

Comment conjuguer l'explicite et l'opératoire : de la pratique orale au latin littéraire

J'ai eu l'occasion au colloque de l'Arbresle de faire connaître une communication que j'avais faite autrefois à Toulouse, dont le titre est *Apprendre à Comprendre*. Cette contribution ancienne au débat pédagogique, publiée en 1989 par le CNRS¹, a eu – je ne sais par quelles voies – un certain écho à l'étranger, puisque des associations de latinistes en Allemagne et en Italie ont récemment souhaité en faire une traduction en vue d'une publication dans leur langue. Cette communication, qui rassemblait la plupart de mes options et rendait compte de l'expérience de renouvellement pédagogique que nous menons à Pau, date un peu : depuis lors certaines orientations ont été corrigées et infléchies, du matériel nouveau a été produit. Mes choix pédagogiques sont en effet le résultat d'une longue confrontation entre réflexion théorique et pratique didactique, menées conjointement, s'étayant et parfois s'invalant mutuellement. Dans ce débat entre théorie et pratique, la pratique a toujours le dernier mot, car il n'y a que sur le terrain que l'on peut expérimenter ce que vaut une méthode.

Depuis quelques années, après avoir évolué, de remise en question en remise en question, assez souvent dans le sens d'une radicalisation de mes principes, je suis parvenu, me semble-t-il, à une espèce de stabilité - ce qui ne veut pas dire d'immobilisme encore moins de certitude. Quoi qu'il en soit, cet exposé de ma démarche pédagogique, quoique déjà ancien, donne encore, du moins sur le plan théorique, une image à peu près fidèle de mes conceptions actuelles. On y verra, je l'espère, la preuve de la stabilité et, avec un peu de bienveillance, de la solidité de mes opinions plutôt que celle de la sclérose de ma réflexion.

Je ne reprendrai pas ici tous les détails de l'argumentaire que je développe dans la communication dont je viens de parler, et que je pourrai fournir à ceux qui le souhaiteraient. Je me limiterai, d'abord, à préciser brièvement le cadre et les conditions dans lesquelles s'inscrit mon travail d'enseignant - ceci afin que mes objectifs soient bien compris ; ensuite, je justifierai les voies d'accès - **d'apparence antinomiques, mais complémentaires en réalité** - que je crois indispensable de conjuguer pour s'approprier la connaissance de la langue et, au delà, pour aller à la lecture du texte latin littéraire. Ce sont ces deux approches complémentaires que je voudrais mettre ici en relief. Pour atteindre l'objectif linguistique qui est le mien - faire lire du latin avec un maximum d'aisance et d'agrément - il m'a semblé nécessaire d'associer étroitement une démarche **explicite** et une démarche **opératoire**. Par le terme **explicite**, je veux faire entendre qu'il faut fournir aux étudiants l'éclairage le plus performant concernant le fonctionnement **réel** de la langue latine ; par le terme **opératoire**, que le savoir sur la langue a toutes

¹ in *Actualité de l'Antiquité*, Editions du CNRS, Paris, 1989

chances de rester inactif et inutilisable (de n'être qu'un vain discours **sur** la langue!) si on ne se donne pas les moyens de le transformer en savoir-faire. Tant il est vrai que tout acte de langage repose, non pas sur une somme de connaissances, mais sur l'exploitation de tout un système de comportement.

Disons quelques mots de la situation dans laquelle s'inscrit mon action pédagogique. A mes débuts, j'ai eu en charge, à l'Université de Pau, l'enseignement pour les grands débutants, et c'est pour eux que j'ai développé l'expérience dont je voudrais à nouveau justifier les principes.

