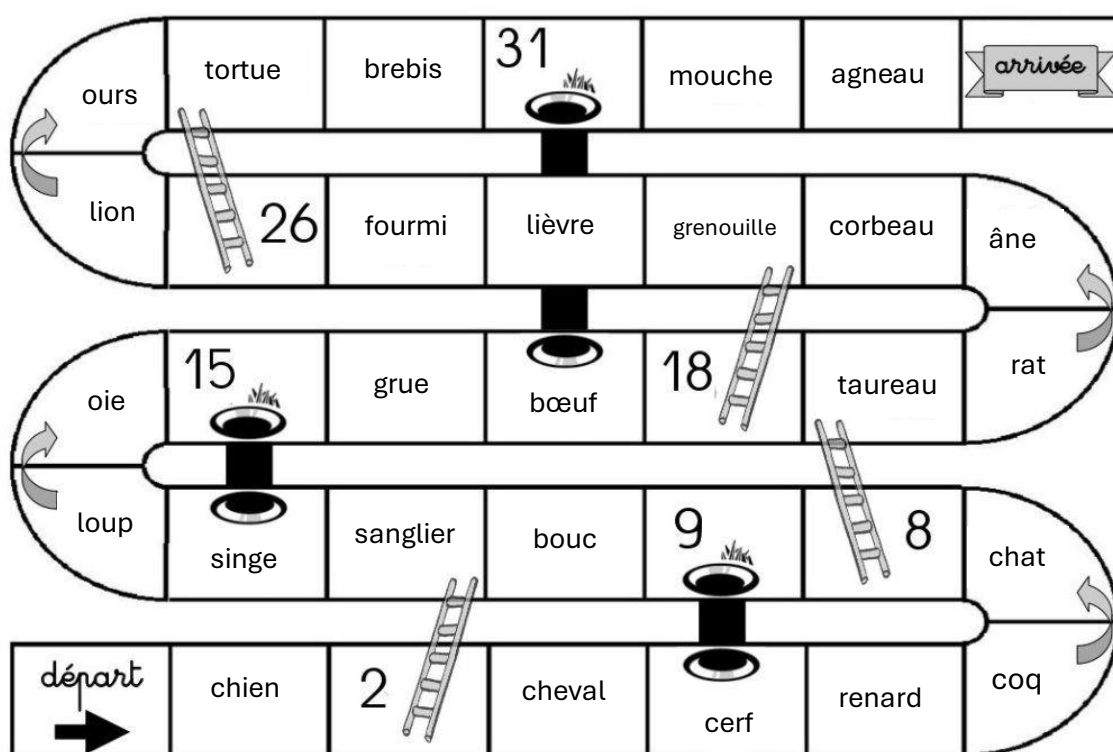


⁹³ Exercice repris de DEHOUT Esther, FULCO Justine, SACRE Stéphane, SERVAIS Coralie, *Qualif'français* 6, Braine-l'Alleud, Plantyn, 2022, p. 53.

Vous avancez dans l'enquête, la brigade des Lettres Classiques est fière de vous. Avant de poursuivre, elle vous invite à souffler et vous propose deux activités ludiques.



- Êtes-vous capables d'arriver au bout de ce jeu de l'oie ? Pour y parvenir, vous devrez retrouver le mot latin correspondant aux animaux représentés dans les cases. Les échelles vous aideront à aller plus vite ... mais attention aux trous, ils pourraient bien vous ralentir !



- Es-tu capable de mimer des expressions ? Ton professeur va te donner une étiquette avec le nom d'un animal ... en latin ! A toi de le comprendre, puis de retrouver une expression française qui contient l'animal. Quand tu en as trouvé une, mime-la devant la classe : à tes camarades de la deviner !

Liste de vocabulaire – les animaux dans les fables

Latin	Français	Commentaires
Agnus, i	L'agneau	
Anser, eris	L'oie	
Aper, apri	Le sanglier	
Asinus, i	L'âne	
Bos, bovis	Le bœuf	
Canis, is	Le chien	
Capella, ae	La chèvre	
Caper, capri	Le bouc	
Ceruus, i	Le cerf	
Coruus, i	Le corbeau	
Equus, i	Le cheval	
Feles, is	Le chat	
Formica, ae	La fourmi	
Gallus, i	Le coq	
Grus, is	La grue	
Leo, leonis	Le lion	
Lepus, oris	Le lièvre	
Lupus, i	Le loup	
Mus, muris	Le rat	
Musca, ae	La mouche	
Mustella, ae	La belette	
Ovis, is	La brebis	
Passer, passeris	Le moineau	
Pauo, pauonis	Le paon	
Rana, ae	La grenouille	
Simius, ii	Le singe	
Taurus, i	Le taureau	
Ursus, i	L'ours	
Vacca, ae	La vache	
Vulpes, vulpis	Le renard	

Troisième mission :

Félicitations camarades ! La brigade des Lettres Classiques a pris connaissance de votre rapport sur le mode opératoire de la Fontaine. Grâce à vous, elle dispose désormais de preuves solides pour l'accuser d'avoir critiqué la société à travers ses fables.

Mais elle vous rappelle que l'enquête ne s'arrête pas là : un autre chef d'accusation plane sur le fabuliste... le plagiat !

Pour renforcer le dossier, la brigade vous demande de mettre en scène des fables de Phèdre sous forme de courtes saynètes. Vous les jouerez ensuite devant un public sans en dévoiler le titre. Si ce public pense reconnaître des fables célèbres de La Fontaine, alors il deviendra évident que La Fontaine s'est inspiré de – ou a carrément copié – Phèdre !

Avant de commencer votre mission, la brigade aimerait d'abord vous former à lire de manière expressive une fable en français.



- Ecoutez les quatre lectures suivantes de la fable « Le laboureur et ses enfants » de Jean de La Fontaine.

1



2



3



4



- Laquelle de ces lectures t'a le plus plu ? Pourquoi ?

.....
.....

- À quoi faut-il faire attention pour réaliser une bonne lecture expressive ?

.....
.....



➤ À ton tour ! Lis de manière expressive une des fables de ton cours.



➤ Maintenant que vous êtes formés à la lecture expressive, la brigade vous donne son feu vert pour lancer l'opération « Mise en scène d'une fable de Phèdre ».



Suivez attentivement les étapes suivantes :

- 1) Formez des groupes de trois. Chaque groupe recevra une fable différente en latin.
- 2) Lisez la fable et assurez-vous de bien la comprendre dans son ensemble.
- 3) Réécrivez la fable sous forme de dialogues simples en latin.
- 4) Répartissez-vous les rôles : qui jouera quel personnage ? Qui sera le narrateur ?
- 5) Répétez votre saynète en y ajoutant des gestes, des mimiques et, si vous le souhaitez, des accessoires.
- 6) Jouez votre saynète devant la classe. Les autres groupes devront deviner de quelle fable il s'agit. Ne révélez donc ni le titre ni les noms des personnages !

Voici un exemple de réécriture pour vous guider dans votre travail⁹⁴ :

Texte original	Proposition de réécriture
<i>Cum de fenestra coruus raptum caseum comesse uellet celsa residens arbore, uulpes ut uidit blande sic coepit loqui :</i> <i>« O qui tuarum, corue, pennarum est nitor ! Quantum decorem corpore et uultu geris ! Si uocem haberes, nulla prior ales foret. »</i> <i>At ille stultus dum uult uocem ostendere, Lato ore emisit caseum, quem celeriter dolosa uulpes audis rapuit dentibus.</i> <i>Tum demum ingemuit corui deceptus stupor. Hac re probatur, quantum ingenium polleat ; uirtute semper praeualet sapientia.</i>	Narrateur : <i>Fenestra... caseum... coruus rapuit.</i> <i>In arbore uult edere.</i> <i>Sed uulpes eum uidit.</i> Vulpes : <i>O corue ! Qualis nitor pennarum est !</i> <i>Quantum decorem habes corpore et uultu !</i> <i>Si uocem habes, primus es inter aues !</i> Coruus : <i>Croa, croa, croa ! Heu ! Caseum cecidit !</i> Narrateur : <i>Sed uulpes celeriter rapit caseum.</i> Coruus : <i>Heu ! Deceptus sum ! Qualis stupidus !</i> Vulpes : <i>Qualis ingeniosus ego !</i> Narrateur : <i>Sic sapientia uirtutem semper uincit !</i>

⁹⁴ CAPPONI Matteo, « Lire c'est dire : des exercices "théâtraux" pour consolider les savoirs et appréhender les textes antiques » dans ESTÈVES Aline, KIMMEL-CLAUZET Flore, *La lecture antique en V.O.*, UGA Éditions, 2021, <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.24822>.

La brigade est époustouflée par vos talents. Alors qu'elle s'apprêtait à faire le point sur votre mission, un évènement inattendu vient tout bouleverser...

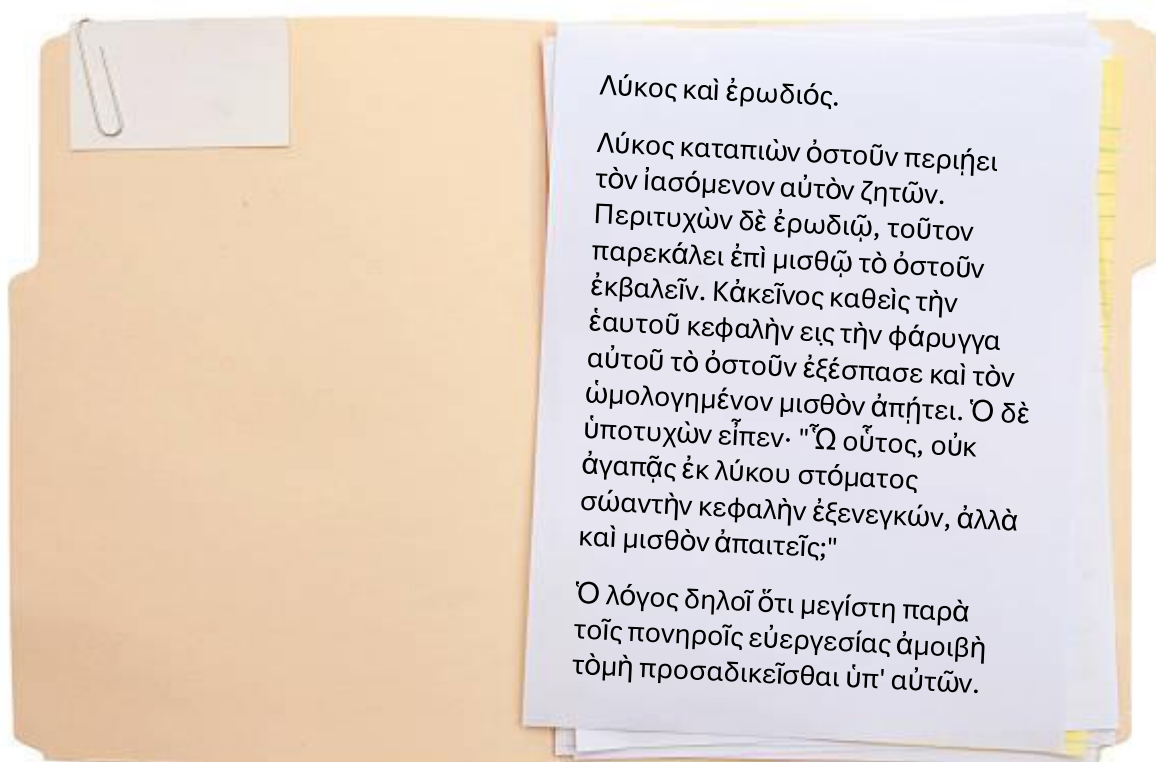
Un message non identifié vient de retentir dans leurs bureaux.



- Écoutez-le grâce au QR code ci-dessous. *Audite eum per codicem QR infra positum.*



Pendant que vous écoutiez le message, un inspecteur a trouvé un dossier sur son bureau.



- Vous vous rendez vite compte que vous ne comprenez pas le texte. Dans quelle langue est-il écrit ?

.....

Eurêka ! Le texte est bien écrit en grec ancien. Vous le transmettez donc à vos camarades de grec et attendez patiemment qu'ils vous le traduisent.



Comme vous avez du temps devant vous, vous décidez de jouer à un nouveau jeu : *Quis sum ego* ?

Dans ce jeu, vous devrez deviner quel animal est collé sur votre front en posant des questions en latin à vos camarades.

Règles du jeu :

1. Chacun reçoit une carte avec une image d'animal, qu'il place sur sa tête.
Attention : vous ne pouvez pas voir votre image, mais les autres doivent pouvoir la voir.
2. À tour de rôle, vous posez une question fermée à laquelle on peut répondre uniquement par *ita* ou par *minime* pour essayer de deviner quel est votre animal.
3. Le jeu continue ainsi jusqu'à ce que vous trouviez votre animal.