Mon objectif était de leur permettre, après deux ans de formation accélérée, de rejoindre en licence le niveau des étudiants réputés spécialistes, issus d'un baccalauréat avec latin, et poursuivant leurs études dans une filière universitaire de type traditionnel. Or après quelques années, on s'est aperçu qu'au moment de la jonction les ex-débutants, en dépit de la brièveté de leur temps d'étude, étaient généralement capables de performances hors de portée des « spécialistes ». Il a donc été décidé, à la demande des étudiants eux-mêmes et avec l'accord de tous mes collègues, de généraliser à l'ensemble des latinistes, dès la première année, une méthode baptisée un peu vite et imparfaitement *audio-orale*, car elle repose **tout autant** sur une rénovation de la description linguistique.

On assiste donc à cette situation un peu paradoxale : se côtoient dans les mêmes groupes et avec le même enseignement des étudiants issus d'un baccalauréat avec latin, classique ou moderne, qui représentent environ 10% de l'effectif, et des étudiants qui n'ont jamais eu contact avec le latin. Il s'agit pour les seconds d'une initiation accélérée à une langue nouvelle, pour les premiers d'une reconstruction sur des bases entièrement neuves de leur formation linguistique.

Cet amalgame, dont je m'aperçois maintenant qu'il n'est plus une spécificité paloise, peut paraître choquant à beaucoup d'esprits. Je ne mets pas en question la compétence de mes collègues du secondaire : la religion du texte authentique¹ dès les tout premiers débuts de l'apprentissage, dont la lecture ou pseudo-lecture est assortie d'observations linguistiques, si peu linguistiques en réalité, ne permet en aucune façon de construire une connaissance cohérente de la langue. Elle est subie par beaucoup comme un credo pédagogiquement correct. On peut sans doute intéresser les élèves aux faits de civilisation, les inviter à se situer par rapport à eux et les faire réfléchir ; c'est incontestablement une ouverture culturelle très positive, mais, dans cette orientation, qu'on lise des textes en traduction et qu'on ne dise pas qu'on apprend la langue.

Force est de constater que le niveau moyen en langue de nos étudiants anciens latinistes du secondaire est très faible : bien peu d'entre eux – pour ne pas dire aucun - sont capables de compter

¹ A sacraliser ainsi le latin, on le tue et on le momifie.

jusqu'à 10 et les confusions du type *ego / ergo*, pour ne prendre qu'un exemple maintes fois constaté, témoignent assez de leur degré de familiarisation avec la langue. J'ai entendu une étudiante, latiniste depuis la 4^e, débarquée d'ailleurs en cours de Capes, me dire : « Je n'ai pas compris cette phrase parce que je n'ai pas trouvé *hanc* dans le Gaffiot ! » (sic). De telles ignorances, on en conviendra, seraient peu admissibles et même invraisemblables en anglais ou en espagnol : imagine-t-on un étudiant d'anglais incapable de donner un sens à *I (am)* ou à *this* ? On comprendra dès lors que cette reprise à zéro nous semble le seul moyen de remédiation. J'ajoute que ce sont les meilleurs élèves du secondaire qui sont les plus demandeurs de cette reconstruction et qui en reconnaissent l'absolue nécessité. En effet, même pour eux, la phrase latine reste toujours un rébus à décrypter. Ils conviennent que leur bagage lexical est très limité, et déplorent que leurs connaissances grammaticales se réduisent souvent à des souvenirs approximatifs et embrumés, et à des recettes de traduction.

Je voudrais donner aussi quelques précisions sur le matériel pédagogique dont disposent les étudiants, avant d'en venir à l'essentiel, c'est à dire à des remarques de fond qui dépassent le cas particulier de mon expérience.

Les étudiants utilisent pendant les trois premières années – donc jusqu'à la licence - un manuel subdivisé en 3 niveaux, que j'ai refondu récemment : la mouture ancienne véhiculait en effet une description linguistique timorée qui ne me paraissait plus valide. Dans ce manuel, chaque chapitre est organisé en vue de faire acquérir et manipuler un certain nombre de faits de langue clairement ciblés : il s'agit en fait d'un livre de lecture dans lequel on passe progressivement de textes simples (fabriqués) aux textes littéraires, l'objectif étant toujours de faire comprendre le texte dans la langue sans passer par la traduction. Il ne s'agit pas, bien entendu, de proscrire la traduction pour élucider le sens d'un mot - surtout au début où il faut bien un certain bagage pour faire fonctionner la langue - mais de s'interdire de faire comprendre une pensée à travers l'écran du français. Pour parvenir à cet objectif, quel que soit le niveau, l'enseignant pratique un exercice que nous appelons *lecture compréhensive*. Le texte est appréhendé par une série d'approches variées orales : périphrases, paraphrases, équivalents lexicaux et structuraux, etc. Chaque chapitre comporte, à la suite des textes, une description des faits de langue ; il conduit à des synthèses linguistiques, d'abord partielles puis complètes, sur telle ou telle structure ; les étudiants sont invités ensuite, par une pratique active de la langue, à exploiter et à s'appropriier les acquis : exercices structuraux oraux et écrits, exercices de thème, qui sont, au dire des étudiants, un moyen très sûr d'affermir les connaissances.

Je clos ici ce préambule sur les conditions concrètes de l'expérience. Sans tomber dans l'anecdote, il m'a semblé indispensable de dire que mon objectif était celui d'une formation accélérée,

avec, au terme, pour un certain nombre d'ex-débutants, l'ambition de se présenter au Capes de lettres modernes avec option latin, au Capes et à l'agrégation de lettres classiques¹. Parmi les étudiants de Lettres Modernes, nombreux sont ceux qui, après un apprentissage du latin réussi, tiennent absolument à rester en contact avec cette langue et à l'enseigner : ils décident par conséquent, après le DEUG ou la licence, de se reconvertir en lettres classiques et de commencer l'étude du grec, les autres matières leur étant acquises par équivalence. Ces transfuges constituent l'essentiel de l'effectif (80%) des inscrits en DEUG 1 de lettres classiques.

Puisque certains souhaitent se présenter aux concours, je ne puis perdre de vue, quel que soit mon désir de rénovation, l'exercice unique sur lequel les étudiants seront jugés : comment, par conséquent peut-on concilier l'évolution des méthodes avec des formes d'examen depuis très longtemps figées ? Bref, comment peut-on espérer à partir d'une méthode audio-orale conduire les étudiants à de bonnes performances dans l'exercice de version, qui est l'exercice roi des examens et des concours.

On pourrait considérer que le meilleur moyen pour y parvenir, puisque version il y a, serait de commencer par là et de s'y entraîner au plus tôt. Il s'agit là à mes yeux d'une fausse évidence. On constate en effet que la pédagogie fondée sur l'analyse et la traduction, ne permet pas, le plus souvent, de comprendre à la lecture une phrase de latin élémentaire. Or, c'est précisément parce que cette pédagogie n'apprend pas à lire, que la plupart des élèves considèrent le texte comme un ensemble d'informations juxtaposées, donc tout le contraire d'un texte, au sens propre ; informations qu'ils tentent d'élucider laborieusement par la dissection grammaticale et le recours constant au dictionnaire. C'est parce qu'ils traduisent **pour** comprendre, et non **après** avoir compris, et que le texte n'est jamais réellement lu, ni avant, ni après, que la traduction, qu'on prétend pourtant servir, est de si mauvaise qualité et écrite si souvent dans cette langue particulière, reconnaissable entre toutes, qu'est le français de version latine.

On admettra sans peine, je crois, que le moyen ordinaire pour s'approprier le sens de l'écrit est d'abord d'apprendre à lire ; aussi, plutôt que de mettre la charrue avant les bœufs, il m'a semblé qu'il fallait concevoir les moyens d'apprendre à lire avant d'apprendre à traduire, si l'on admet que la traduction - exercice littéraire de haut vol - puisse faire l'objet d'un apprentissage spécifique, ce qui reste encore à prouver.

Je suis donc conduit à proposer, contre la méthode analyse-traduction, une pédagogie de substitution qui est une **pédagogie de la lecture et de la compréhension**.