Exemple :

Ton animal est le renard (*vulpes*). Voici les questions que tu pourrais poser :

- *Sumne magnus ?*
- *Minime.*
- *Habitone in silva ?*
- *Ita.*
- *Sumne carnivorus ?*
- *Ita.*
- *Habeone cadam ?*
- *Ita.*
- *Sumne vulpes ?*
- *Ita !*

Rappel

Pour former une interrogation totale, on ajoute la particule *-ne* au mot sur lequel porte la question, souvent le verbe principal de la phrase.

Ex :

Amant^{ne} discupuli linguam Latinam ?

Quatrième mission

Vos camarades ont terminé la traduction du texte. Pour eux, aucun doute : il s'agit bien d'une fable d'Esopé. Mais est-ce aussi simple ? La brigade vous charge d'analyser la traduction⁹⁵. Le mystérieux ancêtre disait-il vrai ? À vous d'enquêter !

Traduction : Le loup et le héron

Un loup qui avait avalé un os cherchait partout quelqu'un qui le soulagerait. Ayant rencontré un héron, il lui demanda d'extraire l'os moyennant salaire. Le héron plongea la tête dans le gosier du loup et en retira l'os, puis réclama le salaire convenu. « Allons, camarade », répondit le loup, « n'es-tu pas satisfait d'avoir ressorti ta tête saine et sauve de la queue d'un loup, pour réclamer en outre un salaire ? »

La fable montre que la plus grande marque de reconnaissance qu'on puisse attendre des méchants, c'est qu'ils vous épargnent un nouvel outrage.

- Cette fable vous rappelle-t-elle d'autres fables ? Lesquelles ?

.....

- Quels sont les points communs entre ces fables ?

.....

.....

- Y a-t-il des différences entre ces fables ? Lesquelles ?

.....

.....

⁹⁵ ESOPÉ, *Fables*, trad. de LOAYZA Daniel, GF Flammarion, Paris, 1995.

Vous avancez dans l'enquête, mais avant de la conclure, vous pensez à vérifier le prologue des *Fables* de Phèdre.

PROLOGUS

Aesopus auctor quam materiam repperit,

Hanc ego poliui uersibus senariis.

Duplex libelli dos est, quod risum mouet

Et quod prudentis uitam consilio monet.

Calumniari si quis autem uoluerit

Quod arbores loquantur, non tantum ferae,

Fictis iocari nos meminerit fabulis.

Votre traduction :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

➤ Que pouvez-vous en conclure ?

.....

.....

.....



Alors, Jean de La Fontaine est-il un plagiaire ? Mounir Fathala a donné son avis dans cette vidéo que la brigade vous a transmise. Visionnez-la, êtes-vous d'accord avec lui ? Le rapport final de l'enquête dépend de votre conclusion !





Zoom sur les trois auteurs mentionnés dans notre enquête.

Ésope est un fabuliste grec d'origine orientale, qui aurait vécu autour du VI^e siècle avant J.-C. On le considère comme le père de la fable, pourtant on sait qu'il y avait des fables en Grèce avant lui (notamment chez Hésiode). Sa vie est légendaire. On dit qu'il aurait été un esclave laid, bossu, boiteux et bègue mais très intelligent. Son intelligence lui aurait permis de se faire affranchir et de vivre auprès d'hommes puissants. C'est souvent en racontant des fables et des énigmes qu'il se serait sorti des mauvais pas au cours de sa vie épique. Il serait mort à Delphes, tué par les citoyens. L'origine des fables que l'on attribue à Ésope s'échelonne sur dix siècles ; elles n'ont donc pas pu être toutes écrites par ce seul auteur. Tous les fabulistes qui l'ont suivi se sont tout de même réclamés de lui.

Phèdre est un fabuliste latin d'origine thrace qui aurait aussi été esclave (à Rome), puis affranchi (par l'empereur Auguste). Il a vécu entre -15 et 60, approximativement. Il a écrit 123 fables en vers latins à partir des fables ésopiques en prose. Soupçonné d'avoir inclus des critiques politiques dans certaines de ses fables, il a été exilé pendant plusieurs années. Il n'a pas connu la renommée à son époque et ce n'est qu'à la Renaissance que son nom a été sauvé de l'oubli grâce à la découverte de certains manuscrits anciens de ses fables.

Jean de La Fontaine est un poète français né à Château-Thierry en 1621 et mort à Paris en 1695. Il est surtout connu pour être l'auteur de ses très célèbres Fables. Sa biographie nous enseigne que destiné au départ à faire une carrière religieuse, il abandonne cette voie et devient finalement avocat au Parlement de Paris. Il fréquente alors un cercle de jeunes poètes de la capitale : les Chevaliers de la Table Ronde. En 1652, à l'âge de 31 ans, il devient maître des Eaux et Forêts du duché de Château-Thierry. Sa vie connaît un nouveau tournant en 1658, quand il entre au service du Surintendant Fouquet. Mais ce dernier est bientôt arrêté sur ordre de Louis XIV, jaloux de sa puissance. La Fontaine souffrit de la disgrâce de son maître, et intensifia son activité littéraire. En 1660, il fait paraître son *Élégie aux Nymphes de Vaux*, puis entre 1665 et 1674 plusieurs volumes de *Contes et Nouvelles* qui ne manquent pas de talent. Son œuvre majeure reste bien sûr, ses *Fables* dont la composition l'occupera une bonne partie de sa vie, puisqu'elle s'étale de 1668 à sa mort.

Autrement dit, sur une période de plus de 25 ans.

Biographie issue du site :

<https://www.eternels-eclairs.fr/biographie-jean-de-la-fontaine.php>



Dossier n°002 : Le théâtre de Molière

La brigade a ouvert un nouveau dossier : Jean-Baptiste Poquelin, que tout le monde connaît sous le nom de Molière, n'écrit pas vraiment ses pièces... Du moins, il se serait très largement inspiré d'un certain Plaute, un auteur comique, mort depuis plus de 1600 ans ! Certaines rumeurs disent même qu'il aurait copié ses intrigues, ses personnages, voire ses répliques...

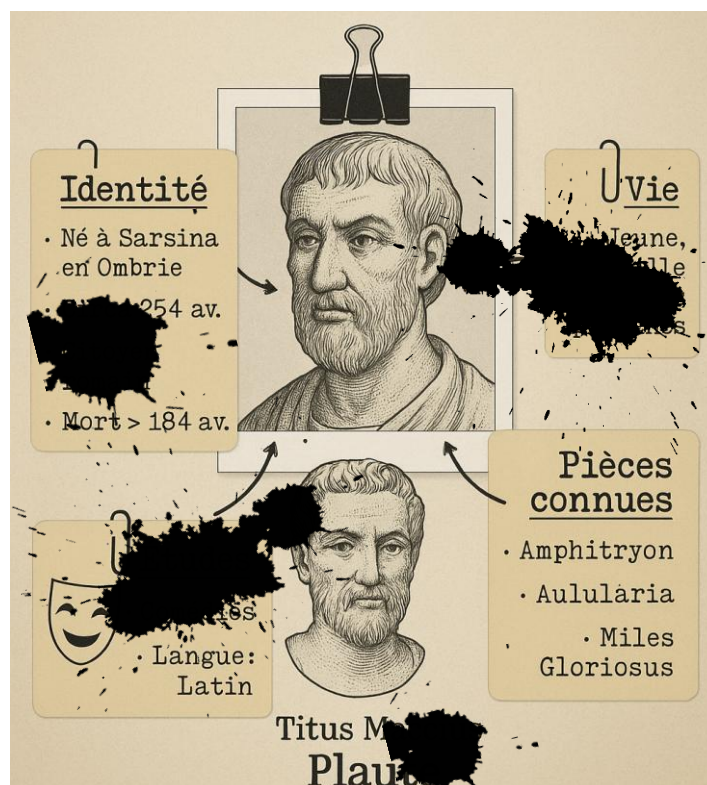
La brigade vous confie cette nouvelle affaire. Les œuvres de Molière sont-elles originales ou ne sont-elles que des copies ?

Première mission :

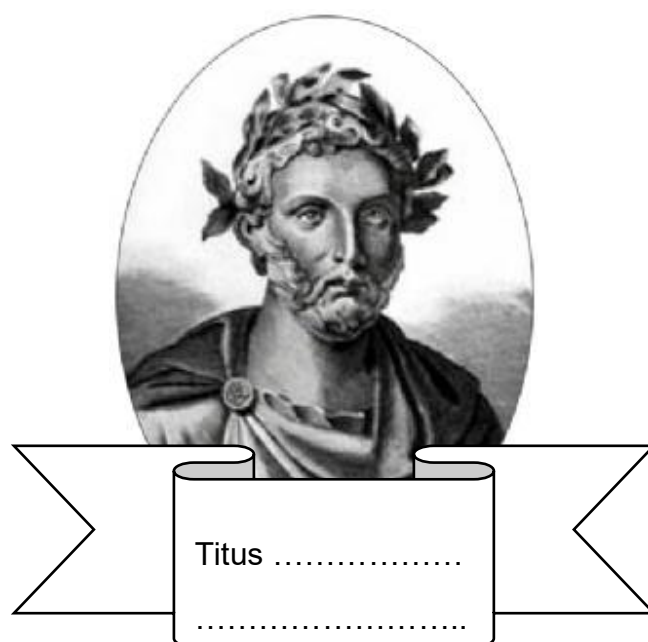
Un agent de la brigade s'est chargé de dresser le portrait de la victime.

Malheureusement son stylo a coulé et a laissé de grosses taches d'encre sur son rapport...

- À partir des éléments encore lisibles et en menant vos propres recherches, reconstituez un nouveau portrait de la victime sous forme de carte mentale à la page suivante.



Carte mentale :



Deuxième mission



Pour être plus efficace, la brigade vous a demandé de vous séparer en plusieurs petits groupes. Chaque groupe va recevoir dans un premier temps un extrait d'une pièce de Plaute à traduire. Dans un second temps, il recevra un extrait d'une pièce de Molière. Vous devrez analyser cet extrait et le comparer avec celui de Plaute afin de découvrir s'il a été repris ou copié ! Pour finir, vous présenterez votre travail devant la classe.

Extrait 1 – *Amphitryon*

Plaute, *Amphitryon*, acte I, scène 1

MERCURE, SOSIA

Me. Cuius es ?

So. Amphitruonis, inquam, Sosia.

Me. Ergo istoc magis, quia uaniloquus, uapulabis : ego sum, non tu, Sosia.

So. Ita di faciant, ut tu potius sis, atque ego, te ut uerberem.

Me. Etiam muttis ?

So. Iam tacebo.

Me. Quis tibi erust ?

So. Quem tu uoles.

Me. Quid igitur ? qui nunc uocare ?

So. Nemo ; nisi quem iusseris.

Me. Amphitruonis te esse aiebas Sosiam.

So. Peccaueram : nam Amphitruonis socium neme esse uolui dicere.

Me. Scibam equidem nullum esse nobis nisi me seruum Sosiam. Fugit te ratio.

So. Utinam istuc pugni fecissent tui !

Me. Ego sum Sosia ille, quem tu dudum esse aiebas mihi.

Extrait 2 – *Amphitryon*

Plaute, *Amphitryon*, ACTE II, scène 2

ALCUMENA, AMPHITRUO, SOSIA

Am. Ain heri nos aduenisse huc?

Al. Aio, adueniensque ilico me salutausti, et ego te, et osculum tetuli tibi.

So. Iam illuc non placet principium de osculo.

Am. Perge exsequi.

Al. Lauisti.

Am. Quid, postquam laui?

Al. Accubuisti.

So. Euge ! optime. Nunc exquire.

Am. Ne interpella. Perge porro dicere.

Al. Cena adposita est. Cenauisti mecum ; ego accubui simul.

Am. In eodem lecto?

Al. In eodem.

So. Ei ! non placet conuiuium.

Am. Sine modo argumenta dicat. Quid postquam cenauimus ?

Al. Te dormire aibas : mensa ablata est, cubitum hinc abiimus.

Am. Ubi tu cubuisti ?

Al. In eodem lecto tecum una in cubiculo.

Am. Perdidisti.

So. Quid tibi est ?

Am. Haec me modo ad mortem dedit.

➔ Comparez les extraits 1 et 2 avec la pièce de Molière : *Amphitryon*, Acte 1, scène 2.

Extrait 3 – *Aulularia*

Aulularia, ACTE IV, scène 9

EVCLIO

Perii interii occidi. quo curram? quo non curram? tene, tene. quem? quis?

Nescio, nil uideo, caecus eo atque equidem quo eam aut ubi sim aut qui sim

Nequeo cum animo certum inuestigare. obsecro uos ego, mi auxilio,

Oro obtestor, sitis et hominem demonstretis, quis eam abstulerit.

Quid ais tu ? tibi credere certum est ; nam esse bonum ex uoltu cognosco.

Quid est? quid ridetis? noui omnes, scio fures esse hic complures,

Qui uestitu et creta occultant sese atque sedent quasi sint frugi.

Quid ais tu? tibi credere certum est, nam esse bonum ex uoltu cognosco.

Hem, nemo habet horum? occidisti. dic igitur, quis habet? nescis?