¹ On comprendra aisément, compte tenu de la formation linguistique qu'il ont reçue, que certains s'orientent de préférence vers l'agrégation de grammaire.

Je récusé en effet la pédagogie traditionnelle en ce qu'elle n'est ni **opératoire**, ce qui est trop évident, ni non plus véritablement **explicite**, alors qu'elle prétend l'être.

Elle n'est pas opératoire, parce qu'elle ne conduit à aucune des manifestations ordinaires de la compétence linguistique : elle ne permet ni la parole, ni l'écoute, ni la lecture ; ce qui est évidemment le reproche le plus sérieux dans le cas d'une langue ancienne. Si - en renonçant à la perspective du latin vivant, qui n'est pas la mienne¹ - on ne retient de tous les savoir-faire linguistiques que le seul exercice de lecture, si on en fait l'unique objectif, il est clair que la méthode analytique est en totale contradiction avec l'activité perceptive mise en œuvre dans la lecture.

La lecture véritable - c'est à dire celle que nous pratiquons en langue maternelle ou en L 2 dans le cas d'un apprentissage réussi - est celle qui permet d'appréhender immédiatement le sens, sans pause réflexive ni retours en arrière. Elle se déroule dans le temps de la parole. Il s'agit là, il faut le reconnaître, d'un idéal extrêmement difficile à atteindre en langue étrangère et particulièrement en latin ; je concède volontiers qu'on puisse être sceptique. Je m'en expliquerai plus loin. Mais, à tout le moins, mieux vaut tenter de s'en approcher que de choisir une voie qui s'en détourne radicalement.

Or, la méthode analytique, qui recommande la dissection de la phrase, qui l'atomise en ses éléments et arrête l'esprit à tout instant sur des formes isolées est en contradiction avec la véritable lecture ; celle-ci étant au contraire une opération associative, synthétique conforme au mouvement même de la pensée. On ne saurait donc s'étonner que la méthode analytique interdise la compréhension directe, puisque sa démarche même est de rendre d'abord la phrase incompréhensible, au sens étymologique.

D'un autre côté, la pédagogie fondée sur l'analyse et la traduction **ne me semble pas non plus véritablement explicite**, alors même qu'elle recommande la connaissance des règles de grammaire et qu'elle cherche à conceptualiser son fonctionnement. La traduction détourne de la langue cible une part considérable du temps et de l'effort pour résoudre des problèmes dans la langue d'arrivée, sans aucun profit pour le latin ni grand profit non plus pour le français. De plus - et ceci me paraît plus grave - la traduction conduit à une perversion de la démarche grammaticale. Elle habitue à regarder le latin avec les yeux du français, à plaquer sur lui, au travers de nos propres lunettes, des schémas explicatifs qui sont les nôtres et qui occultent son fonctionnement réel. En tirant constamment le latin vers le français, on interdit de le percevoir dans son étrangeté et dans sa cohérence. La traduction, par l'obstacle qu'elle oppose à la compréhension du système, rend le latin d'accès plus difficile qu'il n'est en réalité. On aura bien compris

¹ On entend dire parfois que pratiquer le latin de manière vivante a des relents d'intégrisme. Argument absurde : c'est confondre une stratégie didactique avec une idéologie, le latin n'étant nullement la propriété des sectateurs de Mgr Lefebvre !

que je ne condamne pas la version comme exercice littéraire; ce que je conteste, c'est le rôle qu'on lui fait jouer dans le processus d'apprentissage.

Ce diagnostic étant posé, il convient de s'interroger maintenant sur les composantes de la compétence qui permet de lire sa langue. Interrogation sans doute naïve, mais méthodologiquement nécessaire. Cette compétence implique la connaissance du lexique et de la combinatoire qui relie entre eux les signaux porteurs de sens, autrement dit de la syntaxe.

Le **lexique** d'abord : son acquisition me paraît importante au même titre que celle de la grammaire. Pratiquement, cela revient à dire qu'il faut proscrire l'usage du dictionnaire. A Pau, tous les exercices faits en classe, à quelque niveau que ce soit, y compris les examens, se font sans dictionnaire. Il ne suffit pas de proscrire le dictionnaire : il faut encore mettre en œuvre une pédagogie capable de faire mémoriser le lexique avec un minimum d'effort et un maximum d'efficacité - et j'ajoute : avec un maximum d'agrément.

Il est clair par ailleurs que la lecture requiert la connaissance de la **grammaire** - que je dissocie arbitrairement de celle du lexique. Il est non moins clair que la grammaire "opératoire" que nous exploitons dans la lecture n'est pas la grammaire de nos manuels. Cette grammaire, descriptive, taxinomique et statique, pour peu qu'on songe à y recourir, paralyse immédiatement tout acte de langage. Il est impossible d'écarteler son attention entre le sens d'une phrase, que l'on ne peut percevoir que globalement, et les différents éléments de la chaîne parlée ou écrite qui concourent à le produire. S'il fallait avoir recours à cette grammaire là, l'humanité entière serait muette. En réalité, la grammaire qui fonctionne dans nos actes de langage est un grammaire **interne**, c'est à dire un réseau de mécanismes acquis et intériorisés de manière inconsciente. Autrement dit, cette grammaire est **non pas un savoir, mais un système de comportement**. Il n'empêche que cette grammaire a ses règles et ses lois : la difficulté vient du fait que le processus par lequel on se les approprie en langue maternelle est pour une bonne part obscur, inanalysable et donc non reproductible.

Une chose au moins semble assurée : cette grammaire exploite toute une série d'**habitudes**; elle implique l'existence de **programmes de reconnaissance**, de modèles associatifs permettent à chacun de structurer immédiatement et sans intervention de la conscience le donné brut d'un énoncé, oral ou écrit.

Pour installer chez l'élève ce réseau d'habitudes, on peut compter sur l'efficacité de la **pratique orale**, qui utilise le latin comme moyen de communication du maître à l'élève. Elle est **opératoire** à plusieurs titres : elle met l'élève en situation de compréhension directe, en ce sens qu'elle le contraint à structurer immédiatement un discours qu'il ne peut arrêter ni tronçonner pour l'examiner à la loupe. Rompant délibérément avec le discours sur la langue, elle est la langue même en action, dans sa

dynamique. De plus, elle permet une activité linguistique maximale dans un minimum de temps. La résurgence permanente du lexique et des structures syntaxiques ancre dans la mémoire ces modèles associatifs que j'évoquais supra. L'oral est une technique pédagogique dont l'efficacité, avec le recul, m'apparaît tout à fait évidente - abstraction faite de l'agrément d'un cours de latin vraiment vivant. Un mot rencontré de temps à autre au hasard d'une version et immédiatement voilé par la traduction est aussitôt oublié; ce même mot employé et réemployé mille fois en situation de perception vivante a toute chance d'être mémorisé sans effort. Il en va de même pour les structures. En pédagogie des langues, la fréquence des résurgences est synonyme de puissance et d'efficacité. C'est pour cette raison que l'exercice fondamental n'est plus la version mais l'exercice de *lecture compréhensive* ou explication de texte en latin, sur lequel je reviens maintenant. Cet exercice se pratique d'abord, comme je l'ai dit, sur des textes fabriqués, puis, par l'intermédiaire de textes empruntés à la Vulgate ou au latin médiéval, qui nous servent de "pont", sur des textes littéraires de l'époque ancienne. Il va sans dire qu'en fin de 2^e année et en 3^e année ce sont surtout des textes littéraires authentiques qui sont expliqués en latin, avec, assez souvent, une introduction, une mise en situation ou des commentaires que j'ai moi-même rédigés en latin. Pour mettre en évidence l'intérêt de cette pratique, ne serait-ce que pour le lexique, les étudiants de 3^e année ont calculé que l'explication en latin d'un texte littéraire de 200 mots impliquait pour le meneur de jeu le recours à plus de 800 vocables ne figurant pas dans le texte. Des techniques complémentaires sont employées pour s'assurer que l'exercice a bien atteint son but : il importe en premier lieu de vérifier la précision et la justesse de la compréhension. Ainsi, à partir d'un texte expliqué en cours – ou d'un texte neuf – les étudiants sont priés de produire un commentaire morphosyntaxique, afin de manifester leur compréhension exacte de points délicats et de rendre compte en termes linguistiques des procédures de production du sens, et/ou d'écrire un compendium du texte en un nombre de mots donné. Ces exercices – il en est d'autres - sont plus sûrs que la traduction : ils exigent des réponses rigoureuses, qui interdisent de biaiser ou d'éluder élégamment la difficulté.