Heu me miserum, misere perii, male perditus, pessime ornatus eo:

Tantum gemitu et mali maestitiaeque hic dies mi optulit, famem et pauperiem.

Perditissimus ego sum omnium in terra; nam quid mi opust uita, qui tantum auri

Perdidi, quod concustodiui sedulo? egomet me defraudaui

Animumque meum geniumque meum; nunc eo alii laetificantur

Meo malo et damno. pati nequeo.

➔ Comparez cet extrait avec la pièce de Molière : *L'Avare*, Acte IV, scène 7.

Molière, *Amphitryon*, Acte I, scène 2

MERCURE, SOSIE

Me. Ô le traître ! Tu te dis de cette maison ?

So. Fort bien. Amphitryon n'en est-il pas le maître ?

Me. Hé bien ! Que fait cette raison ?

So. Je suis son valet.

Me. Toi ?

So. Moi.

Me. Son valet ?

So. Sans doute.

Me. Valet d'Amphitryon ?

So. D'Amphitryon, de lui.

Me. Ton nom est... ?

So. Sosie.

Me. Heu ? Comment ?

So. Sosie.

Me. Écoute : sais-tu que de ma main je t'assomme aujourd'hui ?

So. Pourquoi ? De quelle rage est ton âme saisie ?

Me. Qui te donne, dis-moi, cette témérité de prendre le nom de Sosie ?

So. Moi, je ne le prends point, je l'ai toujours porté.

Me. Ô le mensonge horrible ! Et l'impudence extrême ! Tu m'oses soutenir que Sosie est ton nom ?

So. Fort bien : je le soutiens, par la grande raison qu'ainsi l'a fait des dieux la puissance suprême et qu'il n'est pas en moi de pouvoir dire non, et d'être un autre que moi-même.

Mercuré le bat.

Me. Mille coups de bâton doivent être le prix d'une pareille effronterie.

So. Justice, citoyens ! Au secours ! Je vous prie.

Me. Comment, bourreau, tu fais des cris ?

So. De mille coups tu me meurtris, et tu ne veux pas que je crie ?

Me. C'est ainsi que mon bras...

So. L'action ne vaut rien : tu triomphes de l'avantage que te donne sur moi mon manque de courage ; et ce n'est pas en user bien. C'est pure fanfaronnerie de vouloir profiter de la poltronnerie de ceux qu'attaque notre bras. Battre un homme à jeu sûr n'est pas d'une belle âme ; et le coeur est digne de blâme contre les gens qui n'en ont pas.

Me. Hé bien ! Es-tu Sosie à présent ? Qu'en dis-tu ?

So. Tes coups n'ont point en moi fait de métamorphose ; et tout le changement que je trouve à la chose, c'est d'être Sosie battu.

Me. Encore ? Cent autres coups pour cette autre impudence.

So. De grâce, fais trêve à tes coups.

Me. Fais donc trêve à ton insolence.

So. Tout ce qu'il te plaira ; je garde le silence : la dispute est par trop inégale entre nous.

Me. Es-tu Sosie encore ? Dis, traître !

So. Hélas ! Je suis ce que tu veux ; dispose de mon sort tout au gré de tes vœux : ton bras t'en a fait le maître.

Me. Ton nom était Sosie, à ce que tu disais ?

So. Il est vrai, jusqu'ici j'ai cru la chose claire ; mais ton bâton, sur cette affaire, m'a fait voir que je m'abusais.

Me. C'est moi qui suis Sosie, et tout Thèbes l'avoue : Amphitryon jamais n'en eut d'autre que moi.

HARPAGON

Il crie au voleur dès le jardin et vient sans chapeau

Il crie au voleur dès le jardin, et vient sans chapeau. Au voleur, au voleur, à l'assassin, au meurtrier ! Justice, juste Ciel ! Je suis perdu, je suis assassiné, on m'a coupé la gorge, on m'a dérobé mon argent. Qui peut-ce être ? Qu'est-il devenu ? Où est-il ? Où se cache-t-il ? Que ferai-je pour le trouver ? Où courir ? Où ne pas courir ? N'est-il point là ? N'est-il point ici ? Qui est-ce ? Arrête. Rends-moi mon argent, coquin... (*Il se prend lui-même le bras.*) Ah, c'est moi. Mon esprit est troublé, et j'ignore où je suis, qui je suis, et ce que je fais. Hélas, mon pauvre argent, mon pauvre argent, mon cher ami, on m'a privé de toi ; et puisque tu m'es enlevé, j'ai perdu mon support, ma consolation, ma joie ; tout est fini pour moi, et je n'ai plus que faire au monde. Sans toi, il m'est impossible de vivre. C'en est fait, je n'en puis plus, je me meurs, je suis mort, je suis enterré. N'y a-t-il personne qui veuille me ressusciter, en me rendant mon cher argent, ou en m'apprenant qui l'a pris ? Euh ? Que dites-vous ? Ce n'est personne. Il faut, qui que ce soit qui ait fait le coup, qu'avec beaucoup de soin on ait épié l'heure ; et l'on a choisi justement le temps que je parlais à mon traître de fils. Sortons. Je veux aller quérir la justice, et faire donner la question à toute la maison : à servantes, à valets, à fils, à fille, et à moi aussi. Que de gens assemblés ! Je ne jette mes regards sur personne, qui ne me donne des soupçons, et tout me semble mon voleur. Eh ? De quoi est-ce qu'on parle là ? De celui qui m'a dérobé ? Quel bruit fait-on là-haut ? Est-ce mon voleur qui y est ? De grâce, si l'on sait des nouvelles de mon voleur, je supplie que l'on m'en dise. N'est-il point caché là parmi vous ? Ils me regardent tous, et se mettent à rire. Vous verrez qu'ils ont part sans doute au vol que l'on m'a fait. Allons vite, des commissaires, des archers, des prévôts, des juges, des gênes, des potences et des bourreaux. Je veux faire pendre tout le monde ; et si je ne retrouve mon argent, je me pendrai moi-même après.

Troisième mission :

La brigade vous demande de rédiger un rapport d'enquête. Pensez-vous que Molière est coupable ?



- Rédige, sur une feuille A4, une courte argumentation pour défendre ton point de vue.

Développe au moins deux arguments, appuyés sur des exemples précis des textes étudiés.

Voici quelques questions pour te guider dans ta réflexion :

- Molière a-t-il copié Plaute ? S'est-il seulement inspiré de lui ? Ou bien a-t-il transformé les pièces antiques pour en faire des œuvres originales ?
- Quelles sont les ressemblances et les différences que tu as relevées entre Plaute et Molière ?
- Pourquoi peut-on (ou non), selon toi, parler de plagiat ?

Au tribunal

Il est temps de juger les suspects au tribunal !



- Pour cette dernière activité, vous participerez à un procès :
 - Soit le procès de Molière, accusé de s'être trop inspiré de Plaute
 - Soit le procès de Jean de La Fontaine, accusé d'avoir repris les fables d'Esope ou de Phèdre.

Vous incarnez un rôle au choix parmi les suivants : le juge, Molière, Jean de La Fontaine, Plaute, Phèdre, Esope, l'avocat de la défense, le procureur.

Chacun devra prendre la parole en fonction de son rôle : le juge dirigera les débats, les avocats présenteront leurs arguments, les autres personnages défendront leur point de vue et les jurés (le reste de la classe) écouteront attentivement avant de rendre leur verdict.



Petit défi : intégrez au moins une phrase en latin dans votre intervention !

Bibliographie de la séquence

Éditions de textes :

DE LA FONTAINE Jean, *Œuvres complètes*, Paris, Éditions du Seuil, 1965.

ESOPE, *Fables*, éd. et trad. LOAYZA Daniel., Paris, GF Flammarion, 1995.

ESOPE, *Fables*, éd. et trad. CHAMBRY, Paris, Les Belles Lettres, 1985, p. 99.

MOLIÈRE, *Amphitryon*, Paris, Éditions Gallimard, 1971, pp. 28-32.

MOLIÈRE, *L'avare*, Paris, Larousse, 1963, pp. 165-166.

PHÈDRE, *Fables*, éd. et trad. BRENOT Alice, Paris, Les Belles Lettres, 1924, pp. 1, 6.

PLAUTE, *Tome 1 : Amphitryon – Asinaria – Aulularia*, éd. et trad. ERNOUT Alfred, Paris, Les Belles Lettres, 1944, pp. 30-55 ; 189-191.

Contributions :

CAPPONI Matteo, « Lire c'est dire : des exercices "théâtraux" pour consolider les savoirs et appréhender les textes antiques » dans ESTÈVES Aline, KIMMEL-CLAUZET Flore, *La lecture antique en V.O.*, UGA Éditions, 2021, <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.24822>.

Manuels :

DEHOUT Esther, FULCO Justine, SACRE Stéphane, SERVAIS Coralie, *Qualif'français 6*, Braine-l'Alleud, Plantyn, 2022, p. 53.

Ressources en ligne :

https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_5ec4180c4985_SD_Fable_cahier_eleve.pdf, consulté le 27 juillet 2025.

https://hodoi.fltr.ucl.ac.be/concordances/esope_201a250/texte.htm, consulté le 28 juillet 2025.

<https://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/intro.htm#phedre>, consulté le 28 juillet 2025.

<https://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/intro.htm#plaute>, consulté le 28 juillet 2025.

<https://www.eternels-eclairs.fr/biographie-jean-de-la-fontaine.php>, consulté le 29 juillet 2025.

6.4 Déroulement de la séquence

L'ensemble de la séquence a été présenté dans le point précédent.

Comme elle n'a pas pu être testée intégralement, elle est laissée à la disposition d'enseignants du secondaire pour pouvoir être testée ultérieurement.

Puisqu'elle introduit la notion de classicisme, elle prépare naturellement le terrain pour une séquence postérieure consacrée plus spécifiquement au théâtre, tant comique que tragique, en latin et en français.

Pour mener à bien cette séquence, les élèves doivent se munir de leur dictionnaire latin-français, de leur grammaire latine, ainsi que d'un bloc de feuilles pour la prise de notes.

Afin de préserver une part de suspense et de maintenir l'engagement des élèves, la séquence n'est pas distribuée dans son intégralité dès la première séance. Les documents sont remis progressivement, au fil des activités.

La séquence a été conçue pour s'étendre sur environ quinze périodes de 50 minutes. Ce nombre peut toutefois varier légèrement en fonction du nombre d'élèves et du rythme de la classe.

Première période :

L'enseignant présente la séquence dans un cadre narratif. Pour rendre cette présentation plus immersive, il est conseillé d'endosser le rôle de crieur public, annonçant une affaire littéraire d'envergure. Il pourrait s'exclamer :

« Oyez, oyez, bonnes gens ! Un grand bouleversement agite aujourd'hui le monde de lettres ! Deux grands noms, Molière et Jean de La Fontaine, sont accusés de plagiat. Ont-ils, oui ou non, volé leurs idées aux auteurs antiques ? Ont-ils rendu hommage ou bien commis un crime littéraire ? Une brigade spéciale est chargée de mener l'enquête... »

À ce moment, l'enseignant distribue la feuille de garde de la séquence, présentée sous forme d'article de presse. Cela permet de plonger immédiatement les élèves dans l'univers fictionnel de la séquence.

La page de garde est lue collectivement avec la classe. Le professeur en profite pour expliciter oralement les objectifs et les attendus de la séquence. Pour rappel, cette dernière vise à faire découvrir aux élèves l'influence des auteurs antiques sur la littérature du XVII^e siècle, à travers l'analyse comparée des textes. Il est attendu que les élèves soient capables de traduire et analyser une fable de Phèdre ainsi qu'un extrait de théâtre de Plaute, et de le mettre en relation avec des œuvres de Jean de La Fontaine et Molière.

Après avoir pris connaissance des objectifs de la séquence, les élèves découvrent leur première affaire et leur première mission : comparer deux fables, l'une de Phèdre, l'autre de Jean de La Fontaine. Avant d'aborder la comparaison à proprement parler, ils doivent procéder à la traduction du texte de Phèdre.

Le professeur commence à demander à un élève volontaire de lire à voix haute la fable de La Fontaine, puis à un autre de lire celle de Phèdre. Cette première lecture permet aux élèves d'avoir une meilleure compréhension globale du texte latin, en s'appuyant sur la familiarité du contenu entre les deux versions.

La traduction de la fable de Phèdre est ensuite menée collectivement. Le professeur fournit oralement le vocabulaire inconnu, au fur et à mesure de la lecture, et les élèves sont invités à en prendre note sur une feuille à part.

Une fois l'exercice terminé, et si le niveau de la classe le permet, l'enseignant peut inviter les élèves à proposer une version plus littéraire de la fable, en retravaillant la fluidité et le style de leur traduction.

Deuxième période

Les élèves commencent par compléter individuellement le tableau comparatif entre les deux fables. Une correction collective permet ensuite de vérifier les réponses et de revenir sur les éléments essentiels de la comparaison.

Ils découvrent ensuite le profil de Jean de La Fontaine et répondent seuls à la question posée en bas de page.