Il importe maintenant de compléter et de corriger ce que je viens de dire.

Si évidents que soient sur le plan opératoire les profits de l'immersion linguistique, il reste néanmoins illusoire d'espérer conduire par là - je dirai pour être plus clair : par là seulement ou par là surtout - à la lecture du texte littéraire. On peut sans doute, en latin comme dans toute autre langue, apprendre dans un temps assez bref à exprimer correctement ou à lire des choses simples : le latin n'est pas, à cet égard, un système linguistique plus complexe qu'un autre. C'était, si j'ose dire, "l'anglais de l'Antiquité".

L'oral, on l'a vu, permet de lever un bon nombre d'obstacles sur la route qui mène à la compréhension et c'est un profit gigantesque à mes yeux - sans compter que réussir à faire fonctionner le latin comme une langue au stade de "décollage", comme on dit, comporte tout un aspect ludique qui est une puissante motivation pour de jeunes élèves et même pour de plus vieux.

Toutefois, entre ce niveau de langue et celui du texte littéraire, il y a un **hiatus**, qui resterait infranchissable, si on ne cherchait à le combler par d'autres moyens. Il ne faut pas se leurrer: la lecture du texte littéraire restera toujours pour nos élèves une tâche difficile. Ceci, qui est déjà vrai en langue vivante, l'est encore davantage en latin, car la littérature latine est une littérature d'artistes, très élaborée et savante, et son contenu pour des lecteurs de notre temps est tout à fait exotique. On sait très bien aussi que, pour un Français qui lit quotidiennement son journal, ni Mallarmé ni Valéry ne sont immédiatement accessibles .

Sur un autre plan, on ne peut fonder sur l'immersion linguistique l'espoir de parvenir à la lecture, en mettant en avant la raison qu'on y parvient bien en langue maternelle. On ne saurait ignorer que les deux expériences n'ont rien de commun. Le temps scolaire n'est pas le temps de la vie. Et on ne peut donc se permettre d'attendre, comme dans l'apprentissage naturel de la langue maternelle, que le temps et l'expérience mettent en place lentement et progressivement, par induction, les règles de fonctionnement de la langue. La méthode exclusivement inductive m'a toujours semblé coûteuse en temps, et en tout cas incompatible avec le temps dont on dispose pour mener les étudiants au but qui est le nôtre.

Il n'y a donc pas d'autre issue que de réintroduire en force la grammaire.

J'attache par conséquent une importance primordiale au **montage systématique de la compétence grammaticale**. Je laisserai de côté ici la partie morphologique : je me contenterai de signaler qu'à moins de me mettre en contradiction avec mes principes, les exercices proposés s'interdisent d'arrêter l'esprit sur des formes isolées et que la morphologie n'est appréhendée que dans le creuset de la phrase ; la mémorisation de tableaux morphologiques est totalement proscrite, l'élève doit savoir se servir des déclinaisons, peu importe qu'il sache les réciter, ce qu'on ne lui demande d'ailleurs pas. Pour assurer cette acquisition, nous avons recours à la technique archi-connue de l'interrogation par mots vides, familière à la pédagogie des langues vivantes. Je renvoie sur ce sujet à la communication que j'ai mentionnée en commençant, dans laquelle je signale ma dette à Lucien Tesnière.

Sur le plan **syntaxique**, il va s'agir de proposer aux étudiants une construction méthodique, au cours de laquelle les structures sont une à une découvertes, explicitées, puis exploitées

activement dans de multiples exercices oraux et écrits ; ce sont les exercices structuraux bien connus. Toute structure est d'abord exploitée dans des exercices de structuration dirigée, puis intégrée à l'ensemble des acquis, avant que sa reconnaissance spontanée soit sollicitée dans l'exercice de lecture. Il va de soi que ces exercices structuraux, qui demandent la manipulation rapide d'un très grand nombre d'énoncés, seraient démentiels et insurmontables pour des étudiants non familiarisés avec le lexique et pour lesquels le sens ne serait pas immédiatement évident. On pourra en juger par les quelques exemples d'exercices que je joins à ce document.

Allons plus loin. Sur le plan syntaxique, il me semble que les explications fournies par la tradition grammaticale scolaire ne sont pas les plus performantes. Les grammaires scolaires décrivent généralement les faits de langue à partir des effets de sens perçus à travers l'instrument accidentel du français, et projettent ainsi sur le latin des découpages qui sont les nôtres et non les siens. Ce sont des grammaires de la traduction, des grammaires de la version et du thème, où l'on s'intéresse aux différentes manières de transposer en français *cum* ou *ut*, mais beaucoup moins à la place que tiennent ces morphèmes dans l'économie générale du système latin. On s'attachera par conséquent à concevoir des leçons de syntaxe qui établissent pourquoi dans tel message une complétive ne peut être introduite que par *ut*, dans tel autre que par *quod*, et en quoi s'opposent ces deux outils syntaxiques, même si l'on peut traduire l'un et l'autre par *que*. De même, pour prendre un autre exemple, on fera comprendre pourquoi, même si les dictionnaires proposent *quand* (cf. Gaffiot) comme traduction de *cum* + indicatif ou de *ut*, introducteur de temporelle, ces deux conjonctions ne sont pas commutables ; on peut dire : *cum pluit, in lecto manere soleo* , mais non : **ut pluit, in lecto manere soleo*. Ces observations linguistiques sont naturellement exploitées dans des exercices de sélection des structures.

Or la démarche qui pose des équivalences entre le système latin et le système français, qui sont des systèmes extrêmement différents dans leur fonctionnement, repose sur l'a priori que d'une langue à l'autre les structures destinées à exprimer un même signifié se correspondent. Pour prendre un exemple, ce n'est pas parce que *cum* + subjonctif peut se traduire par *bien que* ou *puisque* que *cum* = *bien que* ou = *puisque*. En réalité, les morphèmes syntaxiques ne sont réductibles à aucune de nos traductions, et on ne peut expliquer leur fonctionnement qu'en mettant soigneusement la traduction entre parenthèses, qu'en rendant compte de leur fonctionnement à l'intérieur du latin. Pour continuer avec cet exemple, on verra alors qu'on ne peut être autorisé à parler d'un *cum* concessif ou causal et que ces étiquetages concernent les effets de sens accidentels et contextuels d'une structure unique¹.

Pour faire vite, la grammaire explicite consiste, à mes yeux, à renverser la démarche, à partir de ce qui existe - c'est à dire des formes ou des structures - pour en dégager les effets de sens, et non

¹ Je renvoie ici à l'extrait du manuel (cap. XXI) qui fait la synthèse de *cum* et propose des exercices de manipulation.

à partir des catégories logiques. Je fais donc une leçon sur *cum*, et non une leçon sur la proposition concessive, causale, temporelle, etc... où *cum* réapparaîtrait dans de multiples chapitres. On adoptera la même approche pour traiter de *ut*, *si*, etc.