La seconde moitié de la période est consacrée au lancement de la deuxième mission : elle débute par une révision de la versification, en rappelant les règles

fondamentales qui devraient avoir été abordées au cours de français dans le degré inférieur.

Troisième période :

Lors de la troisième période, les élèves poursuivent la deuxième mission en analysant la fable *Le Corbeau et le Renard*. Ils en dégagent la structure narrative. Avant d'entamer ce travail, il est utile de vérifier que la classe maîtrise encore les notions liées au schéma narratif. Le cas échéant, l'enseignant propose une pique de rappel, par exemple en retraçant la structure d'un conte.

Les élèves s'attardent ensuite sur les personnages de la fable et leur portée symbolique. L'objectif est de comprendre les caractéristiques fondamentales d'une fable, ainsi que la fonction des animaux dans la transmission d'une morale ou d'une critique sociale.

Pour approfondir cette réflexion, l'enseignant peut évoquer d'autres œuvres qui emploient des figures animales dans une visée allégorique comme *La Ferme des animaux* de George Orwell.

Ce sera l'occasion d'introduire le terme « anthropomorphisme », illustré par des exemples variés, y compris contemporains. La bande dessinée *Maus*, d'Art Spiegelman, bien qu'inscrite dans une perspective très différente, peut être mentionnée pour montrer comment l'animalisation permet aussi de représenter symboliquement des groupes humains – ici dans le contexte de la Shoah, avec les nazis en chats et les juifs en souris. Cela permet de montrer que la représentation d'humains sous forme animale dans la littérature peut avoir des fonctions très variées : faire rire, critiquer, émouvoir ou dénoncer.

Quatrième période :

Idéalement, cette période commencerait par la synthèse sur les caractéristiques de la fable afin de faire un rappel des derniers cours et s'en assurer la bonne compréhension. La séance serait ensuite entièrement consacrée à la pratique orale à travers deux exercices ludiques. Pour ceux-ci, il faut prévoir des dés et des étiquettes avec des noms d'animaux en latin.

L'objectif de ces jeux est de faire mémoriser le vocabulaire animalier en s'amusant. Avant de commencer, l'enseignant peut lire avec les élèves la liste de vocabulaire se trouvant à la page suivante. Bien que certains mots soient déjà connus grâce à des textes abordés précédemment, d'autres peuvent rester inconnus. Une colonne « commentaires » est prévue pour que les élèves y notent des remarques personnelles ou des dérivés facilitant la mémorisation. Le professeur peut également laisser quelques minutes pour que les élèves tentent de retenir un maximum de mots avant de démarrer les jeux.

Le jeu de l'oie se joue en petits groupes de trois ou quatre élèves. Pour ajouter une touche ludique, les élèves choisissent un objet (gomme, pièce, etc.) comme pion. Le professeur veille à ce que chacun connaisse les règles classiques du jeu de l'oie avec les échelles et les pièges. Deux variantes sont possibles, selon la durée souhaitée :

- soit le joueur qui donne une bonne réponse rejoue immédiatement ;
- soit il doit donner la bonne réponse pour rester sur la case, sinon il revient à sa position précédente et passe son tour.

Une règle supplémentaire peut être ajoutée : les flèches obligent le joueur à traduire deux mots au lieu d'un (exemple : celui qui tombe sur la case « coq » doit aussi traduire le mot « chat »).

Le jeu de mimes, quant à lui, fait appel à la gestuelle. L'objectif est d'associer le mot à un geste pour renforcer la mémorisation, en s'appuyant sur les recherches démontrant le lien entre motricité et cognition⁹⁶. Si l'espace le permet, les élèves peuvent se disposer en cercle, pour mieux observer les gestes de chacun. En plus de l'aspect ludique, ce jeu constitue un véritable exercice de vocabulaire, permettant aussi d'aborder et de questionner certaines expressions animalières.

Cinquième période :

Ce cinquième cours est consacré à la lecture expressive des fables. Cet exercice, qui peut sembler banal aux yeux des élèves, est pourtant d'une grande

⁹⁶ BOLENS Guillemette, cité par CAPPONI Matteo, « Lire c'est dire : des exercices "théâtraux" pour consolider les savoirs et appréhender les textes antiques », *op. cit.*

richesse : il permet de mieux comprendre un texte en explorant la manière dont il est porté par la voix.

Les élèves sont d'abord confrontés à quatre versions oralisées d'une même fable. Ils découvrent ainsi que, bien que le texte reste identique, les effets produits varient fortement selon le ton, le rythme, l'intonation ou l'intention de lecture. L'objectif est de leur faire prendre conscience de l'impact d'une lecture à voix haute bien maîtrisée.

La dernière écoute proposée est la reprise musicale de Grégoire, qui permet d'aborder rapidement l'effet de la musique sur le sens d'un texte. Cela offre l'occasion d'un court excursus sur l'accompagnement musical dans certains textes antiques, comme la poésie lyrique de Sappho ou les chœurs dans le théâtre grec et latin.

À la suite de cette sensibilisation, les élèves sont invités à lire eux-mêmes une fable avec expressivité. Avant cela, ils doivent d'abord préparer leur texte, en travaillant la versification et la mise en voix. L'enseignant en profite pour rappeler quelques règles essentielles : effectuer les liaisons obligatoires, éviter de prononcer les e muets en fin de vers, etc.

Une fois ce travail réalisé, chaque élève réclame sa fable devant la classe. Cet exercice permet de travailler différents aspects de l'oral : le débit, le volume, l'articulation et la posture. Des exercices d'articulation peuvent être proposés en amont pour détendre les muscles de la mâchoire et faciliter l'élocution. L'enseignant veille à ce que les élèves adoptent une posture stable et ouverte : pieds bien ancrés au sol, dos droit, épaules relâchées, buste dégagé. Cette posture améliore la respiration, renforce la projection vocale et favorise une lecture plus fluide et incarnée.

Sixième et septième périodes :

La troisième mission en elle-même peut commencer. Les élèves se mettent par groupe de trois, car les fables comportent souvent deux personnages : deux élèves peuvent ainsi incarner chacun un rôle, tandis que le troisième prend en charge la narration. Des groupes de quatre sont également envisageables, à condition de choisir une fable à trois personnages.

Dans un premier temps, chaque groupe travaille sur la compréhension globale et la traduction de la fable qu'il a reçue. L'objectif ici n'est pas de produire une traduction parfaite, mais de s'approprier le sens du texte afin de pouvoir l'interpréter de manière cohérente et expressive. Pour rendre l'exercice plus accessible, le professeur peut proposer uniquement des fables connues, dont le lexique est plus familier aux élèves.

Les étapes qui suivent – la réécriture et la mise en scène – sont essentielles. Les élèves doivent adapter la fable en répartissant clairement les rôles et en structurant les dialogues de manière théâtrale. Même si les fables utilisent déjà souvent le discours direct, les élèves doivent parfois le retravailler pour le rendre plus naturel à l'oral. Ce travail les amène à mobiliser leurs connaissances grammaticales tout en développant leur capacité à mettre en voix un texte littéraire. Ils sont encouragés à conserver autant que possible le lexique de l'auteur, tout en adaptant la forme au dialogue vivant. Un dictionnaire français-latin peut être mis à leur disposition, et le professeur circule dans les groupes pour répondre aux questions.

Une fois la réécriture achevée, les élèves répètent leur scène avant de la jouer devant la classe. Cet exercice est l'un des plus riches de la séquence, car il articule plusieurs compétences : compréhension du texte, travail grammatical, créativité, expression orale, collaboration. Il met en lumière la possibilité d'adapter des textes narratifs à la scène et démontre que le latin peut se prêter à des formes vivantes, dynamiques et théâtrales. En rendant eux-mêmes le texte vivant, les élèves expérimentent une forme d'appropriation active du latin et découvrent que tout texte, même ancien, peut devenir un support pour la parole et l'interprétation.

Lors des présentations finales, un élément de jeu est introduit pour maintenir l'attention et la motivation de l'ensemble du groupe : les élèves doivent deviner de quelle fable il s'agit, simplement en observant la mise en scène et en écoutant les dialogues. Ce dispositif incite chacun à jouer de manière expressive et à bien faire ressortir les éléments clés du récit (personnages, situation, morale). Du côté du public, cela stimule l'écoute attentive du latin dans une situation vivante et incarnée. Ce travail de compréhension orale favorise une immersion linguistique, même brève, et développe une oreille plus fine pour la langue. Ce petit défi collectif transforme ainsi l'exercice en une activité à la fois pédagogique, ludique et formatrice.

Huitième période :

L'enquête se poursuit : un message du prétendu ancêtre d'Ésope est diffusé dans la classe, révélant un nouvel élément clé de l'affaire. Il affirme que Phèdre se serait lui-même inspiré d'un auteur grec. Pour nourrir cette piste, la séquence présente une fable d'Ésope dans sa langue d'origine, et les élèves sont invités à deviner qu'il s'agit du grec ancien. Le mot « *Eurêka* » n'a bien sûr pas été choisi au hasard : il s'agit d'un clin d'œil explicite à la culture grecque. L'enseignant peut en profiter pour rappeler que cette exclamation célèbre aurait été prononcée par Archimède. Si une option grec est proposée dans l'établissement, il peut être amusant d'impliquer les hellénistes en leur confiant à l'avance la traduction du texte, renforçant la dimension interdisciplinaire de la séquence.

En attendant *fictivement* que la traduction arrive, une activité ludique est proposée afin de continuer à pratiquer le latin vivant. Inspirée du jeu *Devine tête*, elle permet aux élèves de mobiliser une dernière fois le vocabulaire animalier et d'utiliser des formes interrogatives simples. Les élèves connaissent déjà quelques mots pour caractériser un animal, mais il est recommandé que le professeur fasse un bref rappel de ce lexique en le notant en tableau, pour que chacun puisse jouer sans blocage.

Quand le jeu est terminé, la classe découvre la traduction du texte grec et entame le début de sa quatrième mission : comparer la fable d'Ésope avec « Le Loup et la Cigogne » de Jean de La Fontaine et « *Lupus et Gruis* » de Phèdre, ce qui apporte un élément de réponse capital à leur enquête sur le vol littéraire.

Neuvième période :

La neuvième période clôture le dossier sur Jean de La Fontaine par la traduction collective du prologue des *Fables* de Phèdre. Comme pour la fable « *Lupus et Gruis* », le vocabulaire est fourni au fur et à mesure oralement. Cet exercice met en lumière la manière dont le fabuliste latin revendique explicitement son inspiration chez Ésope. Cela ouvre un débat : peut-on parler de plagiat lorsque l'auteur cite ses sources ? Une autre question est posée : Jean de La Fontaine s'est-il inspiré de Phèdre ou directement d'Ésope ? Ces interrogations permettent de développer l'esprit critique

des élèves et de revenir sur la manière dont les textes s'influencent et se répondent à travers les siècles.

La séance se termine par le visionnage d'une courte vidéo qui récapitule les éléments essentiels du dossier. Cette conclusion audiovisuelle permet de consolider les acquis tout en offrant une autre manière d'aborder les liens entre Ésope, Phèdre et La Fontaine.

Dixième période :

La séance débute par la lecture des parchemins, qui sont de courtes biographies des trois auteurs étudiés jusqu'à présent. Ce retour sur leur vie permet de rappeler le chemin parcouru dans la séquence et d'ancrer les savoirs.

Ensuite, le second dossier – consacré à Molière – est lancé par une brève introduction. Il est important de rappeler à ce moment-là que l'enquête se situe au XVII^e siècle, et non à notre époque. Ainsi, lorsque Plaute est mentionné, il faut souligner qu'il était déjà mort depuis 1600 ans à cette époque-là.

La première mission de ce nouveau dossier consiste à réaliser une carte mentale sur la « victime » supposée du plagiat : Plaute. Cet exercice fait appel à des compétences de recherches et de synthèse. Les élèves ont déjà été initiés à la réalisation de cartes mentales lors d'une séquence précédente consacrée au résumé en cours de français ; cette activité permet donc de réactiver leurs acquis méthodologiques tout en les appliquant à un nouveau contenu.

Les recherches peuvent se faire en binôme. Si l'établissement le permet, la séance se déroule idéalement en salle informatique pour faciliter l'accès aux ressources. À défaut, les élèves peuvent utiliser leur téléphone en classe ou effectuer les recherches à la maison en devoir préparatoire. La carte mentale est réalisée par la suite individuellement ou à deux, puis corrigée collectivement en fin de séance.

Onzième et douzième périodes :

La deuxième mission du dossier se réalise également en groupe. Chaque groupe travaille sur un extrait d'une comédie de Plaute qu'il doit comparer avec un

extrait correspondant de Molière. Les deux premiers extraits de Plaute renvoient au même passage de Molière, ce qui permet aux groupes de croiser leurs analyses. Pour faciliter la compréhension, l'enseignant commence par résumer les intrigues des deux pièces étudiées, afin de contextualiser les extraits.

Lorsque la classe compte un grand nombre d'élèves, les extraits peuvent être divisés en deux sous-parties ou attribuées à plusieurs groupes, qui confronteront ensuite leur travail avant de le présenter à l'ensemble de la classe. Pendant les présentations orales, les autres élèves prennent des notes, tandis que l'enseignant peut apporter des précisions ou des compléments si nécessaire.

Lors de la phase de préparation, les élèves ont à leur disposition un dictionnaire latin-français ainsi qu'une grammaire. L'usage du subjonctif présent étant fréquent dans les extraits latins, il est essentiel que le professeur s'assure que ce temps de conjugaison ait déjà été abordé. Dans le cas contraire, une explication claire et une synthèse grammaticale devront précéder le travail de traduction.

Treizième période :

La troisième mission demande aux élèves de rédiger individuellement un texte argumentatif dans lequel ils expliquent pourquoi ils estiment que Molière est coupable ou non de plagiat. Le professeur collecte les copies en fin de séance afin d'évaluer la pertinence des arguments avancés par chacun.

Quatorzième et quinzième périodes :

Le professeur propose un débriefing collectif autour des textes argumentatifs permettant d'aborder les points forts et d'éclaircir certaines idées. Vient ensuite la dernière activité : un débat organisé sous la forme d'un procès. Cet exercice à la fois ludique et structurant, offre une occasion de travailler l'expression orale en incitant les élèves à incarner un personnage. Cette mise en scène favorise une implication plus forte des élèves dans la séquence. Ils mobilisent leurs connaissances sur les textes pour défendre ou accuser les « suspects », passant ainsi de l'argumentation écrite à la défense orale de leur point de vue. Pour renforcer le lien avec le latin, chaque élève doit insérer au moins une phrase en latin dans son intervention. Par ailleurs, ils

développent une écoute active et leur capacité à réagir de manière constructive à des opinions divergentes.

Le procès constitue également un moment privilégié pour affiner leur esprit critique, en confrontant différentes perspectives, en nuancant leurs jugements et en justifiant rigoureusement leurs prises de positions. Cette activité clôt la séquence de manière conviviale et dynamique, renforçant la cohésion de groupe grâce à sa dimension théâtrale souvent ponctuée d'humour et d'improvisation, ce qui contribue à détendre l'atmosphère et à valoriser les efforts de chacun.

Lorsque les élèves assistent aux présentations des autres groupes, ils endossent le rôle de jurés. Ils doivent donc suivre attentivement les débats, car la décision finale leur revient. Cet enjeu supplémentaire incite chacun à se dépasser pour convaincre l'auditoire.

Enfin, si l'enseignant le souhaite, la séquence peut se conclure par la remise symbolique d'un diplôme honorant les meilleurs enquêteurs, apportant une touche festive et valorisante à l'ensemble du travail accompli.

Conclusion générale

Au terme de ce travail, il nous apparaît clairement que l'intégration réfléchie et structurée de l'oralité dans le cours de latin constitue un levier puissant pour en accroître le dynamisme, l'attractivité, et plus largement, le sens que les élèves accordent à cet apprentissage. L'oralité, souvent associée à l'enseignement des langues vivantes, trouve pourtant pleinement sa place dans une langue ancienne telle que le latin, dès lors que l'on adapte les objectifs et les modalités. Les différentes étapes de notre recherche ont permis de confirmer qu'elle peut devenir un vecteur essentiel d'appropriation linguistique et culturelle, tout en renouvelant l'image du latin auprès des apprenants.

Tout d'abord, notre analyse a mis en évidence que certaines méthodes issues de l'enseignement des langues modernes peuvent être transposées, au moins en partie, dans le cadre du cours de latin. L'approche communicative, les activités de mise en situation ou encore la construction progressive des compétences orales s'avèrent transposables. La méthode Ørberg, par exemple, illustre de manière convaincante comment une immersion linguistique, inspirée des pratiques des langues modernes, peut s'articuler à l'étude des textes et de la culture latine, offrant une expérience d'apprentissage à la fois stimulante et cohérente. Cette observation confirme, qu'il est non seulement possible, mais aussi souhaitable, d'emprunter les pratiques d'autres disciplines. Ces démarches ne nécessitent pas de transformer radicalement le cours de latin, mais bien de l'enrichir d'éléments qui encouragent la participation orale et l'appropriation personnelle.

Dans le même temps, nous avons pu constater que l'application d'approches comme celle du latin vivant, bien que porteuse de nombreux bénéfices, requiert une prise en compte attentive des réalités du terrain scolaire actuel. Les avantages identifiés (meilleure mémorisation, engagement accru des élèves, vision plus vivante et incarnée de la langue) sont indéniables. Toutefois, ils s'accompagnent de certaines limites, notamment le temps disponible, la formation initiale des enseignants et la difficulté d'accéder à des ressources adaptées.

À cet égard, la question de la maîtrise de l'oralité par l'enseignant se révèle centrale. Si disposer d'une bonne aisance en expression orale latine facilite la mise en

œuvre de ces méthodes, notre recherche montre qu'il n'est pas nécessaire d'atteindre un haut niveau de compétence orale avant de se lancer. Un enseignant peut, en effet, débiter avec des connaissances limitées, à condition de s'appuyer sur des supports fiables, sur des phrases simples et sur des activités préparées en amont. Le perfectionnement du professeur peut ainsi progresser en parallèle de l'apprentissage des élèves dans une dynamique où chacun avance conjointement.

La dimension concrète de notre réflexion s'est incarnée dans la séquence didactique que nous avons élaborée. Celle-ci a permis de montrer comment les lectures expressives, les dialogues, les jeux de rôle et les activités interdisciplinaires peuvent être intégrés dans un cours de latin de manière structurée et cohérente, tout en respectant les référentiels et programmes en vigueur. Cette expérience confirme que l'oralité, loin d'être un simple supplément, peut devenir un levier pédagogique central, contribuant à réconcilier les élèves avec une langue qu'ils perçoivent trop souvent comme figée. De plus, l'interdisciplinarité s'est révélée être un facteur amplificateur, en favorisant les liens entre les disciplines et en ouvrant de nouvelles perspectives d'apprentissage collaboratif.

En définitive, l'ensemble de nos observations et analyses nous conduit à affirmer que l'oralité, intégrée avec discernement, offre au cours de latin un potentiel considérable. Elle permet de renouer avec l'idée que cette langue, bien qu'ancienne, n'est pas figée dans le passé, mais qu'elle peut encore se dire, s'entendre et se vivre. Cette démarche contribue non seulement à motiver les élèves, mais aussi à leur offrir une vision plus complète et incarnée de ce qu'est une langue : un outil de communication, un vecteur de culture et un moyen de penser.

Il nous semble que les perspectives ouvertes par ce travail méritent d'être prolongées. La formation continue des enseignants, la création de ressources adaptées au contexte belge francophone ou encore la mise en réseau d'expériences entre professeurs intéressés par le latin vivant constituent autant de pistes d'action. En explorant ces voies, il serait possible de consolider les acquis mis en lumière ici et de diffuser plus largement des pratiques orales, qui, loin de dénaturer l'enseignement du latin, en réaffirment la richesse et l'expérience.

Ainsi, ce travail nous amène à une conclusion qui résonne comme une conviction : pour qu'une langue demeure vivante, il faut non seulement l'écrire et la

lire, mais aussi la faire parler. Le latin, lorsqu'on lui rend sa voix, ne se contente pas de survivre dans les pages des manuels, il reprend place dans l'imaginaire et la mémoire des élèves. Finalement, c'est peut-être là, au-delà de toute considération pédagogique, le plus bel hommage que nous puissions rendre à cette langue qui, décidément, n'a rien de « mort ».

Bibliographie

Éditions de textes

- DE LA FONTAINE Jean, *Œuvres complètes*, Paris, Éditions du Seuil, 1965.
- ESOPE, *Fables*, éd. et trad. LOAYZA Daniel., Paris, GF Flammarion, 1995.
- ESOPE, *Fables*, éd. et trad. CHAMBRY, Paris, Les Belles Lettres, 1985, p. 99.
- MOLIÈRE, *Amphitryon*, Paris, Éditions Gallimard, 1971, pp. 28-32.
- MOLIÈRE, *L'avare*, Paris, Larousse, 1963, pp. 165-166.
- PHÈDRE, *Fables*, éd. et trad. BRENOT Alice, Paris, Les Belles Lettres, 1924, pp. 1, 6.
- PLAUTE, *Tome 1 : Amphitryon – Asinaria – Aulularia*, éd. et trad. ERNOUT Alfred, Paris, Les Belles Lettres, 1944, pp. 30-55 ; 189-191.

Manuels

- BEAUDUIN Els, BOTTELDOOREN Marie-Régine, DELLABELLA Anne-Claire, ORBAN Françoise, WATELET Cécile, *Kendoe 4*, Waterloo, Plantyn, 2021.
- COSTER Christine, URBAIN Fanny, *Lux I*, Bruxelles, De Boek, 2005 (6^e édition).
- DEBBAUT Romain e.a., *Tornado 1*, Kalmthout, Pelckmans, 2017.
- DE CLOEDT Mike e.a., *Tornado 4*, Kalmthout, Pelckmans, 2018.
- DEHOUT Esther, FULCO Justine, SACRE Stéphane, SERVAIS Coralie, *Qualif'français 6*, Braine-l'Alleud, Plantyn, 2022, p. 53.
- DELAMAZURE Christophe e.a., *Objectif français pour se qualifier 4*. Livre-Cahier A, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2021.
- DESESSARD Clément, *Le latin sans peine*, Paris, Assimil, 1961.
- DETHIER M.-F., GOFFIN C., NILS V., *Point-virgule 2 : cahier d'activités*, Braine-l'Alleud, Plantyn, 2020.
- EGO Lucas, SAMOY Mickaël, GOLVIN Jean-Claude, *Gradatim I : le latin pas à pas*, Paris, Les Belles Lettres, 2023.
- FURGIUELE Ida, JACOB Jennifer, SEYNAEVE Léonie, VANDENBULCKE Mélanie, *Kendoe 1*, Waterloo, Plantyn, 2021.

- GILSON Gaël, KOZIEL Isabelle, MARCELIS Hélène, *Qualif'3 français*, Braine-l'Alleud, Plantyn, 2021.
- LOROY Anne, *Codex primus : tome A*, Waterloo, Plantyn, 2012.
- MARION Claude (éd.), *Connexion français 4 : Livre-Cahier B*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2020.
- ØRBERG Hans Henning, *Lingua latina per se illustrata : Latine disco*, Montella, Accademia Vivarium Novum, 2018.
- ØRBERG Hans Henning, *Lingua latina per se illustrata, Pars I : Familia romana*, Montella, Accademia Vivarium Novum, 2017.
- PELLEGRINI Johanna, *Prosper : le latin en 1^{re} année*, Bruxelles, De Boeck, 2015.
- VANDERWALLE Marise, VERDONCK Aubert, BELLIS Patricia, *Tandem brio 1 : leerwerkboek A*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2014.
- VANDERWALLE Marise, VERDONCK Aubert, BELLIS Patricia, *Tandem brio 1 : leerwerkboek B*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2014.
- VANDERWALLE Marise, VERDONCK Aubert, *Tandem brio 4*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2019.

Monographies, ouvrages collectifs et articles

- AUBERT Jean-Luc, *Si l'huile flotte sur l'eau c'est pour apprendre à nager : comprendre et prévenir l'échec scolaire*, Paris, Criterion, 1994.
- AUBRY Céline, MARTINOT Caroline « Enseigner le latin au collège par le jeu théâtral », dans *Fabula agitur : pratiques théâtrales, oralisation et didactique des langues et cultures de l'Antiquité*, Grenoble, UGA, 2019, pp. 124, 126.
- BESSON Jean-Louis, « Le théâtre à l'école, entre art et pédagogie », *Études théâtrales*, 2005/2 N° 34, 2005, pp. 21-26. CAIRN.INFO, shs.cairn.info/revue-etudes-theatrales-2005-2-page-21?lang=fr.
- BRACKE Evelien, DE HERDT Katja, VANHALME Charlotte, MEUNIER Nicolas, PIETQUIN Paul, « Belgium » dans HUNT Steven (dir.), BULWER John (dir.), *Teaching Classics Worldwide*, Londres, Bloomsbury Academic, 2025, p. 17.
- CANFAROTTA Daniela, « Italy » dans HUNT Steven (dir.), BULWER John (dir.), *Teaching Classics Worldwide*, Londres, Bloomsbury Academic, 2025, p. 115.