Je voudrais dire également que je m'appuie, pour présenter les faits de grammaire, sur la solidité et la cohérence du système morpho-syntaxique des formes en k^w (interrogatives, relatives et indéfinies) qui me paraît être la base de tout le système syntaxique latin, perçue comme telle d'ailleurs, par les Latins eux-mêmes, puisque ce système est resté vivant et a été exploité tout au long de la latinité. On peut en juger par les créations incessantes qui ont été faites à partir de lui à l'époque tardive. Le système relatif est à la base de toute la subordination en latin, et on comprend mal qu'il ne soit pas davantage exploité, car il permet de présenter une explication unitaire et cohérente de la syntaxe latine ; mais cette cohérence ne peut être perçue qu'à la condition de faire abstraction de nos traductions.

Ce système, dont la réalité est pourtant aveuglante, est totalement ignoré des étudiants anciens latinistes qu'on voit chercher dans le dictionnaire le sens de mots aussi transparents que *utut* ou *alteruter*. L'ignorance du signifié de ces mots me paraît disqualifiante, dans la mesure où elle prouve qu'on n'a pas vu ce qui relie *utut* à *quisquis*, qu'on n'a pas vu qu'*alteruter* (*alter* + k^w + *ter*) a le même signifié qu'*aliquis* (*alius* + k^w), soit *quelqu'un* mais dans la binarité (*quelqu'un de deux*, donc forcément *l'un ou l'autre* !).

Au terme de ces réflexions, on aura compris, je crois, que je tiens pour absolument indissociables les techniques d'investigation linguistique et les techniques de familiarisation active avec la langue. Toute méthode audio-orale me semble perdre une bonne part de son efficacité et de sa validité, si on ne lui adjoint une réflexion authentique sur le fonctionnement réel de la langue, permettant de s'approprier le système cible de l'intérieur. Certaines techniques - je pense ici au laboratoire de langue, que nous avons utilisé un temps, puis abandonné par défaut de logistique - ne sont pas loin d'être de purs gadgets, si on se contente de les plaquer superficiellement sur une pédagogie routinière. J'ajoute de manière plus large qu'on ne saurait dissocier les pratiques didactiques d'une réflexion générale sur la transmission d'une langue seconde. Convaincu de l'efficacité et de l'agrément de la pratique orale du latin sur le plan de l'opératoire, je suis tout autant convaincu de ses limites, compte tenu de la spécificité de la langue que nous avons à enseigner. Ces réflexions me conduisent à proposer une approche mixte, dans laquelle savoir et savoir-faire se trouvent étroitement associés dans un même projet. Je voudrais ajouter enfin, à l'intention de ceux que hérisse l'oralisation du latin, ce que je peux comprendre, que l'enseignement de la langue peut être grandement facilité par une description plus performante et plus juste de la syntaxe. Cette démarche reste fructueuse, même si l'on répudie une pédagogie orale. Or,

actuellement des linguistes proposent des descriptions de la langue souvent pertinentes et pédagogiquement rentables, mais ne l'enseignent pas, et ceux qui l'enseignent font exactement comme si la linguistique n'existait pas. Il n'est pas question d'écraser les étudiants ou les élèves sous un métalangage accablant : les leçons syntaxiques fournies aux étudiants, que je peux extraire des manuels pour les communiquer aux collègues intéressés, s'adressent à des élèves dont on ambitionne de faire des spécialistes. J'atteste qu'en visant haut sur le plan de la réflexion linguistique, on ne les décourage pas, bien au contraire. Ces leçons pourraient naturellement être simplifiées et allégées, dans une autre perspective, tout en restant conformes au principe fondamental qui est de décrire la langue de l'intérieur.

A un moment où on entend des jérémiades sur la crise des études anciennes, où les effectifs s'amenuisent - ce n'est pas le cas dans notre université où au contraire la filière de lettres classiques a multiplié par 3 le nombre d'inscrits - j'espère que ces quelques réflexions pourront être de quelque utilité pour animer nos débats.

Pau, le 27 mai 2003