- CAPPONI Matteo, « Lire c'est dire : des exercices "théâtraux" pour consolider les savoirs et appréhender les textes antiques » dans ESTÈVES Aline, KIMMEL-CLAUZET Flore, *La lecture antique en V.O.*, UGA Éditions, 2021, <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.24822>.
- CAPPONI Matteo, « Ovide dans les classes : traduire, réécrire et jouer les *Métamorphoses* (compte rendu d'atelier) » dans *Fabula agitur : pratiques théâtrales, oralisation et didactique des langues et cultures de l'Antiquité*, Grenoble, UGA, 2019, p. 147.
- de Hosson Cécile, *Contribution à l'analyse des interactions entre histoire et didactique des sciences*, thèse sous la direction de W. Kaminski et J. Gayon, Université Paris VII, 2004, p. 238.
- DOLZ Joaquim, SCHNEUWLY Bernard, *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2000.
- DUMAIS Christian, « L'oral à l'école » dans *Éducation et francophonie*, volume 50, numéro 1, printemps 2022. <https://doi.org/10.7202/1088540ar>.
- ERARD Serge, et SCHNEUWLY Bernard, « La didactique de l'oral : savoirs ou compétences ? » dans *Repenser l'enseignement des langues*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2005. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14817>.
- FERRIER Béatrice, « Le théâtre entre jeu et texte : une longue tradition scolaire jusqu'au XXI^e siècle » dans *Le français aujourd'hui*, 2013/1 n°180, 2013, pp.11-25. CAIRN.INFO, shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2013-1-page-11?lang=fr.
- FIÉVET Claude, « Apprendre à comprendre », dans *Actualité de l'Antiquité*, Paris, Editions du CNRS, 1989.
- FIÉVET Claude, *Manuel de latin audio-oral*, Université de Pau et des pays de l'Adour, 4^e éd. 1999.
- FLAIG Bärbel, « Germany », dans HUNT Steven (dir.), BULWER John (dir.), *Teaching Classics Worldwide*, Londres, Bloomsbury Academic, 2025, p. 84.
- FORNER Yann, La motivation à la réussite des jeunes en insertion, dans *Questions d'orientation*, 3, 1999, pp. 57-64.
- JUDET DE LA COMBE Pierre, WISMANN Heinz, *L'Avenir des langues : repenser les humanités*, Paris, Le Cerf, 2004, p. 212.

- LAWRENCE Roderick J., « Convergence : défis disciplinaires et réponses transdisciplinaires » dans DARBELLAY Frédéric, LOUVIOT Maude, MOODY Zoé (dir.), *L'interdisciplinarité à l'école : succès, résistance, diversité*, Neuchâtel, Editions Alphil, Presses universitaires suisses, 2019, p.56.
- LENOIR Yves, SAUVE Lucie, « Introduction : L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation ? » dans *Revue des sciences de l'éducation*, volume 24, numéro 1, 1998, pp. 3–29. <https://doi.org/10.7202/031959ar>
- LENOIR Yves, SAUVE Lucie, « Note de synthèse - De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question », dans *Revue française de pédagogie*, volume 124, 1998, pp. 121-153. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.1998.1122>
- LÓPEZ DE LERMA Gala, *Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina*, Barcelone, Universidad de Barcelona, 2015 [Thèse de doctorat].
- LOWE Anne, « La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire » dans *Éducation et francophonie*, volume 30, numéro 2, automne 2002, pp. 220–240. <https://doi.org/10.7202/1079532ar>
- NAVARRO José Luis, « Spain », dans HUNT Steven (dir.), BULWER John (dir.), *Teaching Classics Worldwide*, Londres, Bloomsbury Academic, 2025, p. 207.
- PASHAYEVA Senem, « Evaluating the Oral Method in Foreign Language Teaching: Historical Perspectives, Modern Applications, and Pedagogical Insight » in *EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education* 1, n° 2, 2024, pp. 118-124. <https://doi.org/10.69760/ejille/953zrg28>.
- PAYET Adrien, *Activités théâtrales en classe de langue*, Paris, CLE International, 2010.
- PEGAZ-PAQUET Anne et CADET Lucile, « Prendre/apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes officiels » dans *Le français aujourd'hui*, 2016/4 N° 195, 2016. p.9-22. CAIRN.INFO, shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-4-page-9?lang=fr.
- PELLAUD Francine, BASSIN Marilyne, BLANDENIER Gilles, MASSIOT Philippe, « La pédagogie par projet en éducation en vue d'un développement durable pour développer des compétences transdisciplinaires », dans DARBELLAY Frédéric,

LOUVIOT Maude, MOODY Zoé (dir.), DARBELLAY Frédéric, LOUVIOT Maude, MOODY Zoé (dir.), *L'interdisciplinarité à l'école : succès, résistance, diversité*, Neuchâtel, Editions Alphil, Presses universitaires suisses, 2019.

- RIMBAULT Olivier, *L'Avenir des langues anciennes : repenser les humanités classiques*, Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, 2011, p. 60.
- RIMBAULT Olivier, « Au sujet de la méthode de latin du Professeur Ørberg (Remarques sur la didactique des langues anciennes) », *Réflexion(s)*, avril 2012. <http://reflexions.univ-perp.fr/>.
- SIMARD Claude, DUFAYS Jean-Louis, DOLZ Joaquim, GARCIA-DEBANC Claudine, *Didactique du français langue première*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2019 (2^e édition), p. 296.
- SOLEIL Dvina, « La didactique du grec et du latin à l'ère de la mondialisation : refonder les enseignements par le désir de langues » dans *Revue TDFLE*, (actes n°1), 2019. https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1331.

Référentiels et programmes

- *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Division des politiques linguistiques, Strasbourg, Didier, 2005). www.coe.int/lang-CECR.
- Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné, *Programme d'études. Français. Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Humanités générales et technologiques. Enseignement secondaire général et technique de transition. Deuxième et troisième degrés. Référence W-B E : 486P/2018/240*.
- FESeC, *Humanités Générales et Technologiques. Initiation au latin. Balises pour l'enseignement des langues anciennes au 1^e degré. D/2014/7362/3/18*.
- FESeC, *Programme Latin 2^e degré. Humanités générales et technologiques. D/2014/7362/3/21*.
- FESeC, *Programme Latin/Grec 3^e degré. Humanités générales et technologiques. D/2016/7362/3/15*.
- FESeC, *Programme Français 2^e degré. Humanités générales et technologiques. D/2018/7362/3/09*.

- FESeC, *Programme Français 3e degré. Humanités générales et technologiques. D/2018/7362/3/37.*
- FESeC, *Programme Français 1er degré d'Observation. 1ère A – 2e Commune. D/2005/7362/3/13.*
- FESeC, *Programmes langues modernes I, II, III, 2^e et 3^e degrés. Humanités générales et technologiques. D/2018/7362/3/07.*
- Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en Latin & Grec. Humanités générales et technologiques*, 1999.
- Ministère de la Communauté française, *Premier degré commun. 1^{re} année commune – 2^e année commune. Référentiel didactique des activités complémentaires. Latin. Initiation à la langue latine. 398/2009/247.*
- Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*, 2017.
- Ministère de la Communauté française, *Socles de compétences en français*, 1999.
- Ministère de la Communauté française, *Référentiel de français et langues anciennes – tronc commun*, 2022.
- Ministère de la Communauté française, *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Premier degré commun. 1ère année A – 2e année commune. Programme d'étude du cours de français. 43/2000/240.*
- Wallonie-Bruxelles Enseignement, *Programme d'études. Langues anciennes. Enseignement secondaire ordinaire. Humanités générales. 2^e & 3^e degrés. 476/2016/240*

Ressources en ligne

- <https://www.arretetonchar.fr/wp-content/uploads/2014/07/Enseigner-le-latin-autrement-Julie-Gallego-pour-ATC.pdf>, consulté le 17 juillet 2025.
- https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_5ec4180c4985_SD_Fable_cahier_eleve.pdf, consulté le 27 juillet 2025.
- https://hodoi.fltr.ucl.ac.be/concordances/esope_201a250/texte.htm, consulté le 28 juillet 2025.

- <https://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/intro.htm#phedre>, consulté le 28 juillet 2025.
- <https://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/intro.htm#plaute>, consulté le 28 juillet 2025.
- <https://app.qr-code-generator.com/manage>, consulté le 28 juillet 2025.

Cours universitaires

- COLOGNESI Stéphane, LAGRE2220 – *Didactique générale et formation à l'interdisciplinarité* [notes de cours], Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2023.
- DUFAYS Jean-Louis, LAGRE2220 – *Didactique générale et formation à l'interdisciplinarité* [notes prises dans le cadre du séminaire LAGRE220], Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2024.

Logiciels informatiques

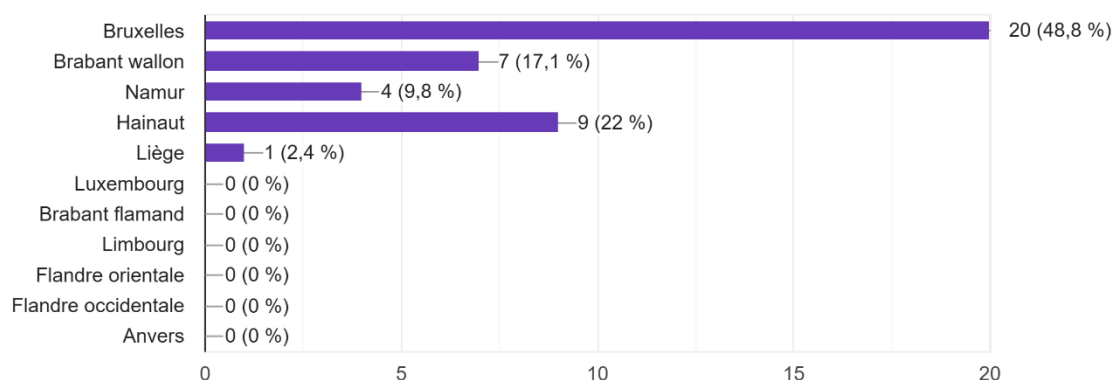
- ElevenLabs Generative Voice AI. Disponible à <https://elevenlabs.io/fr>
- ChatGPT : OpenAI. (2023). ChatGPT (version du 14 mars) [en ligne]. Disponible à <https://chat.openai.com/chat>. (Source utilisée uniquement pour la création d'images et à titre de soutien à la rédaction : aucune génération de contenu textuel n'a été effectuée depuis Chat GPT).

Annexes

Annexe 1 – Les provinces/régions où les participants travaillent

Dans quelle province/région enseignez-vous ?

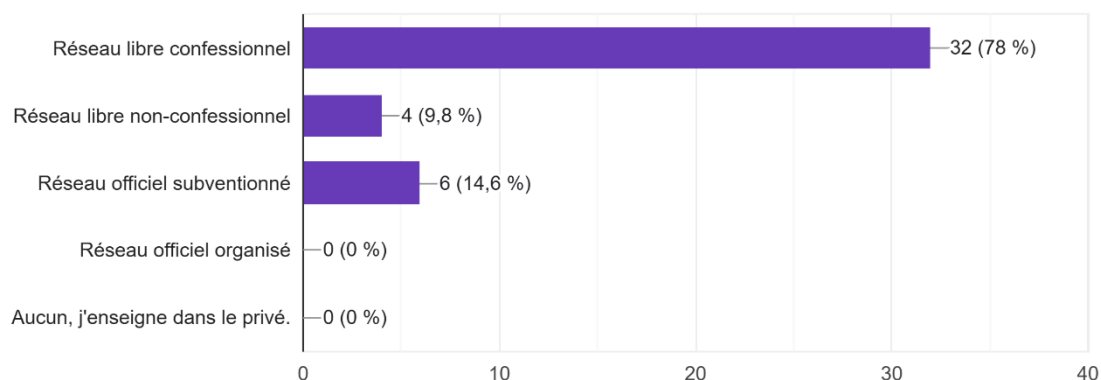
41 réponses



Annexe 2 – Le réseau dans lequel les participants travaillent

Dans quel réseau enseignez-vous ?

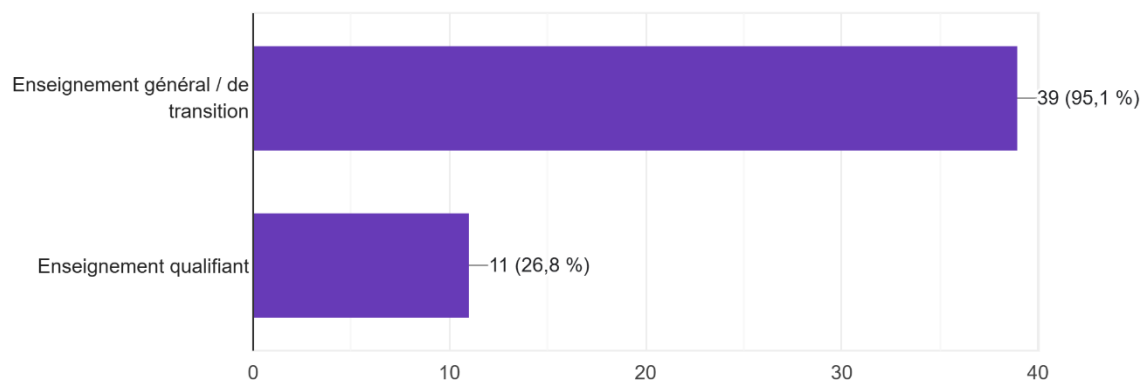
41 réponses



Annexe 3 – Les filières dans lesquelles les participants travaillent

Dans quelle filière enseignez-vous ?

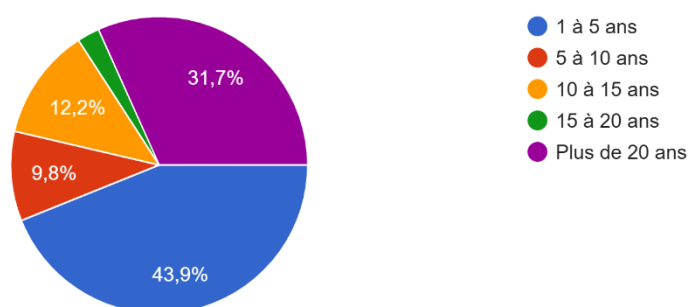
41 réponses



Annexe 4 – L'ancienneté des participants

Depuis combien de temps enseignez-vous ?

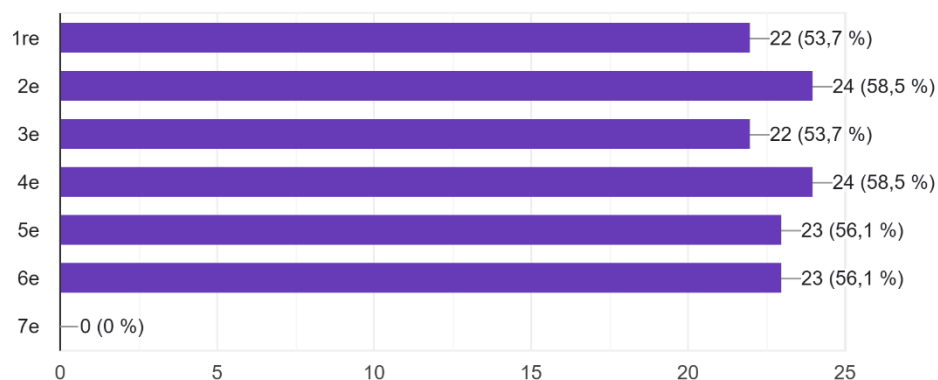
41 réponses



Annexe 5 – Les classes dans lesquelles les participants enseignent

Dans quelles classes enseignez-vous ?

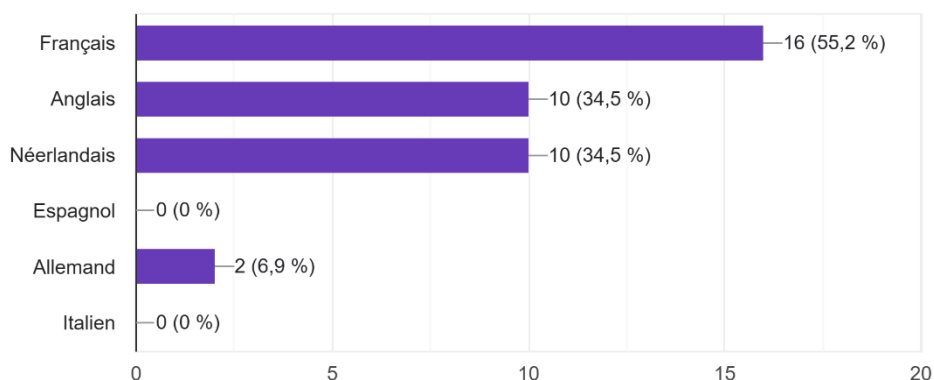
41 réponses



Annexe 6 – Les langues enseignées par les participants de langues vivantes

Quelle(s) langue(s) moderne(s) enseignez-vous ?

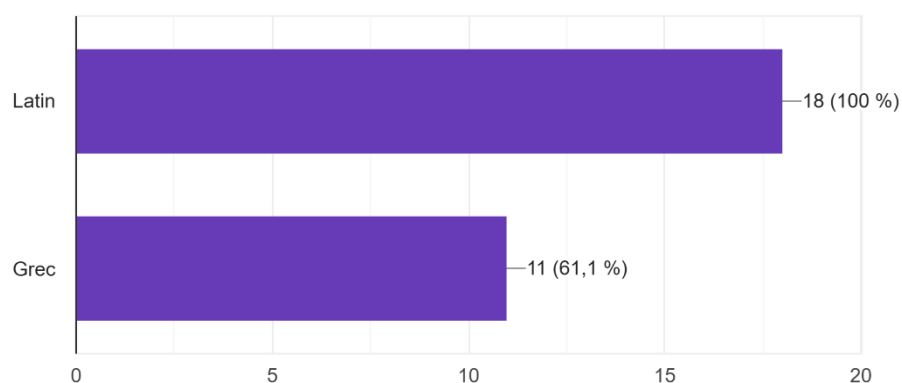
29 réponses



Annexe 7 – Les langues enseignées par les professeurs de langues anciennes

Quelle(s) langue(s) ancienne(s) enseignez-vous ?

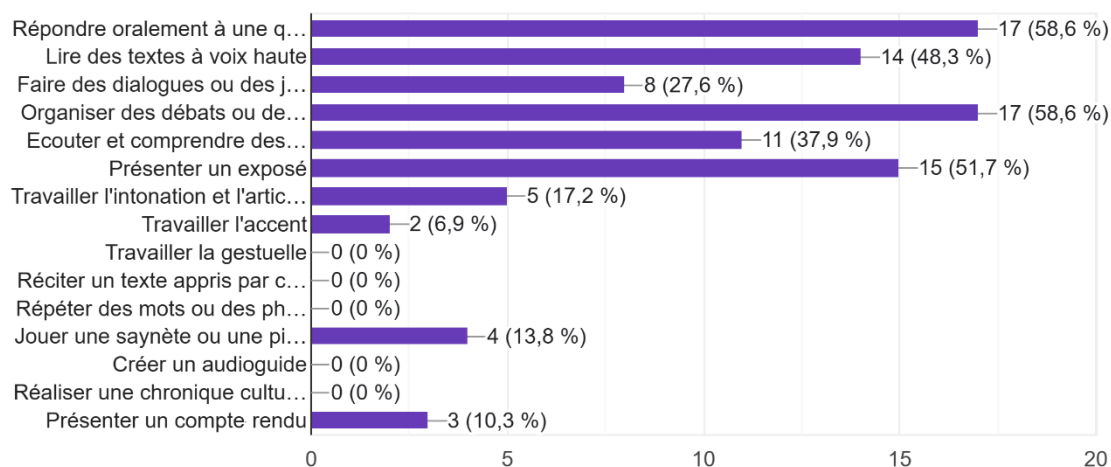
18 réponses



Annexe 8 – Les trois pratiques qui illustrent le mieux l'oralité en cours selon les professeurs de langues vivantes

Parmi ces propositions, quelles sont les trois pratiques qui illustrent le mieux l'oralité en cours de langues modernes ?

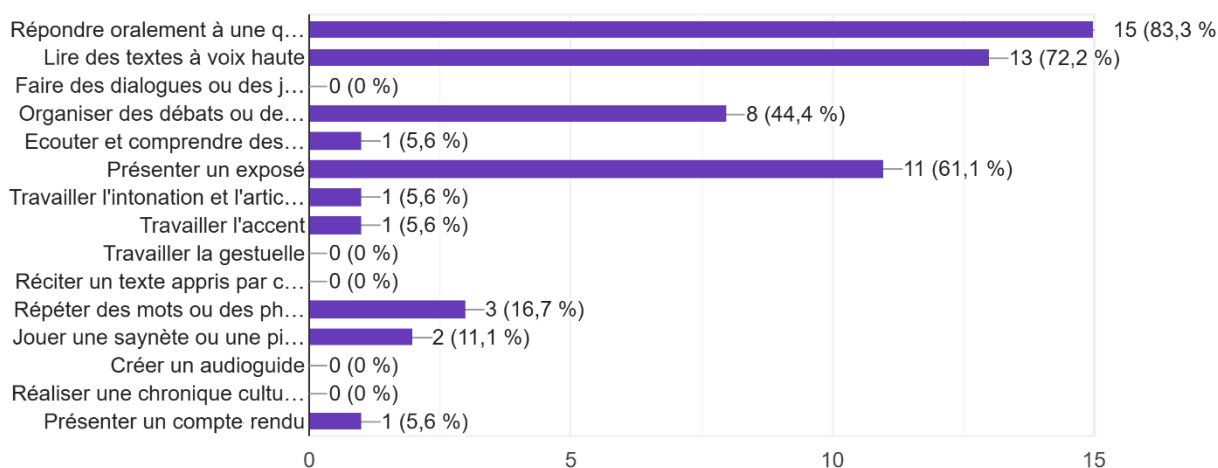
29 réponses



Annexe 9 – Les trois pratiques qui illustrent le mieux l’oralité pour les professeurs de langues anciennes

Parmi ces propositions, quelles sont les trois pratiques qui illustrent le mieux l'oralité en cours de langues anciennes ?

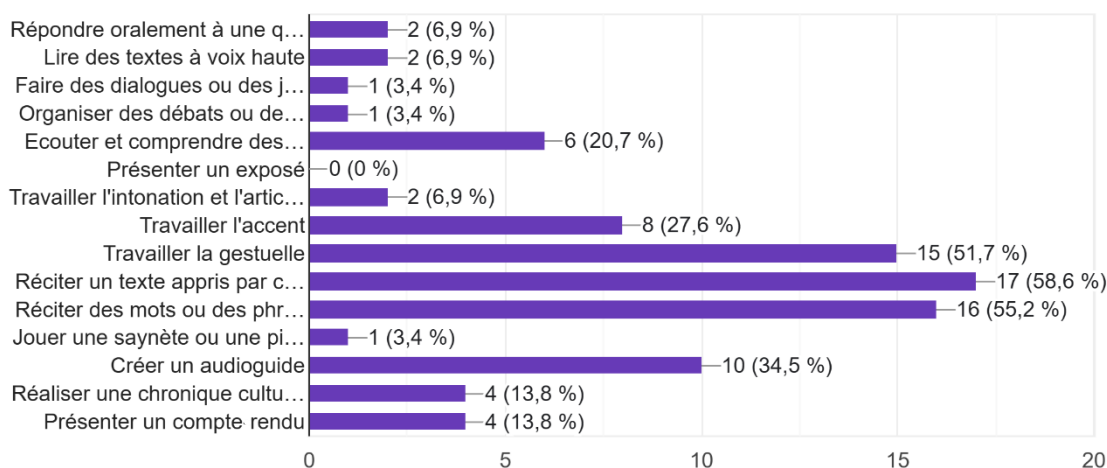
18 réponses



Annexe 10 – Les trois pratiques qui représentent le moins l’oralité en cours selon les professeurs de langues vivantes

Parmi ces propositions, quelles sont les trois pratiques qui représentent le moins l'oralité en cours de langues modernes ?

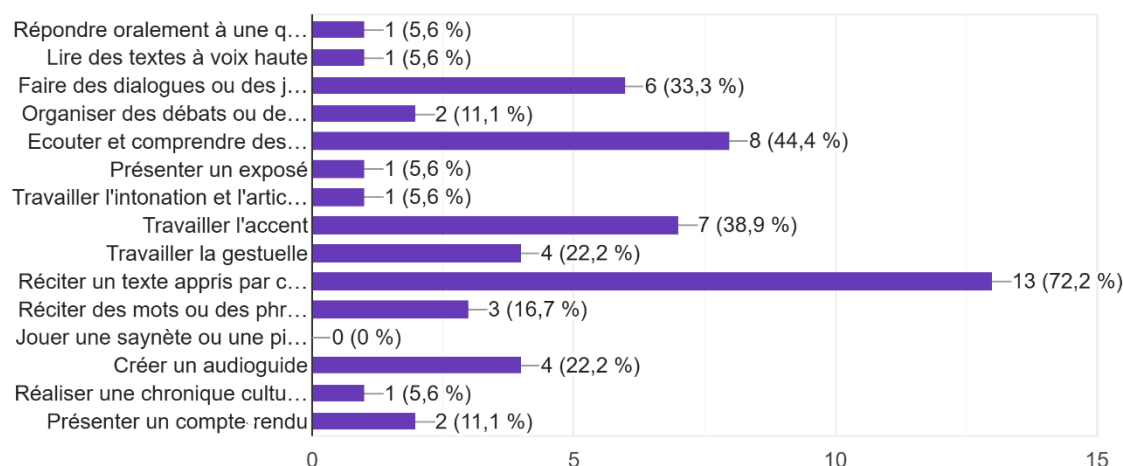
29 réponses



Annexe 11 – Les trois pratiques qui représentent le moins l’oralité en cours selon les professeurs de langues anciennes

Parmi ces propositions, quelles sont les trois pratiques qui représentent le moins l'oralité en cours de langues anciennes ?

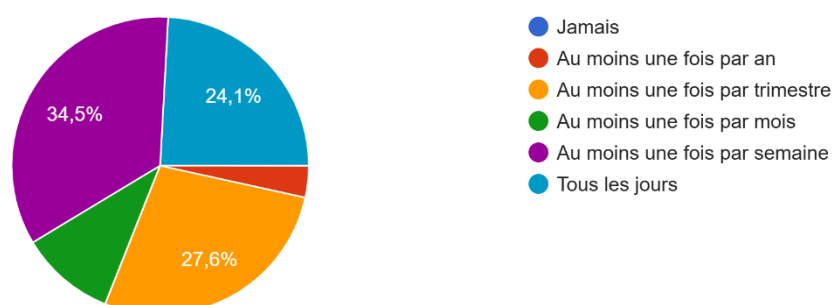
18 réponses



Annexe 12 – La fréquence des activités orales dans les cours de langues vivantes

A quelle fréquence intégrez-vous des activités orales dans vos cours ?

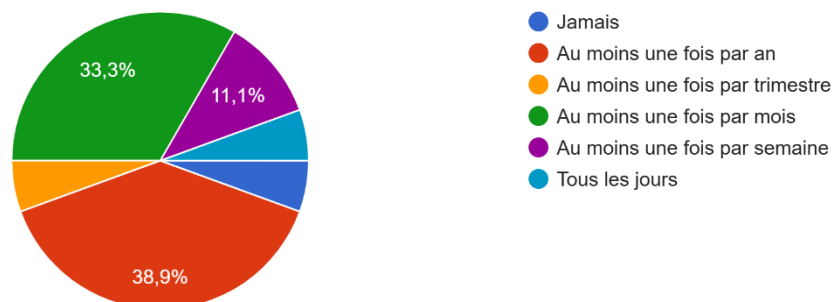
29 réponses



Annexe 13 – La fréquence des activités orales dans les cours de langues anciennes

A quelle fréquence intégrez-vous des activités orales dans vos cours ?

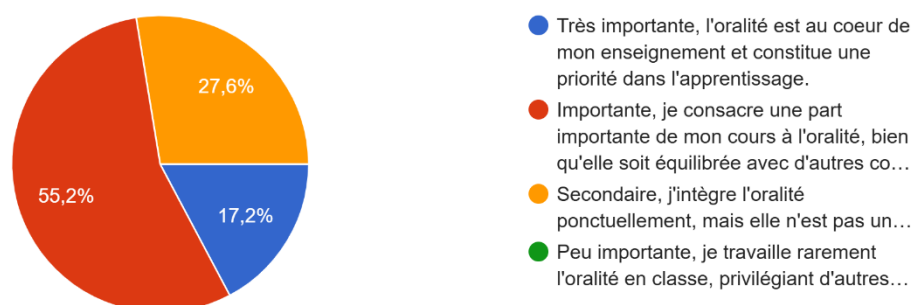
18 réponses



Annexe 14 – L'importance accordée à l'oralité dans les cours de langues vivantes

Quelle importance accordez-vous à l'oralité dans l'apprentissage de la langue que vous enseignez ?

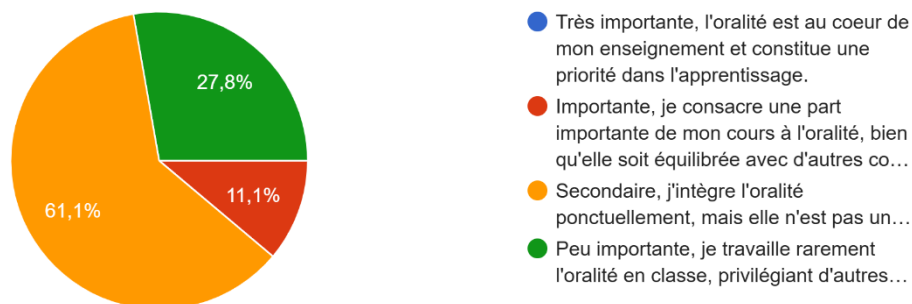
29 réponses



Annexe 15 – L'importance accordée à l'oralité dans les cours de langues anciennes

Quelle importance accordez-vous à l'oralité dans l'apprentissage de la langue que vous enseignez ?

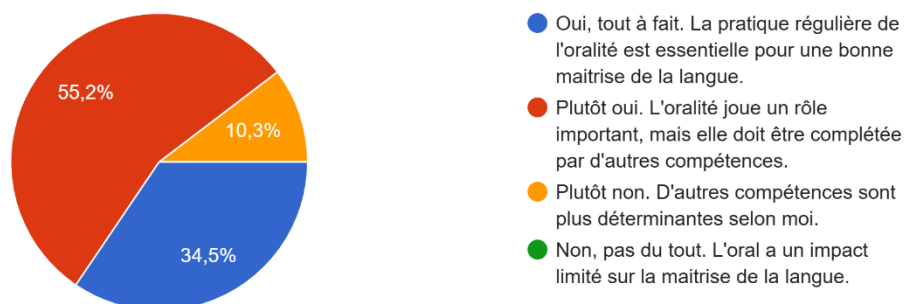
18 réponses



Annexe 16 – La position des professeurs de langues vivantes quant à l'aide apportée par l'oralité pour mieux maîtriser la langue qu'ils enseignent

Selon vous, la pratique régulière de l'oralité aide-t-elle les élèves à mieux maîtriser la langue que vous enseignez ?

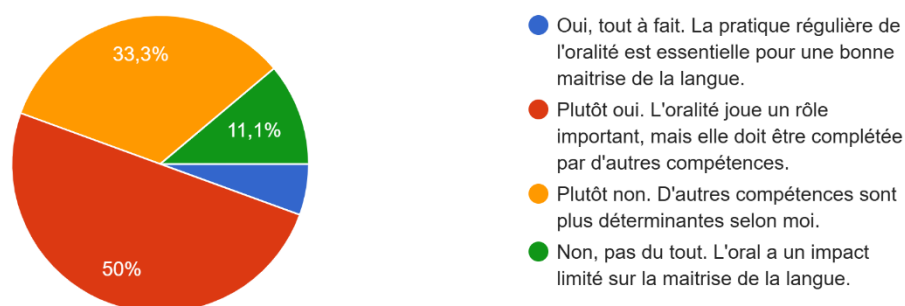
29 réponses



Annexe 17 – La position des professeurs de langues anciennes quant à l’aide apportée par la pratique régulière de l’oralité sur la langue enseignée

Selon vous, la pratique régulière de l'oralité aide-t-elle les élèves à mieux maîtriser la langue que vous enseignez ?

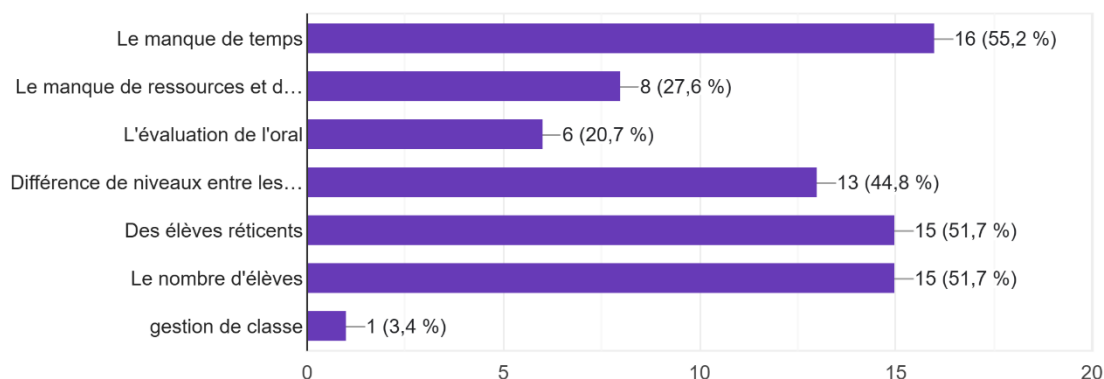
18 réponses



Annexe 18 – Les principaux obstacles dans l’intégration de l’oralité dans les cours de langues vivantes

Quels sont les principaux obstacles que vous rencontrez dans l'intégration de l'oralité dans vos cours ?

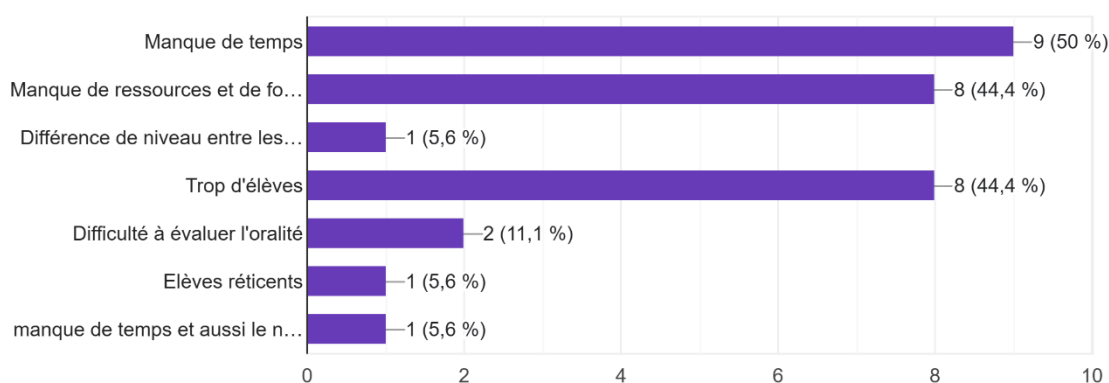
29 réponses



Annexe 19 – Les principaux obstacles dans l'intégration de l'oralité dans les cours de langues anciennes

Quels sont les principaux obstacles que vous rencontrez dans l'intégration de l'oralité dans vos cours ?

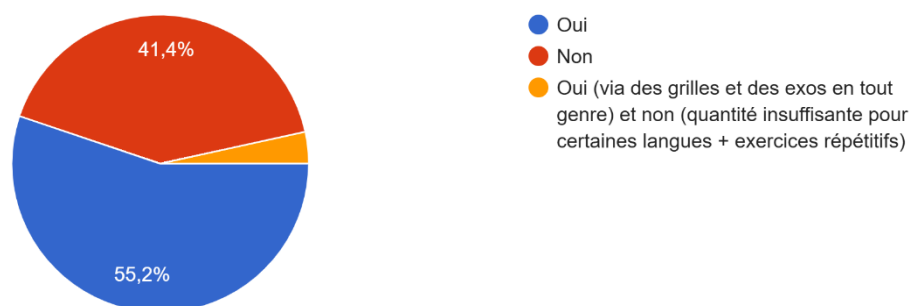
18 réponses



Annexe 20 – Les professeurs de langues vivantes se sentent-ils suffisamment outillés pour enseigner l'oral ?

Vous sentez-vous suffisamment outillé pour enseigner l'oral ?

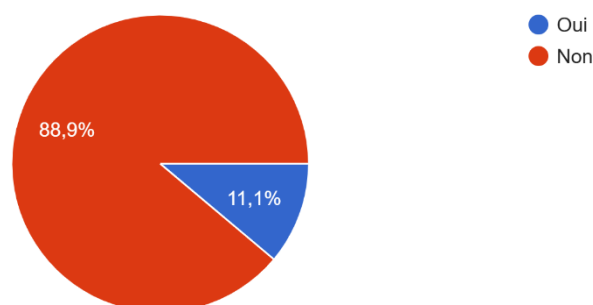
29 réponses



Annexe 21 – Les enseignants de langues anciennes pratiquent-ils le théâtre vivant avec leurs élèves ?

Pratiquez-vous parfois le latin vivant avec vos élèves ?

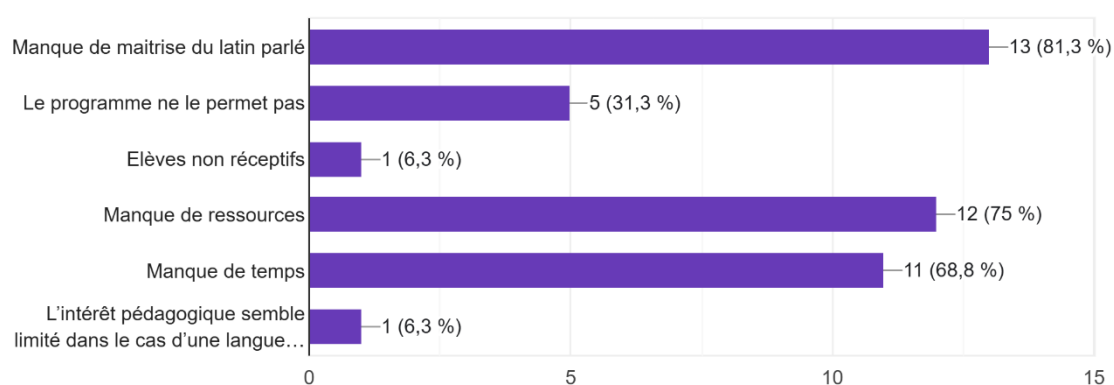
18 réponses



Annexe 22 – Pourquoi les professeurs de langues anciennes ne pratiquent pas le latin vivant avec leurs élèves ?

Si vous avez répondu "non" à la question précédente, pourquoi ?

16 réponses



UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Cardinal Mercier, 31, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial