



HAL
open science

Latine Loquere: pellicula documentaria de orientalibus et celticis religionibus

Lauriane Gandon

► **To cite this version:**

Lauriane Gandon. Latine Loquere: pellicula documentaria de orientalibus et celticis religionibus. Education. 2017. dumas-01759269

HAL Id: dumas-01759269

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01759269>

Submitted on 5 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2016-2017

Diplôme Universitaire
Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Second degré

Parcours : Lettres Classiques

Latine Loquere : pellicula
documentaria de orientalibus et celticis
religionibus

Remerciements

À Magdeleine Clo-Saunier, ma tutrice et formatrice à l'ESPE et ma directrice d'ESR, pour sa patience, son soutien, ses conseils, sa disponibilité, son humanité, pour m'avoir tant appris.

À Cécile Argiolu, ma tutrice académique, qui n'a eu de cesse de m'encourager, me guider durant toute cette année de stage.

À mes latinistes de seconde, pour leur motivation et leur enthousiasme devant ce projet.

À l'ensemble de mes élèves, pour m'avoir fait confiance, m'avoir fait douter, m'avoir poussée à faire toujours mieux.

À mes collègues de formation, mes partenaires de galère, pour les rires, les larmes, les joies, les désillusions, les partages.

À mes collègues de la Cité Scolaire, pour les gâteaux du jeudi matin, les livres du Cercle de lecture, leur partage d'expérience et leurs encouragements.

À ma famille et mes amis, plus ou moins loin, plus ou moins familiers de l'Éducation Nationale, pour leur soutien indéfectible.

Sommaire

Remerciements.....	2
Introduction.....	4
1. État de l’art.....	5
1.1 L’intérêt de l’enseignement du latin	5
1.2 Le latin vivant : pourquoi ? comment ?	8
1.3 La pédagogie de projet et le travail de groupe	12
1.4 Du bon usage des TICE dans le travail collaboratif.....	14
2. Problématique	18
3. Méthode	19
3.1 Contexte	19
3.2 Matériel	20
3.3 Procédure	21
4. Résultats	25
4.1 Un bilan objectif.....	25
4.2 Paroles d’apprenants	26
5. Discussion	29
5.1 Re-contextualisation.....	29
5.2 Mise en lien avec les recherches antérieures	29
5.3 Limites et perspectives.....	30
Conclusion	33
Bibliographie.....	34
Annexes.....	35
Annexe 1 : Feuille de route du projet pédagogique, de sa conception à sa valorisation.....	36
Annexe 2 : Déroulé de la séquence 4 : Croyances au-delà des frontières	37
Annexe 3 : Tableaux synthétiques de la démarche	38
Annexe 4 : Fiche de consignes pour le travail de groupe de la séance 4 : Loquimur cum Lucio.....	39
Annexe 5 : Capture d’écran du site Framapad faite le lundi 20 mars 2017.....	40
Annexe 6 : L’interview de Lucius.....	41
Annexe 7 : Prompteur des <i>praesentatores</i>	41
Annexe 8 : Description du relief	42
Annexe 9 : Récit de la rencontre entre la Sibylle et Tarquin	42
Annexe 10 : Captures d’écran du reportage réalisé par les apprenants le vendredi 14 avril 2017	43
Annexe 11 : Autorisation de sortie	44
Annexe 12 : Questionnaire de « satisfaction » distribué aux apprenants à l’issue de la séquence	44

Introduction

« Et toi, c'est sur quoi ton mémoire ? », question récurrente posée à un.e professeur.e-stagiaire, à divers moments de l'année, d'une voix angoissée ou angoissante, selon l'émetteur. Après une tentative d'esquive en précisant qu'il ne s'agit pas d'un mémoire mais d'un écrit scientifique réflexif, Diplôme Universitaire oblige, il nous faut répondre. « C'est autour de la question du latin vivant. » Première incompréhension : « Mais le latin, c'est une langue morte¹. ». Développons : « L'idée c'est de se demander si on peut enseigner le latin avec les mêmes méthodes que les langues vivantes (!). ». Deuxième incompréhension rejoignant la première : « Mais pourquoi ? ». Outre la réponse quelque peu enfantine « Parce que. » qui nous vient naturellement, ce type de remarques nous a poussée à nous interroger sur le bien fondé d'une telle démarche. Pourquoi le latin vivant et de façon plus urgente, qu'est-ce que le latin vivant² ? Quel pourrait être l'intérêt d'une oralisation du latin ? En quoi cela pourrait-il mener à un enseignement efficace des Langues et Culture de l'Antiquité ? Où se place l'intérêt des apprenants ? Quelle place accorder aux textes antiques ? Que veut dire oraliser le latin ? Le risque ne serait-il pas de tomber dans l'activité ludique sans grand intérêt pédagogique dont le seul avantage serait d'être enthousiasmante ? L'enseignement du latin a-t-il besoin d'être réenchanté ?

C'est forte de toutes ces interrogations que nous avons commencé à réfléchir à un protocole d'expérimentation à tester dans une classe. Le but serait de faire pratiquer le latin vivant aux apprenants à travers un projet mêlant utilisation des TICE, pédagogie de projet et travail collaboratif et ayant pour point de départ des textes antiques. En effet, nous n'avons pas vu l'intérêt à développer la capacité de converser en latin des apprenants, mais plutôt celle d'exploiter des ressources antiques et de se les réapproprier par une reformulation des savoirs.

Ainsi, cet écrit scientifique réflexif se veut compte-rendu d'une expérience pédagogique, menée dans une classe de Seconde latinistes, dont l'objectif était de réaliser un reportage en latin sur les croyances orientales et celtiques avec pour source un corpus de textes antiques. La première partie s'attachera à préciser le cadre théorique de cette étude en recoupant différentes thématiques : l'intérêt de l'enseignement du latin, le latin vivant, la pédagogie de projet et le travail de groupe, et l'usage des TICE dans le cadre d'un travail collaboratif, afin de déboucher sur une problématique précise, fil conducteur de ce travail. Dans une deuxième partie, nous présenterons de manière exhaustive le cadre pratique de cette étude, détaillant le contexte, le matériel et la procédure, ancrage nécessaire avant de donner les résultats dans une troisième partie. Enfin, dans une quatrième partie, nous proposerons une démarche réflexive sur notre travail, recul important afin de prendre conscience notamment des limites et perspectives de cette étude.

¹ Notons qu'à l'instar des fées dans *Peter Pan*, un.e enseignant.e de Lettres Classiques meurt chaque fois que cette phrase est prononcée.

² La réflexion autour de cette notion date du milieu du siècle dernier et plus particulièrement du Congrès du Latin vivant qui s'est tenu à Avignon en 1956.

1. État de l'art

1.1 L'intérêt de l'enseignement du latin

Dans son ouvrage *Le latin ou l'empire d'un signe. XVI^e-XX^e siècle*, Françoise Waquet s'intéresse à la rupture entre le monde contemporain et la culture classique et plus précisément aux raisons de cette rupture que traduit notamment l'évolution des objectifs d'enseignement du latin. Il est évident qu'il existe une dimension latine de l'Occident moderne. De la Renaissance au XX^e siècle, c'est une même langue qui régna dans les écoles et se fit entendre dans les églises des pays catholiques, et jusqu'au XVIII^e siècle, le latin restait le véhicule principal du savoir. Pourtant, cette langue ancienne, très souvent qualifiée de morte, a été et est toujours en crise. Pour quelles raisons ? La troisième partie de l'ouvrage intitulée « Ce que le latin a voulu dire » propose de s'intéresser aux argumentaires en faveur du latin qui tente de pallier le désintérêt pour cette langue. Dès 1730, le fait que la connaissance du latin est inutile est une opinion répandue. En effet, il est possible de connaître les auteurs classiques grâce aux traductions, l'apprentissage du latin n'est plus nécessaire pour exercer certaines professions si ce n'est pour ceux qui se destinent à une vie religieuse. Se posent alors les questions suivantes : le latin, pour quoi ? Quel peut être le rôle des langues anciennes dans une société moderne ?

Le chapitre sept, « Faire l'homme » met en lumière les différentes réponses qui ont été apportées au cours des siècles à la question : à quoi sert-il d'enseigner le latin ? Ici, il convient d'adopter le point de vue des hommes du temps, pour qui le latin n'est plus une langue pour parler et écrire, mais un instrument. En effet, écrire, lire et parler le latin cesse d'être un enjeu premier. Il n'est plus question de chercher l'acquisition d'une compétence linguistique. Le latin est plus qu'une langue, il est essentiel à l'épanouissement de l'humanité, rien de moins. Tous les arguments apportés au fil des siècles vont en ce sens avec plus ou moins de réussite.

Le changement dans le statut du latin et dans les objectifs de son enseignement s'opère au moment où cette langue n'est plus indispensable pour exercer certaines professions, c'est-à-dire à partir du XVIII^e siècle. Les détracteurs des langues anciennes ont un argumentaire solide qui va de la médiocrité des performances linguistiques aux entraves à la pensée que crée l'enseignement du latin en passant par les dangers qu'il représente pour le sentiment démocratique, patriotique et républicain. Les défenseurs, quant à eux, soulignent les hautes leçons de morale que peuvent apporter la lecture des Classiques, ainsi que la discipline de l'esprit, l'exercice de la mémoire et le développement de la pensée et du jugement. Ce qui paraît évident, c'est qu'avant la fin du XVIII^e siècle, les arguments pour ou contre ne portent pas sur la compétence linguistique mais bien sur une efficacité d'ordre intellectuel ou moral de l'enseignement du latin. D'ailleurs, les objectifs de l'apprentissage du latin esquissés par une étude menée par l'*American Classical League* en 1924 et redéfinis dans les années 1980, sont d'abord d'accroître l'habileté dans l'usage de la langue maternelle, puis d'acquérir des bases solides pour l'étude des langues modernes étrangères, ensuite de donner une compréhension de la civilisation et de la culture gréco-romaine qui permettrait une meilleure appréhension de soi-même et enfin de développer une familiarité systématique avec le fonctionnement de la langue latine. Les deux premiers points

soulignent bien à quel point la compétence linguistique latine n'est pas une priorité. Ainsi, apprendre le latin c'est apprendre à connaître un type d'humanité, non pas apprendre une langue. Dans le prolongement de ces études, Peter Wülfing, en 1980 conclut en expliquant que tout est important dans l'enseignement du latin, sauf le latin lui-même ce qui en dit long, encore une fois, sur la place accordée à la langue.

Ainsi, l'enseignement du latin n'est pas l'enseignement d'une langue. C'est un enseignement désintéressé. Françoise Waquet propose un relevé d'arguments avancés soulignant cet état de fait. Il est intéressant de noter que seul le premier a un rapport avec la langue : apprendre le latin permettrait d'apprendre le français grâce à une meilleure compréhension du vocabulaire et une maîtrise de la grammaire. La crise du français serait ainsi liée à la réduction de l'enseignement du latin. Le reste de l'argumentaire pourrait se résumer par le titre du chapitre : « Faire l'homme ». En effet, le latin serait l'éducation générale de l'esprit grâce notamment aux exercices de version. Son rôle formateur est essentiel car il permet de faire acquérir une discipline intellectuelle. De plus, cela renforcerait le caractère grâce à la difficulté des exercices et donc à la nécessaire endurance des enfants. Cet enseignement apporterait également un supplément d'âme. Ici, c'est l'opposition entre l'humanisme classique et l'humanisme scientifique qui se joue et se cristallise dans un débat de 1837 durant lequel Alphonse de Lamartine expliquera que si l'homme perd les vérités morales acquises dans les études littéraires, c'est l'humanité tout entière qui se perdrait. L'étude des langues anciennes ne doit donc pas être concurrencée par les disciplines scientifiques. Durant le XX^e siècle, cela va plus loin encore. Le latin ayant toutes les vertus protègerait des dangers des sociétés modernes notamment du marxisme mais aussi de l'américanisation d'après-guerre. Un argument esthétique est également avancé. Le latin formerait le goût grâce au contact avec les chefs d'œuvre de l'Antiquité. Plus largement, c'est un argument en faveur de la connaissance de la civilisation antique. Cette idée renforce l'argument suivant qui est celui de donner une culture générale et surtout, une culture universelle. Reprenant le mythe de la tour de Babel, connaître le latin c'est entrer dans une culture commune et devenir le citoyen d'une seule cité. Cela fait écho au dernier argument avancé, celui de l'homme éternel : le latin, c'est notre passé, notre héritage que nous ne pouvons renier.

Or, ces arguments sont-ils fondés ? C'est le sujet de la dernière partie de ce chapitre. Passant de l'utilitaire vers le désintéressé, l'enseignement du latin trouve toujours d'ardents défenseurs. Cependant, certaines réserves sont soulevées, notamment le fait que les raisons avancées ne revêtent pas le caractère de la nécessité. Des études ont aussi montré qu'il n'existe pas de preuves de l'efficacité du latin quant au développement d'une gymnastique intellectuelle. Pourtant, cet argument est constamment employé, c'est même un des *leitmotivs* de la défense des langues anciennes. Le terme « défense » n'est pas anodin, il se dresse contre les attaques faites contre la discipline. S'ajoutent à ce discours celui du conseil pour inviter à l'étude du latin et celui de l'éloge pour en souligner ces hautes qualités. Et cela participe du processus de persuasion mis en place par les promoteurs de l'enseignement du latin. Si ces arguments sont efficaces c'est parce qu'ils relèvent de l'intime conviction de ceux qui les avancent. Or, pour donner plus de poids à leurs discours, les défenseurs des langues anciennes vont produire des cautions, recourir à des arguments d'autorité en demandant à telle ou telle

personnalité politique ou simplement populaire de raconter avec émotion et gratitude ses souvenirs d'apprenant latiniste. Des citations sorties de leur contexte sont également prises comme témoin d'une Antiquité humaniste et devant servir de modèle. C'est le cas par exemple de ce vers de Térence « *Homo sum, humani nihil a me alienum puto*. Je suis homme, et rien d'humain ne m'est étranger », extrait du *Héautontimoroumenos* (I, 1, v. 77) qui montrerait combien il y a de qualités humaines dans le latin. Cet argumentaire est donc un *credo*, une arme de persuasion massive qui se reproduit au fil des siècles permettant de perpétuer un discours.

Ce qui est particulièrement intéressant dans ce chapitre, c'est justement la récurrence de l'argumentaire en faveur du latin. Du *Quattrocento* italien à notre propre expérience d'enseignante de Lettres Classiques, ce sont les mêmes mots qui reviennent pour répondre à la question : le latin, à quoi ça sert ? Or, le dernier point du chapitre étudié nous pousse à nous interroger sur le bien-fondé de ces arguments. Finalement, à quoi sert réellement le latin ? Il serait peut-être bon de se reposer la question. Les arguments auront sans doute beaucoup en commun avec ceux proposés ici, mais la réflexion y menant a certainement besoin d'être réactualisée.

C'est d'ailleurs ce que fait Dominique Augé dans son ouvrage *Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture* dont l'avant-propos commence ainsi : « Je suis convaincue qu'en modifiant une approche légitimée par une longue pratique mais inadaptée aux conditions d'enseignement que nous vivons aujourd'hui, nous pouvons redonner à notre discipline le rôle qu'elle a cessé de jouer dans le paysage éducatif français » (2013, p. 7). Plus loin, elle précise « Il me paraît essentiel d'envisager notre discipline comme une somme de savoirs à didactiser ; il s'agit en effet autant de réfléchir à ce qui doit être transmis aux élèves qu'à la manière de leur faire acquérir les savoirs nécessaires à la lecture et à l'appropriation des textes anciens » (2013, p. 145). Ce qui est particulièrement intéressant dans son approche, c'est qu'elle place la lecture au centre des apprentissages en langues anciennes, balayant une pédagogie qui en fait un prétexte à des exercices dits sérieux sur la langue. L'essentiel est de retrouver un contact authentique avec les textes. De ce fait, elle propose d'aborder la littérature antique à travers l'écriture et non à travers le prisme de la traduction. Cela permet de développer les compétences de l'apprenant, en l'aidant à adopter la posture de lecteur au lieu de celle de traducteur et commentateur. De plus, cette immersion dans l'authenticité des textes est au service de l'enrichissement culturel, argument souvent mis en avant pour défendre la légitimité de l'enseignement des Langues et Cultures de l'Antiquité, ainsi que le résume D. Augé :

C'est en assumant l'artificiel apparent des langues anciennes et en proposant une approche intrinsèquement culturelle que nous pourrions vraiment donner du sens à ce que nous enseignons. Être à la fois dans la rupture – accepter par exemple de perdre ses repères quant à l'espace et au temps – et pourtant maintenir une perception qui fasse sens en gardant le cap, c'est obliger à choisir un terrain d'exploration qui se laisse explorer... Il s'agit de choisir un artefact qui in fine produise du naturel dans la tête des élèves. (2013, p. 169)

Ainsi, l'enseignant doit donner les moyens aux apprenants d'appréhender dans les meilleures conditions les ressources antiques afin qu'ils construisent eux-mêmes leur apprentissage. C'est en nous inspirant de cette démarche que nous avons construit notre expérimentation présentée en deuxième partie.

1.2 Le latin vivant : pourquoi ? comment ?

La réactualisation de l'enseignement du latin s'accomplit pleinement lorsqu'il est question du latin vivant. En effet, cette approche oralisée replace la nature linguistique du latin au centre des objectifs pédagogiques. Or, dans le préambule du programme de Langues et Cultures de l'Antiquité au collège, il est expliqué que : « Ne relevant plus de la communication orale, les langues latine et grecque ont acquis le statut de langues de culture par excellence ». L'expression « communication orale » est particulièrement pertinente. Si le latin oral n'est pas exclu, il n'est évidemment pas question d'en faire un outil de communication. Cette approche de la langue doit favoriser l'apprentissage du vocabulaire, des structures syntaxiques et fournir aux apprenants une meilleure aisance face aux textes anciens comme cela est expliqué dans un document disponible sur le site Eduscol, « Oraliser le latin » :

De fait, il s'agit bien d'arriver à « lire » aisément le latin et l'approche oralisée doit être considérée comme moyen, accélérateur et levier, non comme fin en soi. Pour atteindre ces objectifs en latin, il importe de lire des textes latins, lire au sens plein du terme, c'est-à-dire comprendre directement ce qu'on lit, sans l'obstacle du déchiffrement mot-à-mot ni la réduction à une structure de phrase française qui vient dénaturer et trahir le mouvement du discours en latin. (2016, p. 1)

Pourquoi oraliser le latin ? Les objectifs mis en avant sont les suivants : redonner vie à une langue que les apprenants perçoivent uniquement comme écrite, aider les apprenants à entrer dans les textes et à se les approprier et faciliter la compréhension et l'apprentissage de la langue. Le but est d'acquérir un savoir-faire linguistique grâce à la mémorisation du vocabulaire et la manipulation intensive des structures grammaticales et syntaxiques. En effet, le manque de vocabulaire empêche l'accession à l'autonomie dans les activités non seulement de traduction mais aussi de compréhension globale d'un texte et cela freine toute autre activité sur les textes anciens, rendant le cours de latin répétitif et de moins en moins enthousiasmant. En effet, les apprenants ont toujours cet obstacle que seule la traduction mot à mot du texte saurait pallier avant d'aborder les thématiques culturelles du texte étudié. De ce fait, ils n'ont pas l'impression d'apprendre une langue au même titre que les langues dites vivantes. Or, à partir du moment où l'enseignant présente l'apprentissage du latin de la même manière que celui de l'anglais ou de l'allemand, les apprenants se montrent particulièrement impliqués et les progrès sont rapides.

Dans son article « Comment conjuguer l'explicite et l'opérateur : de la pratique orale au latin littéraire », C. Fievet souligne que « tout acte de langage repose non pas sur une somme de connaissances, mais sur l'exploitation de tout un système de comportement » (2003, p. 2). Selon lui, deux types de démarches doivent se combiner pour atteindre l'objectif qui est de faire lire du latin avec un maximum d'aisance : la démarche explicite qui consiste à fournir aux étudiants un éclairage le plus performant concernant le fonctionnement réel de la langue latine, et la démarche opératoire qui met en avant que le savoir sur la langue à toutes les chances de rester inactif et inutilisable si on ne le transforme pas en savoir-faire. Il propose la mise en place d'une méthode baptisée audio-orale. Celle-ci découle du constat de l'efficacité toute relative de l'enseignement des langues anciennes traditionnel, celui dans lequel le texte authentique est « une religion » et les observations

linguistiques ne permettent pas de construire une connaissance cohérente de la langue. Ce que constate également D. Augé après un test réalisé qui consistait à mettre une liste de mots latin au pluriel³ auprès d'apprenants anciennement latinistes et d'autres non-latinistes et dont les résultats lui permettent de supposer que les apprenants latinistes ont moins bien réussi parce qu'ils cherchent à se souvenir au lieu de réfléchir (Augé, 2013, p. 22). Le matériel pédagogique de cette méthode est un manuel divisé en trois niveaux, progressif, commençant par des textes fabriqués pour aller vers des textes littéraires, l'objectif étant de ne pas passer par la traduction mais de permettre une compréhension globale des textes, le but étant « de s'interdire de faire comprendre une pensée à travers l'écran du français » (2003, p. 3). Le premier temps est celui de la lecture compréhensive qui consiste à appréhender le texte par des approches variées à l'oral (périphrases, paraphrases, équivalents lexicaux, etc.) puis de proposer un commentaire morphosyntaxique du texte. Dans un deuxième temps, une synthèse linguistique est faite sur telle ou telle structure présente dans le texte. Enfin, les apprenants ont des activités de pratique active de la langue pour exploiter et s'appropriier les acquis. L'enjeu de cette méthode est d'en finir avec la traduction pour comprendre et de favoriser la traduction après avoir compris et donc de mettre en valeur la lecture, en proposant une pédagogie « de la lecture et de la compréhension », explicite et opératoire. Il s'agit de mettre de côté la méthode analytique qui réduit le texte latin à une juxtaposition d'éléments que seule une dissection permettrait de comprendre, alors que le latin doit être perçu « dans son étrangeté et sa cohérence ».

Cette méthode nécessite de changer complètement son rapport à l'enseignement des langues anciennes et de mettre en place de nouvelles structures pour favoriser la lecture-compréhension. Le premier élément important est le lexique, le but étant de ne plus utiliser le dictionnaire. Il faut donc mettre en place une pédagogie permettant une mémorisation efficace et simple. Le deuxième élément est la grammaire qualifiée d'opératoire et d'interne : « un réseau de mécanismes acquis et intériorisés de manière inconsciente [...], non pas un savoir mais un système de comportement » (2003, p. 6). Se mettent alors en place des habitudes, permettant aux apprenants de reconnaître des faits de langue et donc de structurer l'énoncé. Or, la pratique orale est particulièrement efficace pour installer ce réseau d'habitudes. Ces avantages sont nombreux :

- mettre l'apprenant en situation de compréhension directe
- permettre une activité linguistique maximale en un minimum de temps

Cependant, l'auteur appelle à la nuance devant ce tableau en apparence si efficace :

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. (2003, p. 8)

De plus, si la lecture permet de consolider la langue maternelle, la comparaison n'est pas pertinente ici, le temps scolaire n'étant pas le temps de la vie. Il est donc nécessaire de réintroduire la grammaire, en évitant un

³ La consigne et la liste étaient les suivantes : Vous mettrez au pluriel les mots suivants : *regem ; ancillam ; solutionem ; puellam ; principem ; deam ; quaestionem ; terram ; consulem ; fabulam.*

travail morphologique sur des formes isolées mais d'appliquer plutôt la grammaire de dépendance de Lucien Tesnière et notamment l'interrogation par mots vides⁴. En ce qui concerne la syntaxe, le but est d'aboutir à une grammaire explicite, c'est-à-dire dégager les effets de sens à partir des formes et des structures au lieu de catégories logiques. En définitive, C. Fievet propose une approche mixte, associant savoir et savoir-faire.

On pourrait alors se demander s'il est possible d'appliquer les critères d'évaluation du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) au latin comme c'est le cas pour les langues modernes ou le Français Langue Étrangère ou Seconde. Quatre compétences sont développées : la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite. De manière plus précise, les activités de communication langagière peuvent relever de la réception (écouter, lire), de la production (s'exprimer oralement en continu, écrire), de l'interaction (prendre part à une conversation) et de la médiation (activités de traduction et d'interprétation). Il s'agit ici de compétences communicatives qui pourraient sembler inappropriées à l'enseignement des Langues et Cultures de l'Antiquité. Or, toutes ces activités pourraient être aisément développées et elles le sont déjà pour la réception et la médiation. La pratique du latin vivant permettrait d'envisager l'interaction et la production, bien que cela puisse sembler artificiel. Or, en recontextualisant, il est simple de créer des situations-problème nécessitant une conversation en latin. Par exemple, les apprenants doivent se mettre dans la peau d'un élève romain, se diriger dans une ville, etc. Il est à noter qu'un guide touristique de la Rome Antique existe, contenant à la fin des phrases utiles dont certaines comme « Estne pugio in tunica, an tibi libet me videre ? » témoigne d'une tentative d'actualisation du latin, dédramatisant la pratique du latin vivant et la rendant plus accessible. Or, comme le précise Sylvie Justome, IA-IPR dans l'Académie de Bordeaux, l'objectif n'est pas de faire des cours de LCA dans une immersion linguistique totale comme c'est le cas pour les cours de langues modernes :

Il n'est pas question de cela en latin, puisque la comparaison des langues et la prise de distance consciente avec sa langue maternelle doivent rester à chaque séance au centre du travail pour donner profondément sens à l'apprentissage d'une langue ancienne.

Il s'agit tout simplement de s'appuyer sur le besoin naturel des élèves de « parler » une langue inconnue présentée à leur apprentissage, quelle que soit cette langue ; nous avons là un levier pédagogique tout à fait normal aux yeux des élèves, dont les professeurs se sont privés à tort jusqu'ici, faisant apparaître du même coup le latin comme une langue qui ne s'apprend pas comme une langue, en l'utilisant tant à l'oral qu'à l'écrit, mais qu'on se contente de lire avec les yeux et dont on ne commente ensuite les termes qu'en traduction.
(2016, p. 3)

Ainsi, l'oralisation du latin doit permettre des progrès rapide dans l'acquisition du vocabulaire, favorisant ainsi l'accès à la lecture et la compréhension des textes authentiques. De ce fait, il est recommandé, au départ, de

⁴ Article Wikipédia sur le *stemma* de Tesnière : « Un *stemma* est, en linguistique, un arbre représentant la structure de la phrase selon Lucien Tesnière. Dans cet arbre, le verbe a un rôle capital, il n'est le complément de rien. À part le verbe, chaque élément est le complément d'un autre élément. Chaque élément est ainsi dépendant d'un autre. [...] Un lien de dépendance est appelé un nœud. Tesnière distingue les mots capables de former des nœuds de ceux qui n'en sont pas capables. Ainsi je, très, etc. sont des mots vides parce qu'ils n'ont pas la capacité de former un nœud, d'avoir un autre mot sous leur dépendance. Il s'agit des déterminants, pronoms et adverbes non autonomes. Au contraire, les mots pleins, noms, verbes, et certains pronoms et adverbes assez autonomes, peuvent former des nœuds ».

fabriquer des outils pédagogiques avant de passer à l'étude de textes dits auth(a)ntiques. Il est nécessaire de procéder par étape afin de favoriser la compréhension et la familiarisation avec la langue latine. Sylvie Justome explique :

On doit s'attacher à la facilité des textes pour une compréhension globale, donc réfléchir à une progressivité des difficultés et surtout des acquisitions-réinvestissements ; les premiers textes abordés peuvent se limiter aux actes de parole minimaux déjà pratiqués et ritualisés à l'oral (se présenter, se nommer, questionner l'autre sur son identité, décliner l'identité d'un tiers, ses liens de parenté, le déroulement habituel de sa journée, le déroulement d'événements essentiels dans sa vie, etc.) ; on réfléchit aux outils qu'il importe de faire acquérir et qui serviront constamment (pronoms, repères chronologiques, verbes et formes verbales les plus fréquents) et resserviront jusqu'à devenir familiers. On réussit alors à « déscolastiquer » l'enseignement du latin. (2016, p. 4)

Et elle cite comme ressource adaptée les *Hermeneumata Pseudodositheana*, manuels de conversation facile pour les enfants, rédigés en grec et en latin au début du III^{ème} siècle après J.-C. La lecture expressive peut aussi être un outil facilitateur à la compréhension globale. Il est important de garder en tête l'objectif de cette oralisation : permettre une meilleure appréhension des textes authentiques. De ce fait, il est recommandé qu'elle ne dure pas plus de six mois et qu'elle soit accompagnée de l'apprentissage méthodique des structures grammaticales.

Cependant, les obstacles à l'oralisation du latin sont nombreux. Tout d'abord, les enseignants ont peur de se lancer dans cette pratique, se sentant incompetent ou n'étant pas intéressé du fait de la nouveauté de la pratique. En effet, cela induit de changer en partie ses pratiques pédagogiques et de prendre de nouvelles habitudes afin d'instaurer un cadre dans lequel enseignant et apprenant doivent se sentir à l'aise. La prise de risque est plus grande, il faut abandonner la pédagogie frontale pour privilégier le travail de groupe et la pédagogie de projet. La maîtrise du groupe classe est différente et peut impressionner. L'*apriori* qu'une maîtrise parfaite de la langue soit nécessaire peut également être un frein. L'enseignant peut ne pas se sentir capable. De plus, cela nécessite un travail préparatoire long. Il faut anticiper les réactions des apprenants en fournissant le plus d'outils possibles. Or, pour que cela soit efficace, il faudrait en faire de manière hebdomadaire. En effet, il est démontré que le vocabulaire s'acquiert plus facilement par imprégnation. Il semble difficile de faire du latin vivant occasionnellement. Cela peut passer par des éléments assez simples dont la récurrence vont permettre d'instaurer un climat propice aux apprentissages, comme saluer les apprenants en latin et donner toutes les consignes du vivre ensemble en latin comme « *Iactate cummes masticabiles* ». De même, il est possible, au début de l'année, de faire des séances de présentation en latin, chaque élève adoptant un *praenomen* et un *cognomen*. Cela permet également de créer une cohésion dans le groupe, sachant que la plupart des cours sont en barrettes, et les apprenants viennent de divisions différentes. Se lancer dans la pratique du latin vivant requiert donc une préparation minutieuse et beaucoup d'enthousiasme.

1.3 La pédagogie de projet et le travail de groupe

Il semble évident que la pratique du latin vivant nécessite de placer l'apprenant au centre des apprentissages. Or, cette approche est le cœur même de la pédagogie de projet. Cette méthode dite active commence à être théorisée au début du XX^{ème} siècle avec le « *hands on learning* » de John Dewey. Le principe est de rendre l'apprenant acteur de son apprentissage, l'enseignant ayant alors une place de médiateur, de guide, de facilitateur. Michel Huber donne la définition suivante de la pédagogie de projet :

Un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage. L'élève se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise. Les problèmes rencontrés après au cours de cette réalisation vont favoriser la production et la mobilisation de compétences nouvelles, qui deviendront des savoirs après formalisation. Ces problèmes abordés collectivement vont activer des conflits socio-cognitifs dont le dépassement complexifiera les acquisitions en cours. (2005, p.18)

Le fait que l'apprenant soit acteur est l'une des difficultés majeures de la mise en place de la pédagogie de projet. En effet, l'enseignant ne doit pas présenter un projet qu'il aura déjà pensé de bout en bout, sollicitant les élèves non pas dans un processus créatif, mais dans une répétition de ce qui est attendu. Cela empêcherait toute autonomie et, même si les apprenants se montreraient certainement enthousiastes, l'initiative perdrait de son intérêt. Isabelle Bordallo et Jean-Paul Ginestet résument cette problématique en expliquant qu'

il n'y a pas de projet sans sujet. [...] la pédagogie de projet est prise entre deux contradictions : les exigences de rigueur – planification héritée de la culture technologique et de la pédagogie par objectifs – et l'introduction du sujet dans l'apprentissage. [...] L'enjeu va consister à prendre en compte, avec honnêteté, les désirs et les aspirations des élèves, à laisser à la fois parole et pouvoir ; de façon à promouvoir un véritable processus de personnalisation. (1993, p. 114)

De ce fait, il faut prévoir une part de négociation dans la mise en œuvre de projet, afin de laisser une place pleine et entière aux apprenants.

Ainsi, les invariants de la démarche projet ou pédagogie de projet sont :

- une dimension sociale : un projet confronte à de « vrais » problèmes, ce n'est pas une situation purement scolaire ;
- une production finale ;
- un certain degré de complexité, qui exige de mobiliser des ressources variées ;
- des obstacles à franchir qui nécessitent d'acquérir des savoirs nouveaux ;
- des choix à faire, des décisions à prendre en autonomie par les élèves ;
- des régulations : en fonction des manques constatés par les élèves eux-mêmes ou difficultés rencontrées ;
- une dimension coopérative. (Alexandre, 2015, p. 63)

À la pédagogie de projet s'associe naturellement celle de pédagogie de groupe. En effet, pour qu'un travail collaboratif se mette en place, il est nécessaire que l'individu ne soit pas seul. Or, Philippe Meirieu distingue la notion de « groupe » de celle de « classe ». Cette dernière serait « l'unique modalité institutionnelle possible de

transmission des connaissances aux jeunes ». Citant Michel Foucault, P. Meirieu explique que la classe est aussi « un réseau de processus disciplinaires de dressage », séparant les différents temps, déterminant un programme à suivre sans négociation, jugeant les individus, favorisant une relation professeur/apprenant hiérarchisée, décomposant les savoirs au détriment des apprentissages. Le groupe, quant à lui, chercherait à promouvoir en éducation « les relations plurielles et horizontales d'échanges entre les élèves, le contact direct avec les réalités du monde, l'évacuation totale ou partielle de l'autorité du maître ».

Meirieu poursuit son exploration de la question en précisant qu'il existe quatre courants de pensée bien distincts en ce qui concerne la pédagogie de groupe :

- le courant didactique qui renvoie à des apprentissages identifiés. Il prône l'activité coopérative des apprenants parce qu'elle permet des apprentissages efficaces. L'élève est en situation de production réelle. Ce courant est notamment celui de John Dewey mentionné plus haut et des écoles alternatives Freinet ;

- le courant politique qui fait de la pédagogie de groupe un moyen pour former des individus à un comportement révolutionnaires. Les apprentissages ne sont plus au centre et le pédagogue doit organiser la vacance du pouvoir dans la classe et instituer l'autogestion permanente ;

- le courant religieux qui favoriserait l'accès à l'authenticité dans les rapports humains qui est restée très marginale en milieu scolaire ;

- le courant psychothérapeutique qui ferait du groupe un moyen de traiter des sujets psychologiquement déstructurés. L'idée centrale de ce courant est celle de la médiation pour que chacun puisse trouver sa place et son équilibre au sein du groupe.

Afin de pallier les dérives qui peuvent découler de ces quatre courants (laisser faire les apprenants « experts », se concentrer sur le désir de savoir au lieu de celui d'apprendre, etc.), Meirieu propose un nouveau concept, celui du groupe d'apprentissage qu'il définit ainsi :

sa caractéristique est d'instaurer un mode de fonctionnement groupal régulé par une tâche mais évitant la division du travail selon les compétences préexistantes. Des consignes précises sont données afin que chaque individu puisse participer au travail collectif et que cette participation soit structurellement requise pour l'accomplissement de la tâche.

Le but est d'éviter l'exclusion et la marginalisation des moins compétents. Ce groupe d'apprentissage permettrait donc de mettre en place une différenciation efficace. Chaque apprenant participe et apprend à son niveau.

Dans le cadre de l'Unité d'Enseignement UE de Projet suivie au deuxième semestre à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, nous avons créé, avec quatre autres enseignants stagiaires du premier et second degré, un outil facilitateur à la création de projet, du nom de **PROCESS**, pour **Projet** (nom et brève descriptions du projet) **Rétroplanning** (tableau récapitulatif de la liste des tâches à accomplir, les acteurs engagés, les échéances à respecter, etc.) **Objectifs** (récapitulatif et explicitations des objectifs) **Construction** (déroulé des étapes du projet) **Évaluation** (diagnostique, formative, sommative) **Suites** (valorisation du projet) **Si c'était**

à **refaire** (analyse réflexive sur le projet)⁵. Le but est d'avoir un document clair et précis qui circule entre les différents acteurs du projet, que ce soit les apprenants, le ou les enseignants, le ou les partenaires, etc. La création de cet outil a été particulièrement enrichissante, imposant une réflexion approfondie sur les enjeux du projet et sa mise en œuvre pédagogique.

La pédagogie de projet est donc la cristallisation de l'approche actionnelle et du socio-constructivisme.

1.4 Du bon usage des TICE dans le travail collaboratif

Dans le chapitre intitulé « Les TIC⁶ ont-elles transformé l'enseignement et la formation » de l'ouvrage *Apprendre avec les technologies*, Bernadette Charlier souligne que « l'introduction des TIC dans les systèmes d'éducation ou de formation serait considérée comme une nécessité ; leur usage serait incontournable pour mettre les systèmes en phase avec la société » (2010, p. 145). La première raison de l'usage du numérique est un souci d'égalité. Grâce à l'accès quasi illimité à l'information que fournissent les technologies, le fantasme de l'éducation pour tous peut se rapprocher de la réalité. C'est en 1990 qu'est adopté par l'UNESCO la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, dans laquelle les nouvelles technologies sont questionnées afin de les placer au centre des apprentissages. Il est vrai que l'usage des TIC est de plus en plus inévitable. A l'heure où le ministère de l'Education Nationale vise une généralisation du numérique à l'Ecole, où les TBI et autre TNI s'installent dans les salles de classe et où l'information est à portée de doigt avec une couverture réseau suffisante et le forfait de téléphonie mobile adéquat, la connaissance et l'utilisation de ces outils par les enseignants nous semble une évidence, même si, comme le souligne Daniel Peraya dans ce même ouvrage, « la preuve scientifique de la supériorité de l'enseignement avec des technologies éducatives par rapport à un enseignement sans technologies n'a pas été faite » (2010, p. 23)

Les auteurs de *Psychologie des apprentissages et multimédia* souligne que « [Le développement des réseaux de communication] conduit à réinterroger les paradigmes psychologiques et pédagogiques de référence : émergence de modèles de cognition « partagée » ou « distribuée », concept de métacognition, réflexion sur la double nature communicative, et cognitive du langage, prise en compte du rôle de l'enseignant dans les dispositifs de communication électronique entre pairs » (2002, p. 63) Or, comment peut-on intégrer les TIC, alors appelées TICE⁷, dans des séquences pédagogiques de manière efficace ? Comment faire pour qu'il ne s'agisse pas seulement d'outils déconnectés du contenu ?

Dans cet ouvrage, deux types d'intégration sont relevés :

- l'intégration pédagogique des TIC : « il s'agit pour un enseignant donné d'insérer de manière cohérente des séances faisant appel aux technologies dans une « séquence pédagogique globale » »

- l'intégration institutionnelle : « si on veut introduire les technologies, on doit se poser la question du « pourquoi » (quel(s) objectif(s) poursuit-on ? Qu'attend-on des TIC ?) et du « comment » (quel dispositif spatio-temporel ? Quels produits ? Quel encadrement ? Quelle formation ?) » (2002, p. 170)

⁵ L'outil PROCESS est présenté en Annexe 1.

⁶ Technologie de l'Information et de la Communication

⁷ Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

À cela s'ajoute quatre conditions pour que cette intégration améliore la qualité de l'enseignement :

- les croyances des enseignants sur l'apprentissage et la valeur des différentes activités pédagogiques,
- la technologie vue comme étant un outil et donc comme faisant partie intégrante d'une structure programmatique et pédagogique cohérente,
- des contextes propices à la prise de risque, à l'expérimentation, à la collaboration et au perfectionnement continu,
- la prise de conscience que l'intégration des technologies est une entreprise de longue haleine (Haymore-Sandhotz, Ringstaff et Owyer, 1998).

On peut alors relever cinq phases dans l'évolution pédagogique des enseignants face aux TIC : l'entrée, l'adoption, l'adaptation, l'appropriation et l'invention. Il est primordial de faire un lien entre le travail avec l'outil informatique et le travail en classe, en créant de véritables environnements d'apprentissage.

Ainsi, au « quadrilatère » didactique enseignant/apprenant/contenu/contexte de Bracewell (1998), lui-même établi à partir du triangle didactique, les auteurs de cet ouvrage proposent d'ajouter deux composantes : les ressources numériques et le dispositif spatial et humain. Avant d'étudier les nouvelles interactions en découlant, il convient de s'attarder sur chacun de ces éléments et de comprendre le rôle qu'il joue dans l'intégration des TICE.

● **l'Institution**, qui correspond au contexte, peut être source de nombreux obstacles comme les difficultés d'accès à la salle informatique, les effectifs parfois trop nombreux, les horaires trop peu importants, la division par disciplines et l'opposition de la direction ou de l'équipe pédagogique à l'utilisation des TICE.

● les **enseignants** ont souvent trois réticences principales : « la crainte de ne pas maîtriser l'outil en présence d'élèves, le refus de remettre en cause l'enseignement frontal, le manque de formation ou inadaptation de celle-ci », inadaptation qui s'explique par l'accent mis sur l'aspect technique plutôt que didactique (2002, p. 175). Travailler avec les TICE nécessite de remettre en cause sa pratique enseignante. À partir de ces trois réticences, trois attitudes se dégagent :

- l'adhésion totale : intégration des TICE qui ont une valeur proprement pédagogique même si leur utilisation n'est pas constante.

- l'adhésion séparée : utilisation éventuelle des TICE dans la préparation de cours, la recherche documentaire ou les rédactions des élèves. Cependant, les TICE n'ont pas d'impact sur la conduite de l'enseignement.

- l'attitude ambivalente : l'enseignant s'interroge et trouve que les conditions ne sont pas réunies pour que les TICE apportent une contribution efficace à l'enseignement. (Pouts-Lajus et Tiévant, 1999)

● l'âge des **apprenants** est un paramètre décisif, un enfant et un adolescent n'auront pas les mêmes attentes, ni prérequis face aux TICE. Il est également important de garder en tête que l'intégration des TICE n'entraîne pas automatiquement autonomie, collaboration et apprentissages efficaces.

- les **contenus** disciplinaires et les supports d'apprentissage dans l'usage des TICE sont pluridisciplinaires. Or, ils peuvent souffrir du découpage disciplinaire. Il est nécessaire que les enseignants aient une grande latitude de travail.

- en ce qui concerne les **ressources numériques**, il est démontré que des logiciels non-directifs sont plus appréciés et efficaces. Il est nécessaire de bien définir le rôle que l'enseignant veut faire tenir à l'ordinateur. S'agit-il d'un outil ou d'un tuteur ?

- le **dispositif spatial et humain** recoupe la question de l'emplacement des machines. Différents espaces peuvent être utilisés : le Centre de Documentation et d'Information, la salle multimédia, les vidéoprojecteurs, les salles équipées de TNI/TBI, les ordinateurs dans la classe, les ordinateurs chez l'apprenant, etc.

De nouvelles interactions entre ces composantes (excepté le contenu) sont alors proposées : enseignant/ressources/dispositif, apprenant/ressources/dispositif, enseignant/apprenant/ressources, Institution/enseignant/apprenant, qui s'articulent selon le schéma ci-dessous :

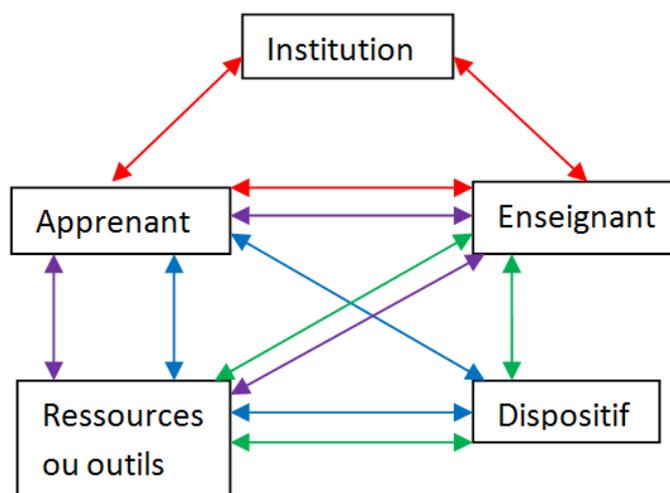


Schéma représentant les interactions entre les différentes composantes proposées par F. Mangenot (2002, pp.173-182)

L'interaction la plus intéressante est celle entre l'apprenant, l'enseignant et l'Institution, car elle symbolise clairement l'une des problématiques liées à l'intégration des TICE : le rapport de confiance. L'enseignant doit chercher à éviter le rapport de force qui consiste à avoir la main sur l'alimentation électrique de tous les ordinateurs ou la formulation maladroite des règles d'accès à internet qui peuvent trahir une présomption de culpabilité vis-à-vis des apprenants. L'intégration est également plus efficace si l'enseignant n'est plus un dispensateur du savoir, mais un accompagnateur. Ces remises en cause de la démarche de l'enseignant ne sont possibles que si l'établissement est déjà dans une dynamique positive par rapport à l'utilisation et l'intégration des TICE.

En outre, un autre élément particulièrement intéressant en regard de l'intégration et l'utilisation des TICE sont les activités collaboratives. En effet, l'ordinateur peut être un véritable vecteur de communication. Deux types d'approche peuvent être envisagés, la CMO et l'ACAO. La CMO (Communication Médinée par Ordinateur) se définit comme « un échange écrit entre deux ou plusieurs humains travaillant sur des ordinateurs

différents » (2002, p. 64). L'ACAO (Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur), quant à lui, nécessite des dispositifs de communication précis dont l'usage est justifié par l'objectif de collaboration, comme les auteurs le résumant dans un tableau. Ainsi, les apprenants doivent être devant plusieurs ordinateurs, avoir accès au réseau local en temps réel, accès à internet en temps réel ou différé et à des logiciels spécifiques si le but est d'élaborer un objet collectif, grâce à l'écriture collective, et l'élaboration d'un objet textuel commun. L'un des avantages que les chercheurs sur les ACAO ont mis en lumière est une collaboration plus intensive grâce à des interactions en classe favorisées parce que les apprenants ont un point de « référence partagée ». L'accent est ainsi mis sur le travail de groupe dont l'enjeu est de « crée[r] [d]es *feed-back* et [d]es interactions verbales. Des élèves travaillent ensemble pour élaborer et corriger leurs textes. L'alternance entre les moments d'écriture et les moments de discussion collective autour de ce qui a été écrit concourt aussi à un ajustement progressif des buts et des contenus » (2002, p. 64) mais aussi de « favoriser la construction tâtonnante de concepts et plus généralement de connaissances à travers des échanges aboutissant à restructurer progressivement le savoir antérieur » (2002, p. 83). Se dévoile alors une dimension sociale de l'écriture.

2. Problématique

Ainsi, il apparaît évident que l'enseignement des Langues et Cultures de l'Antiquité n'a de cesse d'évoluer en fonction des nouveaux enjeux et nouveaux outils auxquels il est confronté. Si la confrontation au texte antique garde sa place centrale, s'impose une remise en question de la façon de l'appréhender. Il ne s'agit plus de faire du latin pour comprendre une civilisation, mais faire du latin pour comprendre des textes ouvrant sur la découverte d'une civilisation. De nombreux outils et ressources mis à disposition notamment en ligne œuvrent dans ce sens. La récurrence des références au latin vivant nous pousse à nous interroger sur cette pratique et ces enjeux et notamment sur le cadre dans lequel cette approche trouverait toute sa place et pourrait s'épanouir au service des apprenants.

Comment et pourquoi faire évoluer sa pratique enseignante vers une pédagogie de projet en Langues et Cultures de l'Antiquité ?

Cette problématique peut être développée par d'autres interrogations : peut-on enseigner le latin comme on enseigne les langues modernes et quel en serait l'intérêt ? Comment désacraliser le texte antique et recentrer les apprentissages sur son exploitation ? Comment intégrer de manière efficace les TICE dans une séquence pédagogique ? Comment articuler une pédagogie de projets avec des objectifs didactiques précis dans l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité ? Quels sont les avantages et les inconvénients de la pédagogie de projet et du travail collaboratif ? La pédagogie de projet entretient-elle la motivation des apprenants ?

C'est à travers une expérimentation menée auprès d'une classe de Seconde et dans le cadre du cours de Latin que nous avons choisi d'explorer les différentes pistes évoquées ci-dessus. Nous nous intéresserons particulièrement à la réception de ce projet en terme de savoirs (les objectifs historiques, culturels et linguistiques), de savoir-faire (les compétences) et de savoir-être (la motivation, le travail de groupe, le travail collaboratif).

3. Méthode

3.1 Contexte

3.1.1 Participants

Cette expérimentation s'est déroulée à la cité scolaire Jean Prévost à Villard-de-Lans (38), dans le cadre de l'enseignement des Langues et Cultures de l'Antiquité auprès du niveau Seconde. Cette classe est composée de sept apprenants, six filles de la même division et un garçon d'une autre. Deux apprenants ont suivi l'option latin au collège de la cinquième à la troisième, dont une dans un autre établissement, une élève redouble son année de seconde, deux ont interrompu leur parcours en troisième et deux sont grandes débutantes. Cependant, lors de la prise en main de la classe en septembre, l'ensemble des apprenants a demandé à reprendre les bases linguistiques. Aucune activité différenciée n'a donc été mise en place au cours de l'année même si, en réalité, un effectif aussi réduit est nécessairement propice à une prise en compte quasi individuelle de chaque élève.

Les apprenants sont motivés et intéressés. Leur implication dans les différentes activités proposées est très satisfaisante de même que leur participation en classe. Ils se montrent particulièrement curieux non seulement de la culture et de l'histoire mais aussi des faits de langue et ont un réel souci de bien faire. Ils sont également autonomes, n'hésitant pas à prolonger les éléments abordés en classe par des recherches à la maison.

La tâche finale, réaliser un reportage en latin, proposée dans le cadre de cette étude les a particulièrement enthousiasmés. Ils ont été force de proposition quant à son déroulement, son organisation et sa réalisation.

3.1.2. Cadrage pédagogique

Ce projet a été mené durant la quatrième séquence de l'année, intitulée « Croyances au-delà des frontières » et ayant pour problématique « Quelles relations les croyances orientales et celtiques entretiennent-elles avec la religion gréco-romaine ?⁸ ». Elle s'inscrit dans l'objet d'étude : « L'homme romain. Les pratiques religieuses. » et fait suite à une première séquence « Les grandes reines de la Méditerranée », une seconde « Romulus, entre mythe et histoire » et une troisième « Être citoyen à Rome⁹ ». Cette séquence s'est déroulée entre les vacances de février et celles d'avril pour une durée d'un peu plus de 14h, à raison de deux heures par semaine, le lundi de 8h à 9h et le vendredi de 13h à 14h avec une heure supplémentaire le jeudi 23 mars de 8h à 9h en raison d'un rattrapage de cours et exception faite du vendredi 14 avril, jour du tournage, où, grâce aux consentements des collègues de langues vivantes, à l'accord de la direction et l'enthousiasme des apprenants, le cours s'est déroulé de 12h45 à 15h10. Cette séquence s'est composée de onze séances dont le déroulé est détaillé dans une partie suivante, la dernière séance étant consacrée au tournage et la première à une introduction générale à travers l'exemple du culte de Mithra.

3.1.3 Une tâche finale : tourner un reportage en latin

Le projet d'un reportage exclusivement en latin a été présenté aux apprenants à l'issue de la première séance d'introduction. Ils se sont montrés enthousiastes et ont été force de proposition, donnant des idées de séquences qui pourraient être réalisées. Les cultes étudiés englobaient différentes zones géographiques : Mithra

⁸ Le détail de la séquence est présenté en Annexe 2.

⁹ La progression annuelle est disponible en Annexe 1.

et Cybèle en Asie, Isis en Egypte, la Sybille en Grèce et les druides en Gaule. Les apprenants ont proposé de faire un résumé sur tous les cultes abordés en les illustrant par des textes ou des documents iconographiques, de faire des interviews fictives soit de spécialistes (historiens et archéologues) soit d'initiés, de faire une reconstitution d'une scène de culte. Ils ont également émis l'idée de travailler sur plusieurs lieux et d'intégrer une voix off. Pour la thématique, ils hésitaient entre le film et le documentaire et l'idée de mêler antiquité et modernité à travers le voyage dans le temps a été proposée. Tous ces éléments ont été notés au tableau et ont servi de base de réflexion avant d'élaborer la forme finale du projet à savoir un documentaire sous forme de reportage, l'objectif étant d'aborder sous différentes formes les différents cultes orientaux et celtiques étudiés en classe.

Certains ont exprimé quelques doutes quant à leur capacité à s'exprimer en latin. Il n'a pas été difficile de les rassurer, étant donné que la pratique du latin vivant a émaillé l'ensemble des séquences depuis le début de l'année quoique de façon ponctuelle. Ils s'inquiétaient surtout de devoir improviser en latin. Il leur a alors été précisé que tous les textes seraient écrits au préalable, à partir de différents supports.

3.2 Matériel

L'intérêt de ce projet était de partir des textes antiques et d'élaborer, à partir de leur étude, des activités desquelles découleraient différentes séquences pour le reportage. Les extraits de textes étudiés étaient d'auteurs et de genres différents¹⁰ : *Les Métamorphoses* ou *L'Âne d'or* d'Apulée, livre XI, 21-23, *Les Fastes* d'Ovide, livre IV, 179-292, *Les Fables* de Phèdre, livre IV, *Les Nuits Attiques* d'Aulu-Gelle, livre I, 19, et *La Guerre des Gaules* de César, livre VI, 13-14. A chacun de ces textes étaient associés un culte, à savoir respectivement Isis, Cybèle, la Sybille et les druides. D'autres supports (fresque, relief, mosaïque, tableau, planches de bande-dessinée) ont permis d'approfondir l'étude des différentes thématiques.

Les objectifs culturels et historiques de la séquence étaient la découverte des pratiques religieuses orientales et celtiques et donc des cultes à mystère, la romanisation de ces cultes et les différents genres littéraires de la littérature romaine. L'intérêt était de sortir des frontières du territoire romain afin de proposer aux apprenants un panorama culturel plus large. Les aspects linguistiques, quant à eux, s'articulaient autour d'une révision et d'un approfondissement des prépositions et de leur emploi, la découverte et l'emploi de la proposition infinitive, la découverte des pronoms (personnels, de rappel, démonstratifs) et l'interrogation en latin. Contrairement à la façon habituelle de faire, ce ne sont pas les objectifs qui ont motivé le choix des textes, mais bien les textes et les activités liés à l'écriture du reportage qui ont dicté les objectifs linguistiques.

Durant la séquence, les apprenants doivent développer des compétences de lecture et de traduction (avec vocabulaire et avec dictionnaire) mais aussi les quatre compétences utilisées dans les langues modernes :

- compréhension écrite : faire des hypothèses de sens à la lecture d'un texte,
- compréhension orale : émettre des hypothèses de sens à la lecture d'un énoncé par le professeur,

¹⁰ L'Annexe 3 présente en détail les différents supports utilisés et les objectifs linguistiques, de même que les éléments ayant permis la réalisation de la tâche finale. L'ensemble des documents utilisés durant la séquence sont, eux, présentés en Annexe 2.

- expression écrite : rédiger des textes en latin à partir des structures grammaticales et des textes étudiés,
- expression orale : réciter un texte latin, tenir un discours en latin.

Ainsi, chaque séance a permis de développer l'une ou l'autre de ces compétences, dans l'optique de créer du contenu pour la tâche finale, à savoir le reportage. Ainsi, toutes les séances ne sont pas terminées par de l'expression écrite en vue d'avoir un texte pour une séquence du documentaire. Mais chaque compétence a été travaillée, rapprochant ainsi l'enseignement du latin de celui des langues modernes, comme nous l'a d'ailleurs confirmé un collègue d'anglais, trouvant notre démarche similaire à la sienne avec notamment le principe de la tâche finale.

3.3 Procédure

Cette partie propose de détailler les différentes séances de cette séquence afin de mettre en lumière le cheminement qui a amené les apprenants du texte antique vers le reportage exclusivement en latin.

3.3.1 Séance 1, Mithra, du culte iranien au culte gréco-romain (2h)

La première séance s'est voulue introductive. Il s'agissait de faire comprendre aux apprenants non seulement l'importance des cultes orientaux dans l'Antiquité, mais aussi leur lien avec la religion gréco-romaine, grâce à l'exemple du dieu Mithra. À travers deux documents iconographiques, une fresque représentant Mithra et le taureau et une mosaïque du sol du Mithraeum de Felicissimus, l'accent a été mis sur l'importance de ce culte, son importation dans la culture gréco-romaine et sur ce que sont les cultes à mystères. À l'issue de cette première séance, la présentation de la tâche finale a été faite aux apprenants.

3.3.2 Séance 2, Isis, une déesse égyptienne aux accents romains (1h)

La deuxième séance s'est tenue en salle informatique. Les apprenants devaient faire des recherches sur Isis et son culte et proposer une étude diachronique, en s'interrogeant sur les raisons de l'évolution de sa représentation. Le travail se fait en totale autonomie, les consignes étant déposées sur le serveur collectif de la Cité Scolaire de même que le travail des apprenants une fois terminé. Cette séance permettait d'introduire le deuxième culte étudié.

3.3.3 Séance 3 : Récit d'une initiation (1h)

Durant cette séance, les apprenants ont eu à traduire un court passage du chapitre 23 du chapitre XI des *Métamorphoses* d'Apulée avec un dictionnaire. Ce texte relate l'initiation du personnage de Lucius au culte d'Isis après qu'il a repris forme humaine en mangeant les roses de la couronne d'un prêtre. Le document distribué était en bilingue, excepté le passage à traduire, permettant ainsi une re-contextualisation et facilitant la traduction. Après la traduction par groupe de deux ou trois, un document complémentaire, proposant les paragraphes 22 à 25 du même chapitre, a été distribué afin d'étoffer la compréhension du culte et de son initiation. Le but étant de donner aux apprenants un panorama précis à exploiter pour la création d'une interview du personnage de Lucius. De plus, ce support a permis d'aborder les caractéristiques du roman latin que les apprenants seront amenés à étudier plus précisément pendant l'année de Première.

3.3.4 Séance 4 : Loquimur cum Lucio (1h)

Une nouvelle fois, la séance s'est déroulée en salle informatique. Au préalable, les apprenants avaient dû préparer chez eux trois questions en français à poser à Lucius dans le cadre d'une interview, en s'appuyant sur l'étude faite du texte d'Apulée dans la séance précédente. Une feuille de consignes de travail de groupe a été distribuée. Sur un document Framapad¹¹ que nous avons élaboré, les apprenants ont chacun noté leurs questions et ont ensuite éliminé celles qui se répétaient. Un point de langue sur la façon de poser une question en latin a ensuite été fait, appuyé d'exemples. Dans un troisième temps, les apprenants, répartis en deux cohortes, ont traduit leurs questions en latin et formulé des réponses. Certains ont repris des citations du texte latin étudié et tous se sont appuyés sur le vocabulaire déjà observé. Ils pouvaient également avoir recours au site du Grand Dictionnaire Latin Olivetti. Cette séance a permis la rédaction d'un premier élément pour une des séquences du reportage.

3.3.5 Séance 5 : Cybèle, la mère des dieux (30')

La séance 5 a permis d'aborder la déesse Cybèle. Assez courte, elle se voulait introductive à ce nouveau culte. Les extraits des *Fastes* d'Ovide distribués permettaient en effet de présenter la déesse, Attis et l'introduction du culte à Rome. Une lecture du document ainsi qu'une étude plus précise du relief funéraire représentant un archigalle, un grand prêtre de Cybèle, ont apporté des éléments fondamentaux à la compréhension des différents aspects du culte et donc favorisé l'entrée dans la séance 6.

3.3.6 Séance 6 : Les prêtres de Cybèle et les malheurs d'un âne (2h)

Cette séance est à nouveau une séance de traduction, mais cette fois-ci avec le vocabulaire donné. Il s'agit de la fable de Phèdre, « Asinus et Galli » relatant les malheurs d'un âne qui ne trouve même pas le repos après sa mort. Après une première lecture professorale, les apprenants ont été invités à relire attentivement le texte afin de proposer des hypothèses de sens qui ont été mises en commun. Le but étant de dédramatiser l'approche de la traduction et d'avoir un sens global du texte afin de faciliter l'exercice. Dans un deuxième temps, une analyse grammaticale du texte a été faite selon la méthode de traduction que les apprenants ont à leur disposition depuis la première séquence. Ensuite, ils ont pu commencer la traduction, les trois premiers vers ayant été étudiés et traduits de manière collaborative. Afin d'optimiser le travail, les vers suivants ont par la suite été répartis dans les différents binômes et trinômes. Il a été demandé de terminer le travail à la maison.

L'avant-dernière phase a consisté à corriger les propositions des apprenants et à établir une traduction. Dans un dernier temps, une relecture à voix haute de la fable a été faite à plusieurs reprises puis les apprenants ont donné leurs idées sur la façon d'exploiter cette fable dans le cadre du reportage. Il en est ressorti l'idée de la mise en voix. Un découpage du texte a été proposé et des tentatives ont été faites, tentatives qui ont été réitérées au début de l'heure suivante après que les apprenants ont appris leurs vers par cœur.

¹¹ Framapad est un éditeur de texte collaboratif. Chaque personne connectée sur le document se voit attribuer une couleur et peut s'identifier en indiquant son nom. Chacun peut ensuite taper son texte qui apparaîtra dans sa couleur, corriger celui des autres, etc. Il n'est pas nécessaire d'enregistrer le travail : à chaque nouvelle connexion sur le document, le travail est disponible dans sa dernière modification. Il est ensuite possible d'importer le texte collaboratif sous un format .odt ou .doc. Le document présenté en Annexe 3 permet d'illustrer cette explication.

3.3.7 Séance 7 : Cybèle et Attis (30')

Cette ultime séance sur le culte de Cybèle s'est intéressée à la relation entre la déesse et le jeune Attis. À partir de l'étude d'un relief représentant les deux personnages, les apprenants ont dû écrire des phrases simples pour décrire la scène, l'intérêt étant de réutiliser les prépositions abordées lors de la séquence précédente, et conscientiser l'importance d'accorder les substantifs et adjectifs latins au bon cas. Chaque apprenant a écrit deux ou trois phrases qui ont ensuite été notées au tableau afin qu'elles soient corrigées par les pairs. L'ensemble a ensuite été relevé afin d'établir le texte pour le reportage.

3.3.8 Séance 8 : La Sibylle de Cumès, prophétesse écoutée (2h)

Le quatrième culte était l'objet de la séance 8. Une étude du détail du plafond de la Chapelle Sixtine par Michel-Ange, représentant la Sibylle de Cumès, a permis d'établir les caractéristiques de ce personnage et d'émettre des hypothèses qui ont été confirmées par un extrait du *Satyricon* de Pétrone, contenant une très courte description de la prophétesse. Le document principal de travail était un extrait des *Nuits Attiques* d'Aulu-Gelle, rapportant l'anecdote de la rencontre entre Tarquin le Superbe et la Sibylle de Cumès, épisode déjà raconté par Tite-Live, moins accessible que le précédent, dans le livre 34, chapitre 55 de l'*Histoire de Rome*. Un travail de traduction par groupe et avec dictionnaire a été proposé aux apprenants. Suivant le même rituel, des hypothèses de sens ont d'abord été émises puis un travail analytique a été fait. Cette approche a fait l'objet d'une correction par la projection du texte mis en couleurs et légendé au tableau, le but étant de mettre en évidence la construction syntaxique. Cela a également permis de faire un point de langue précis sur la proposition infinitive, récurrente dans l'extrait étudié. Ce travail d'analyse a aidé les apprenants à se lancer dans la traduction qu'ils ont dû terminer chez eux. Après correction de la traduction, la rédaction de propositions infinitives présentant les différentes étapes de l'anecdote, a permis de mettre en pratique le travail linguistique et de proposer un nouveau texte pour le reportage.

3.3.9 Séance 9 : Les druides gaulois (1h30)

Après avoir étudié quelques cultes orientaux, nous changeons d'aire géographique pour se rapprocher des croyances celtiques et de leur personnage emblématique, le druide. À travers un extrait du Livre VI de *La Guerre des Gaules* de Jules César dont le chapitre 13 a été donné traduit et le chapitre 14 partiellement traduit, les apprenants ont pu découvrir la vision du général romain sur cette classe d'hommes, leur place dans la société celtique et certains rituels.

3.3.10 Séance 10 : Merlin, figure mythique (30')

L'avant-dernière séance s'est attachée à proposer une étude de l'emblématique personnage de Merlin à travers ses représentations contemporaines parodiques, que ce soit dans la série *Kaamelott* d'Alexandre Astier ou dans la bande-dessinée *Le Chant d'Excalibur*. Le but était de confronter les apprenants à l'évolution d'un mythe, reprenant des notions, comme celle de mytheme, abordées lors de la deuxième séquence sur Romulus. Des planches de la bande-dessinée ont été distribuées, et après une description par les apprenants, nous avons apporté des éléments de civilisation, mettant en lumière les différentes affiliations de ce personnage avec la

mythologie celtique, comme le druide Dagda ou le dieu Cernunnos, en nous appuyant sur un travail précédemment mené durant nos études.

3.3.11 Séance 11 : Documentaria pellicula de orientalibus et celticis religionibus (2h30)

Est venu le moment de mettre en scène tout le travail accompli pendant cette séquence. Cette dernière séance a été particulièrement intense, empiétant sur la pause déjeuner et sur la récréation de l'après-midi. Le tournage du reportage s'est déroulé sur plusieurs sites. Certaines séquences ont été tournées à l'extérieur de l'établissement, à une quinzaine de minutes de l'établissement. L'emplacement de la Cité Scolaire sur le plateau du Vercors permet un accès rapide à un cadre naturel foisonnant, et cela a été particulièrement opportun pour certaines scènes¹². La deuxième partie du tournage a eu lieu dans une salle de classe.

D'un point de vue pratique, un tel projet a nécessité de demander l'autorisation de sortir de l'établissement au Proviseur et au Proviseur-Adjoint, de prévenir les collègues ayant les élèves de 14h à 15h qu'ils seraient absents, d'avertir les parents de la sortie¹³ et de régler les formalités administratives avec la vie scolaire. Ces aspects ne sont pas à négliger. Il a également été nécessaire d'avoir un matériel de captation vidéo approprié afin d'avoir une réalisation de qualité.

Au début de cette séance, un point a été fait avec les apprenants sur les différentes séquences à tourner, sur les costumes, les rôles de chacun, etc. Les textes établis à partir des différents travaux rendus, ont été distribués et des choix de mises en scène ont été discutés de même que les lieux de tournage. Sept séquences ont alors émergé : les *praesentatores*, la description du relief de Cybèle et Attis, la Sibylle et Tarquin, la reconstitution des druides, la lecture de César, l'interview de Lucius et la fable de Phèdre. Chaque apprenant avait un rôle précis, dont le choix s'est fait sur la base du volontariat. Ils ont également participé à l'aspect plus technique, certains se chargeant de la caméra, d'autres du clap, d'autres des accessoires ou encore du montage final. Ce fut rapide, efficace et convivial.

¹² Des captures d'écran du reportage sont proposées en Annexe 8.

¹³ L'exemplaire de la demande d'autorisation de sortie est reproduit en Annexe 9.

4. Résultats

4.1 Un bilan objectif

- Sur les objectifs culturels et historiques

Aucune évaluation sommative écrite n'a été proposée aux apprenants à l'issue de cette séquence. Cependant, les interrogations à l'oral permettent de constater que trois des quatre objectifs culturels et historiques sont remplis. En effet, depuis l'évaluation diagnostique du début de la séquence qui montrait une méconnaissance des croyances orientales, les apprenants ont acquis suffisamment de savoirs pour définir les cultes de Mithra, Isis, Cybèle et la Sybille, expliquer ce que sont les cultes à mystères et faire le lien avec les croyances romaines en s'appuyant sur des textes antiques. La majorité des apprenants avaient des connaissances plus ancrées sur la mythologie celtique qu'ils ont pu approfondir. En revanche, les caractéristiques du genre du roman latin n'ont pas été retenues.

- Sur les objectifs linguistiques

En ce qui concerne les objectifs linguistiques, la manipulation de la langue avec les contraintes imposées par une langue flexionnelle ne sont pas encore acquises. Cependant, les apprenants se rendent compte spontanément de leurs erreurs et cherchent à les corriger. L'emploi des prépositions est de plus en plus fluide. La découverte de la syntaxe de la proposition infinitive et son emploi sont acquis pour la majorité des apprenants qui ont pris plaisir à écrire des phrases nécessitant cette forme particulière. En revanche, l'interrogation latine reste à un stade embryonnaire, les apprenants ne l'ayant manipulé que dans un exercice trop superficiel. La découverte des pronoms n'a pas non plus été satisfaisante. Ces deux apprentissages seront à consolider dans une prochaine séquence.

- Sur les compétences

La fluidité de la lecture a progressé chez six des sept apprenants. L'apprentissage et la récitation d'un texte latin se sont aussi révélés réussis. La réussite de l'exercice de traduction est également en progrès. Les apprenants se repèrent plus facilement dans les textes et parviennent plus aisément à en dégager la structure. Cela s'explique notamment par une meilleure compréhension des textes grâce à la formulation d'hypothèses de sens, moment ritualisé en amont de chaque traduction. Les apprenants traduisent un texte qu'ils ont globalement compris. L'utilisation du dictionnaire bilingue est de plus en plus efficace, grâce à une bonne compréhension de son fonctionnement mais aussi grâce au travail coopératif que les apprenants mettent naturellement en place. Pour ce qui est du latin vivant, les apprenants se sont montrés constants dans leurs efforts tout au long de la séquence malgré la nouveauté de l'approche.

- Sur l'intégration et l'utilisation des TICE

L'utilisation des TICE est récurrente avec cette classe depuis le début de l'année, que ce soit pour des corrections, des travaux de recherche ou d'écriture collaborative, des présentations de documents, etc. Les apprenants n'ont donc manifesté aucune réaction, ayant l'habitude de travailler de cette manière. Même la prise

en main de Framapad n'a pas suscité d'inquiétude particulière, étant donné que c'est un outil que la plupart avait déjà utilisé en cours de français.

- Sur la pédagogie de projet

L'implication des apprenants a été constante durant l'ensemble du projet, de sa conception à sa valorisation même si à l'heure où nous écrivons ces lignes, le montage final du reportage n'est pas encore terminé. De ce fait, aucune valorisation concrète n'a pu être mise en place, bien que de nombreuses propositions ont été faites : présenter le reportage aux Latinistes de collège, le sous-titrer pour pouvoir le proposer aux autres classes de Seconde, communiquer autour du projet auprès de la direction et de la professeure-documentaliste, etc. Nous espérons que certaines de ces idées pourront se concrétiser. Cet élan est très appréciable, parce qu'il témoigne, chez les apprenants, d'une réelle envie de partager leurs apprentissages, leurs savoirs et leurs savoir-faire en Langues et Cultures de l'Antiquité.

La séquence s'est ainsi déroulée dans une ambiance studieuse et conviviale. Le groupe est parfaitement fonctionnel, les apprenants proposent spontanément des stratégies d'entraide. Ils ont été très soudés, échangeant de manière informelle durant les cours, se corrigeant et s'améliorant dans un même élan. Ils semblent avoir apprécié la séquence, ce qu'ont confirmé les questionnaires dont les résultats ont été retranscrits ci-dessous. Dès l'évocation du projet, ils se sont montrés enthousiastes et il a été très agréable de travailler avec un groupe aussi motivé.

4.2 Paroles d'apprenants

À l'issue de la séquence, un questionnaire¹⁴ a été soumis aux apprenants. Il leur a été précisé qu'ils devaient se sentir très libres dans leurs réponses et ne pas se censurer, le but étant d'avoir des retours sincères sur le projet.

4.2.1 Sur la séquence

L'ensemble des apprenants a trouvé la séquence intéressante voire très intéressante. Tous ont notamment apprécié le fait de travailler sur le sujet des croyances non-romaines alors que « d'habitude, on n'étudie que le peuple romain ou gaulois en latin, et [...] sortir de ce cadre est très instructif » (J.). Cela permet de « voir plus loin » (L.). J. a aussi apprécié le travail de recherche à la maison, sur les druides, « car on apprend mieux quand on découvre [par] nous-même la chose ».

4.2.2 Sur les nouveaux apprentissages

Les apprenants ont noté avoir beaucoup appris sur l'aspect culturel et historique. W. souligne « qu'au sein[] d'une même civilisation[], il y a un mélange de culture[s] et de croyance[s] et que selon les cultes, on retrouvait plus au moins de traces (st[èles], mosaïques, récits...) ». E., quant à elle, fait un parallèle avec une série télévisée qu'elle regarde, *Merlin*. J. a apprécié en apprendre plus sur « la civilisation celtique gauloise (*sic*), l'organisation des cultes secrets, leur[] extinction, la transformation d'un culte à un autre ». Sur l'aspect littéraire, cependant, aucun des apprenants n'a mentionné les caractéristiques du roman latin.

¹⁴ Voir Annexe 10.

À la question concernant les apprentissages linguistiques, deux aspects se distinguent : l'un autour de la syntaxe, l'autre autour de la pratique orale du latin. Ainsi, G. explique avoir appris de « nouvelles terminaisons, conjugaisons ». L. dit avoir appris à former des phrases, « de nouveaux mots et de nouvelles formes ». J. avoue : « Bon, les vacances sont passées, mais j'avais bien compris le coup de la phrase avec La vieille dame veut que Tarquin lui achète ses livres », faisant référence à la leçon sur la proposition infinitive. Elle explique également qu'écrire des phrases en latin permet « de mieux assimiler les leçons ». J. souligne que le latin « ce n'est pas du tout pareil [qu'en] français, on ne construit pas les phrases de la même manière ». L. s'exprime davantage sur le latin vivant : « nous avons vu que le latin ne s'utilise pas de la même façon que le français », quand L. parle de la difficulté à prononcer correctement à l'oral. E. dit avoir appris « que l'on peut parler cette langue même si [elle] ne pensai[t] pas vraiment au début ». J. souligne la difficulté de « traduire » les textes en latin, « parce qu'on [n'] a pas l'habitude de parler latin ».

4.2.3 Sur le latin vivant

Sur ce sujet aussi, l'avis des apprenants est unanime. L. explique qu'elle a trouvé « la pratique du latin vivant très pédagogique et motivant[e]. En comparaison avec les cours qui sont parfois plus passifs et moins accrocheurs. C'est aussi plus instructif et j'ai réussi à percevoir les choses beaucoup mieux et [plus] facilement qu'avec les textes ». E. trouve « ce concept moins ennuyant » et G., « plus concret » et « distrayant » et cela permet de « prendre de l'assurance à l'oral ». J. explique que « ça aide à comprendre comment marche la phrase latine », tandis que J. dit avoir bien aimé « pratiquer le latin vivant même si c'est un peu dur ». D'ailleurs, elle voudrait bien « continuer un peu et commencer à [se] familiariser avec la langue même si [elle] ne pourrai[t] le parler couramment » et elle trouve que c'est « une belle langue ». W. a apprécié pouvoir « se familiariser avec la langue ». Ce qu'il a trouvé difficile, c'est de « parler et savoir conjuguer instantanément ». Tous ont dit vouloir continuer la pratique du latin vivant.

4.2.4 Sur le travail collaboratif

Le fait d'avoir un projet commun a particulièrement séduit les apprenants. W. dit avoir « apprécié l'idée du documentaire », tandis que J. souligne que « ça nous permet de nous investir plus de savoir qu'on va en faire un film, ça motive à venir. Moi, j'étais très contente de travailler sur quelque chose de concret à la fin ». Elle qualifie également la classe de plus « conviviale ». Il en est de même pour J. qui a trouvé que « c'était intéressant de faire [c]e petit film tous ensemble, ça a permis de parler latin et de bien nous amuser ». L. souligne aussi la dimension ludique, plaisante et la plus grande motivation suscitée par ce travail. E. aimerait faire « plus souvent des projets communs ».

4.2.5 Si c'était à refaire

J. aurait aimé faire plus de linguistique et traduire davantage avec le dictionnaire afin de se familiariser à son utilisation. E. aurait aimé approfondir le travail sur la période concernant Merlin. Elle aurait également voulu faire moins de traductions, car « [elle] n'[est] pas fan ». J. et G. proposent de consacrer plus de temps à la préparation du tournage et au tournage en lui-même, ce avec quoi L. est d'accord car « les déguisements n'en

étaient pas vraiment ». J. souhaiterait également faire des exposés à l'issue des recherches à la maison. Elle propose aussi de montrer le documentaire pour « motiver les gens à faire du latin, montrer que c'est sympa ».

5. Discussion

5.1 Re-contextualisation

Cette expérimentation cherchait à répondre à la problématique suivante : comment et pourquoi faire évoluer sa pratique enseignante vers une pédagogie de projet en Langues et Cultures de l'Antiquité ?

Les objectifs étaient donc d'intégrer dans un projet à la fois la lecture-compréhension de textes authentiques, l'utilisation des TICE et la pratique du latin vivant en s'intéressant à la réception de cette pédagogie auprès des apprenants en terme de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Le projet proposé était la rédaction et le tournage d'un documentaire en latin sur les croyances orientales et celtiques.

5.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

À partir de nos lectures théoriques, nous avons donc émis l'hypothèse que la pédagogie de projet avait un impact positif sur les apprenants, notamment dans le cadre du cours de Langues et Cultures de l'Antiquité. Or, les résultats mentionnés ci-dessus tendent à confirmer cette hypothèse.

5.2.1 Sur les savoirs

Les objectifs culturels, historiques et linguistiques ont été atteints sans qu'il ne soit nécessaire de le vérifier par une évaluation sommative. Leur ancrage dans le projet les ont rendus indispensables aux yeux des apprenants qui comprenaient l'importance de les acquérir pour réussir la production finale. Chaque culte a été abordé selon le même schéma : un texte authentique à lire, comprendre et traduire, des documents complémentaires (textuels et iconographiques), un point de langue précis à travailler à travers la rédaction d'un texte en latin pour le documentaire. Cette dernière partie permettait de concrétiser les apprentissages dans une approche actionnelle et ce grâce à l'inscription de notre enseignement dans une pédagogie de projet.

5.2.2 Sur les savoir-faire

Comme le souligne C. Fievet et D. Augé, plus la pratique de la lecture-compréhension est régulière, plus les apprenants sont à l'aise face aux textes authentiques. Nous ne prétendons pas à des progrès fulgurants, mais nous avons pu constater que la structure des textes était plus facilement appréhendée, les connecteurs logiques plus facilement repérés et les hypothèses de sens plus facilement établies. De ce fait, l'exercice de traduction a pu être désacralisé et dédramatisé. L'introduction de l'utilisation du dictionnaire a été particulièrement appréciée par les apprenants qui pouvaient travailler dans une plus grande autonomie : c'était à eux d'avoir la réflexion adéquate pour trouver les mots à la forme à laquelle ils sont répertoriés.

La pratique du latin vivant, quant à elle, a été une découverte ainsi qu'une réelle source de motivation pour les apprenants, comme en témoignent leurs réponses aux questionnaires. Cela semble avoir changé leur regard sur la langue latine, l'avoir rendu plus accessible. Après s'être confrontés à la rédaction, ils ont fourni de réels efforts pour travailler la prononciation et essayer de parler latin de manière naturelle et non artificielle. Avoir mis cette approche au cœur de la pédagogie de projet a été efficace.

5.2.3 Sur les savoir-être

Comme souligné, la motivation des apprenants a été croissante. Dès le début de la séquence, ils savaient qu'ils avaient un but en commun et tout le travail fourni a été fait dans cette optique. Cela a permis de créer une dynamique propice aux apprentissages. Les apprenants n'ont pas hésité à prendre des risques, à se tromper et de corriger avec l'objectif constant de progresser.

Le travail de groupe s'est ritualisé, la mise en activité étant particulièrement rapide. Il en est de même pour le travail collaboratif. Les apprenants mentionnaient régulièrement la production finale. Ils ont clairement perçu que chacun avait un rôle à jouer. Cela s'est particulièrement concrétisé lors du tournage où les apprenants étaient à la fois comédiens, accessoiristes, réalisateurs, directeurs de la photographie, souffleurs, etc. Ils ont constamment été actifs, attentifs aux propositions de leurs camarades dans une véritable émulation. Encore une fois, la pédagogie de projet semble avoir tenu ses promesses.

5.3 Limites et perspectives

Cette vision très idyllique de la situation ne nous empêche pas d'avoir un regard que nous souhaitons le plus éclairé et réflexif sur notre pratique.

5.3.1 Critique

5.3.1.1 Les limites du projet

Le projet a été mené avec un groupe de sept apprenants, dans des conditions privilégiées. Leur faible nombre a énormément joué dans les choix pédagogiques qui ont été faits. Il nous semble difficile d'envisager un tel dispositif avec une groupe-classe plus nombreux nécessitant une gestion de classe plus formelle. La prise de risque serait alors plus importante.

La question constante qui revient à l'issue de ce projet est la suivante : avons-nous fait du latin-vivant ou une simple oralisation du latin dans une situation-problème donnée ? Cette interrogation découle clairement d'une approche théorique pas assez approfondie.

5.3.1.2 Les limites de l'écrit scientifique réflexif

Déoulant de la remarque précédente, l'état de l'art de notre écrit scientifique réflexif est loin d'être exhaustif et ne propose qu'un panorama sommaire de toutes les recherches en didactiques et pédagogies qui sous-tendent notre réflexion, notamment sur la pédagogie de projet et la refondation de l'enseignement des Langues et Cultures de l'Antiquité. Le manque de temps et une organisation maladroite ne nous ont pas permis d'aborder l'ensemble des ressources indispensables pour bien comprendre les enjeux de notre problématique.

L'absence d'évaluations écrites diagnostiques, formatives et sommatives est un frein à l'analyse précise des résultats du projet. En effet, en l'absence de données concrètes, nous devons essentiellement nous baser sur notre ressenti et celui des apprenants. Une approche plus technique aurait permis de quantifier les résultats et donc de proposer une analyse plus légitime.

5.3.2 Perspectives : si c'était à refaire

5.3.1.1 La préparation du projet et la gestion du temps

La pédagogie de projet nécessite un important travail de préparation en amont, non pas pour verrouiller le projet ne laissant alors que peu de place aux apprenants, mais pour savoir d'où l'on part et où l'on souhaite arriver. Le chemin emprunté sera négocié avec les apprenants. Or, nous avons construit ce projet presque au jour le jour, n'ayant qu'une vague idée des différentes activités et des objectifs de la séquence. Ce manque d'organisation a eu un impact négatif sur certaines séances qui ont été plus laborieuses, car moins bien préparées ou du moins, moins axées sur la production finale et donc potentiellement vidées de leur sens.

La gestion du temps a également été problématique. La première séance sur le culte de Mithra qui se voulait introductive a duré deux heures. Une heure aurait dû suffire, d'autant plus que ce culte n'a pas donné lieu à une séquence dans le documentaire. Or, malgré la bonne volonté des apprenants, il a manqué de temps pour le tournage. Ainsi, la mise en voix de la fable de Phèdre n'a pu être filmée et aucune prise n'a pu être doublée ce qui a une influence sur la production finale. En effet, les apprenants ont regretté le manque de préparation du tournage, les costumes un peu sommaires et l'impossibilité de répéter afin d'être plus à l'aise avec le texte. Ainsi, certains passages du documentaire manquent de fluidité et de nombreuses erreurs de prononciation sont à relever. Davantage de temps passé sur ce point-là aurait été profitable.

5.3.2.2 Atelier d'écriture

Si la plupart des textes ont été écrits à partir des travaux des apprenants, leur correction voire leur réécriture a été prise en charge par l'enseignant, notamment par manque de temps. Or, si l'accent a été mis sur la lecture-compréhension au sens où l'entend C. Fievet, il nous semble primordial de ne pas laisser l'écriture de côté. Ainsi, un temps consacré à l'écriture pourrait s'instaurer à chaque heure, sur le principe d'un atelier d'écriture, les apprenants étant amenés à retravailler leur texte autant de fois que nécessaire avant d'en proposer une version finale. Cela aurait également permis de renforcer les moments de manipulation de la langue latine et donc d'ancrer davantage les savoir-faire.

5.3.2.3 Modernité

Le parallèle entre la bande-dessinée *Le Chant d'Excalibur* et la mythologie celtique a particulièrement intéressé les apprenants. Ils ont notamment apprécié sortir de l'Antiquité mais aussi des supports plus traditionnels comme les peintures ou les sculptures. Or, à travers une étude diachronique du personnage de Merlin, en partant des légendes arthuriennes jusqu'aux dernières séries télévisées étrangères en passant par la série *Kaamelott* d'Alexandre Astier, les apprenants pourraient saisir les enjeux d'un mythe et de ces réécritures, et proposaient eux-mêmes une parodie du personnage dans le cadre du documentaire.

5.3.2.3 Interdisciplinarité

Il serait intéressant de réfléchir à cette problématique dans un cadre interdisciplinaire. En effet, il devrait être possible de travailler notamment avec les professeurs de langues modernes afin d'élargir le propos à d'autres croyances. Cela serait également un bon moyen pour faire la promotion des Langues et Cultures de

l'Antiquité, en les rendant plus accessibles et non réservées à une élite intellectuelle et poussiéreuse comme le croient encore parfois une partie des apprenants et de leurs responsables légaux.

5.3.3 Évaluation de l'impact pour le métier d'enseignant

Bien que nous en ayons déjà conscience, ce projet nous a permis de confirmer l'importance du travail de groupe qui se révèle efficace en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Depuis le début de l'année, nous avons ritualisé ces activités par des fiches de consignes précises et des rôles précis pour chaque membre du groupe. De ce fait, même avec les trente-trois apprenants de notre classe de seconde en français, la mise en groupe prend quelques secondes. Si le dispositif est bien mis en place, il nous reste encore à perfectionner les rendus d'activités, et privilégier notamment les restitutions orales au lieu de systématiquement ramasser les écrits de chaque groupe.

En outre, mener un tel projet a demandé un investissement important de notre part et de celle des apprenants. Or, les résultats plus que positifs sont encourageants et nous pousse à envisager cette pratique de la pédagogie de projet de manière récurrente. Ainsi, prise dans l'élan, nous avons lancé pour la séquence suivante sur Hannibal, non pas un nouveau documentaire comme annoncé, mais la création d'un jeu de rôles reprenant l'exemple de celui de Magdeleine Clo-Saunier sur le meurtre de César. Les apprenants devront créer des profils de personnages reliés à Hannibal et donner des objectifs précis à chacun qu'ils ne pourront remplir qu'en entrant en interaction les uns avec les autres. Or, le but serait de présenter ce jeu aux latinistes du collège afin de renforcer le lien collège/lycée que nous avons déjà développé à travers la semaine culturelle, de motiver les apprenants à poursuivre le latin voire de susciter des vocations grâce au bouche-à-oreille.

De plus, dans le cadre du cours de latin, nous aimerions ritualiser le latin vivant en parvenant à le pratiquer de manière hebdomadaire comme préconisé afin notamment de favoriser la mémorisation du vocabulaire par imprégnation, et de familiariser davantage les apprenants avec la langue afin de faciliter leur compréhension des textes. Cela nécessite un important travail en amont, mais étant donné les résultats de notre recherche, cela devrait être particulièrement bénéfique. Avant cela, il sera nécessaire d'approfondir l'approche théorique sur le latin vivant et/ou l'oralisation.

Conclusion

Innover, s'adapter, essayer, se tromper, recommencer, se faire confiance et faire confiance aux apprenants semblent être les maîtres-mots pour se lancer et réussir dans la pédagogie de projet. Or, l'enseignement des langues anciennes semble être le porte-drapeau de cette approche. En effet, lors des Ateliers Langues et Cultures de l'Antiquité qui se sont déroulés les 17 et 18 février 2017 à la Sorbonne, les échanges et les partages entre enseignants de Latin, de Grec, parents d'élèves ont été particulièrement riches et précieux. Contrairement à l'image poussiéreuse dont elles ne parviennent pas à se débarrasser, les langues anciennes suscitent un engouement salubre et sont loin d'être moribondes. Or, ce qui était frappant lors de ces deux journées, c'est que l'essentiel des communications étaient des présentations de projets déjà expérimentés ou en cours d'expérimentation. Enseigner les langues anciennes ce serait donc embrasser la pédagogie de projet, s'effacer aux profits des apprenants pour devenir médiateur, passeur de langue et de culture.

Autre point particulièrement important et inhérent à la refondation des langues anciennes : la place de la lecture. Ce questionnement est plus que jamais d'actualité comme en témoigne le sujet du workshop international qui aura lieu à Montpellier les 16 et 17 novembre 2017 à la Sorbonne : « Pourquoi et comment faire lire des textes latins et grecs aujourd'hui ? ». Cette approche a de particulier qu'elle tend à remettre en question la soi-disante nécessaire maîtrise de la grammaire pour comprendre le sens d'un texte latin. La lecture-compréhension n'impose pas le passage par le prisme de la traduction, et, cet obstacle supprimé, les textes authentiques deviennent plus accessibles pour les apprenants.

Le projet que nous avons mené nous a permis de confronter la théorie à la réalité du terrain. Les conclusions que nous en avons tirées sont à prendre avec recul, mais elles ont le mérite d'exister et d'aller dans le sens des dernières réflexions sur l'enseignement des langues anciennes. Nous saurons mettre à profit cette expérience pour faire davantage de projets et prendre des risques, au nom des langues anciennes, de leurs langues, leurs cultures et leurs humanités.

Bibliographie

- (2010). *Latein Deutsch. Über 6000 Wörter und Redewendungen*. Munich : Dorling Kindersley Verlag. 360 pages.
- AUGE, D., (2013), *Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture*. Grenoble : Ellug. 315 pages.
- BORDALLO, I., GINESTET, J.-P., (1993), *Pour une pédagogie de projet*, Paris : Hachette.
- CHARLIER, B., HENRI, F. (2010). *Apprendre avec les technologies*. Paris : Presses Universitaires de France. 204 pages.
- CRINON, J., MANGENOT, F., GEORGET, (2002), Communication écrite, collaboration et apprentissages in P. LEGROS, D., CRINON, J. *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.
- FIEVET, C., (2003), « Comment conjuguer l'explicite et l'opérateur : de la pratique orale au latin littéraire », communication du 27 mai 2003. Disponible sur le site :
<http://www.via-neolatina.fr/mbFiles/documents/explicite-et-operatoire.pdf>
- HUBER, M., (2005), *Apprendre en projets*, Lyon : Chronique Sociale.
- JUSTOME, S., (2016), « Oraliser le latin. Réflexions sur l'oralisation dans l'apprentissage du latin ». Disponible sur le site :
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LCA/45/0/RA16_C4_LCA_03_Oraliser_Latin_749450.pdf
- MANGENOT, F., L'intégration pédagogique et institutionnelle des TIC, (2002), in P. LEGROS, D., CRINON, J. *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.
- MEIRIEU, P., Définition de « Pédagogie de groupe » sur son site personnel :
<http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/groupe.htm>
- WAQUET, F. (1998). *Le latin ou l'empire d'un signe. XVI^e-XX^e siècle*. Paris : Albin Michel, (Coll. L'Évolution de l'humanité). 414 pages.

Annexes

- Annexe 1 Feuille de route du projet pédagogique, de sa conception à sa valorisation
- Annexe 2 Déroulé de la séquence 4 : Croyances au-delà des frontières
- Annexe 3 Tableaux synthétiques de la démarche
- Annexe 4 Fiche de consignes pour le travail de groupe de la séance 4 : Loquimur cum Lucio
- Annexe 5 Capture d'écran du site Framapad faite le lundi 20 mars 2017
- Annexe 6 L'interview de Lucius
- Annexe 7 Prompteur des *praesentatores*
- Annexe 8 Récit de la rencontre entre la Sibylle et Tarquin
- Annexe 9 Description du relief
- Annexe 10 Captures d'écran du reportage réalisé par les apprenants le vendredi 14 avril 2017
- Annexe 11 Autorisation de sortie
- Annexe 12 Questionnaire de « satisfaction » distribué aux apprenants à l'issue de la séquence

Annexe 1 : Feuille de route du projet pédagogique, de sa conception à sa valorisation

PROCESS ou l'art de réussir ses projets pédagogiques

PROJET : nom du projet et bref descriptif.			
RETROPLANNING (le tableau se complète au fur et à mesure)			
Catégorie	Tâches	Qui ?	Quand ? Pour quand ?
Construction du projet			
Logistique			
Communication			
Subvention			
Trésorerie			
OBJECTIFS : déroulé des objectifs à définir et négocier avec les apprenants			
CONSTRUCTION : déroulé des étapes du projet, descriptif des différentes séances, etc.			
ÉVALUATION : critères d'évaluation, évaluation diagnostique, formative et sommative			
SUITES : valorisation du projet avec les apprenants			
SI C'ÉTAIT À REFAIRE : analyse réflexive sur le projet			

Annexe 2 : Déroulé de la séquence 4 : Croyances au-delà des frontières

Séquence 4 : Croyances au-delà des frontières (14h30)

OE : L'homme romain. Les pratiques religieuses.

Problématique : Quelles relations les croyances orientales et celtiques entretiennent-elles avec la religion gréco-romaine ?

Objectifs culturels et historiques

- les pratiques religieuses orientales et celtiques : Mithra, Cibèle, Sibylle, Isis, druides
- les cultes à mystères
- la romanisation des cultes orientaux
- les différents genres littéraires de la littérature latine

Objectifs linguistiques

- employer les prépositions
- découvrir et employer la proposition infinitive
- poser une question en latin
- découvrir les pronoms (personnels, de rappel, démonstratifs)

Compétences

- lire et réciter un texte latin de manière fluide
- traduire un texte latin avec du vocabulaire
- utiliser le dictionnaire Latin-Français
- pratiquer le latin vivant

Supports

♦ Textes à traduire

- Apulée, *Les Métamorphoses* ou *L'Âne d'or*, chapitre XI, 23
- Phèdre, *Fables*, Livre IV
- Aulu-Gelle, *Les Nuits Attiques*, Livre I, chapitre 19
- César, *La guerre des Gaules*, Livre VI, 14

♦ Documents complémentaires

- Apulée, *Les Métamorphoses* ou *L'Âne d'or*, chapitre XI, 22-25
- Ovide, *Les Fastes*, livre IV, 179-292
- César, *La guerre des Gaules*, Livre VI, 13
- Documents iconographiques
- Fresque représentant Mithra et le taureau, découverte à Marino près de Rome

- Mosaïque du sol du Mithraeum de Felicissimus, Ostie
- Relief funéraire représentant un archigalle, II^e siècle
- Relief représentant Cybèle et Attis, Asie Mineure, II^e siècle avant J.-C.
- Michel-Ange, *La Sibylle de Cumes*, détail du plafond de la Chapelle Sixtine, 1509
- Extraits des tomes 1 (1998), 2 (1999) et 3 (2001) de la série *Le Chant d'Excalibur*, C. ARLESTON, É. HÜBSCH, Paris, Soleil Productions

Évaluations

- réalisation d'un reportage en latin

Séance 1 : Mithra, du culte iranien au culte gréco-romain (2h)

Support : Fresque représentant Mithra et le taureau, découverte à Marino près de Rome, Mosaïque du sol du Mithraeum de Felicissimus, Ostie

Séance 2 : Isis, une déesse égyptienne aux accents romains (1h)

Séance 3 : Récit d'une initiation (1h)

Support : Apulée, *Les Métamorphoses* ou *L'Âne d'or*, chapitre XI, 22-25

Séance 4 : Loquimur cum Lucio (1h)

Séance 5 : Cybèle, la mère des dieux (30')

Support : Ovide, *Les Fastes*, livre IV, 179-292, Relief funéraire représentant un archigalle, II^e siècle

Séance 6 : Les prêtres de Cybèle et les malheurs d'un âne (2h)

Support : Phèdre, *Fables*, Livre IV

Séance 7 : Cybèle et Attis (30')

Support : Relief représentant Cybèle et Attis, Asie Mineure, II^e siècle avant J.-C.

Séance 8 : La Sibylle de Cumes, prophétesse écoutée (2h)

Support : Michel-Ange, *La Sibylle de Cumes*, détail du plafond de la Chapelle Sixtine, 1509, Aulu-Gelle, *Les Nuits Attiques*, Livre I, chapitre 19

Séance 9 : Les druides gaulois (1h30)

Support : César, *La guerre des Gaules*, Livre VI, 13-14

Séance 10 : Merlin, figure mythique (30')

Support : Extraits des tomes 1 (1998), 2 (1999) et 3 (2001) de la série *Le Chant d'Excalibur*, C. ARLESTON, É. HÜBSCH, Paris, Soleil Productions

Séance 11 : Documentaria pellicula de orientalibus et celticis religionibus (2h30)

Annexe 3 : Tableaux synthétiques de la démarche

Le tableau ci-dessous présente les supports utilisés et les objectifs linguistiques qui ont permis de bâtir les connaissances des apprenants qu'ils ont ensuite réinvesties au moment de la préparation et de la réalisation du reportage.

Culte	Support	Activité	Objectif linguistiques	Tâche finale pour le reportage
Isis	<ul style="list-style-type: none"> ● Apulée, <i>Les Métamorphoses</i> ou <i>L'Âne d'or</i>, chapitre XI, 21-23 	- traduction avec dictionnaire d'un passage du paragraphe 23	<ul style="list-style-type: none"> - révision du parfait - révision des prépositions - poser une question en latin 	Interview du personnage de Lucius
Cybèle	<ul style="list-style-type: none"> ● Ovide, <i>Les Fastes</i>, livre IV, 179-292, traduction de D. Nisard ● Phèdre, <i>Fables</i>, livre IV ● Relief du II^e siècle avant Jésus-Christ, Asie Mineure, représentant Cybèle et Attis 	<ul style="list-style-type: none"> - étude du texte d'Ovide pour découvrir la déesse Cybèle et son culte - traduction de la fable de Phèdre 	<ul style="list-style-type: none"> - révision et utilisation des prépositions - les pronoms personnels, de rappel, démonstratifs 	Mise en voix de la fable de Phèdre Description du relief
La sibylle	<ul style="list-style-type: none"> ● Aulu-Gelle, <i>Les Nuits Attiques</i>, livre I, chapitre 19 	- traduction avec dictionnaire	- la proposition infinitive	Présentation de l'histoire entre la sibylle de Cumes et Tarquin le Superbe
Les druides	<ul style="list-style-type: none"> ● Jules César, <i>La Guerre des Gaules</i>, VI, 13-14 	- traduction avec dictionnaire d'une partie du paragraphe 14	<ul style="list-style-type: none"> - la proposition infinitive - les pronoms 	Reconstitution des passages présentés dans le texte de César

Le tableau ci-dessous détaille la dernière colonne du tableau précédent, c'est-à-dire les tâches finales ayant permis la rédaction des textes¹⁵ pour chacune des séquences du reportage.

Tâche finale pour le reportage			
Activité	Déroulé	Lieu/Matériel	Durée
Interview du personnage de Lucius	<ul style="list-style-type: none"> - préparation de questions en français par les apprenants - mise en commun des questions par groupe : « Interrogationes cohortis 1 » / « Interrogationes cohortis 2 » - distribution d'une fiche Latine Interrogare - traduction des questions et formulation des réponses en latin sur Framapad (voir annexe 3) 	Salle informatique Site de travail collaboratif Framapad Site du Grand Dictionnaire Latin Olivetti et du Gaffiot en ligne	1h
Mise en voix de la fable de Phèdre	<ul style="list-style-type: none"> - répartition collective des différents vers de la fable - entraînement à la lecture - exercices de pratique théâtrale - mise en voix et en espace 	Salle de classe	30'
Description du relief	<ul style="list-style-type: none"> - analyse du relief proposé - rédaction de phrases simples contenant des prépositions pour décrire le relief - mise en commun des phrases et correction par les pairs 	Salle de classe	30'

¹⁵ Les textes en question sont retranscrits dans les annexes 6 à 9.

Présentation de l'histoire entre la sibylle de Cumès et Tarquin le Superbe	- leçon sur la proposition infinitive - rédaction par groupe de propositions infinitives racontant l'histoire	Salle de classe Dictionnaire Gaffiot	45'
Reconstitution des passages présentés dans le texte de César	- choix d'une ou deux scènes parmi celles décrites par César - répartition des rôles : des druides, des fidèles et César	En extérieur	30'

Annexe 4 : Fiche de consignes pour le travail de groupe de la séance 4 : Loquimur cum Lucio

SQ4_Séance 4 : Loquimur cum Lucio

Travail de groupe

Consignes :

- Répartissez dans le groupe les rôles suivants :
 - *dominus temporis* : veille à ce que le travail soit fait en temps et en heure ;
 - *orator* : se charge des restitutions orales du travail de groupe ;
 - *dominus gregis* : veille à ce que la parole circule dans le groupe ;
 - *scriptor* : se charge de la trace écrite du travail de groupe.
- Récupérez l'adresse du Framapad (outil d'écriture collaborative) sur lequel vous allez travailler sur le serveur Echange < Latin 2^{nde} et allez sur le site.
(https://mensuel.framapad.org/p/Interview_de_Lucius_Reportage_Latin)
- Mettez en commun sur le Framapad, en fonction de votre *Cohors*, les questions que vous avez préparées pour l'interview de Lucius et choisissez en cinq qui vous semblent les plus pertinentes. Donnez les réponses à ces questions.
- Après une mise en commun collective, répartissez-vous les dix questions et réponses de l'interview.
- Découvrez comment se pose une question en latin.
- Construisez vos questions et vos réponses grammaticalement.
- Traduisez vos questions et vos réponses.

Vous pouvez vous aider du dictionnaire en ligne « Grand Dictionnaire Latin » (à taper dans Google)

Conseils : Faites des questions et des réponses simples en partant du vocabulaire que vous connaissez !



Gestion du temps :

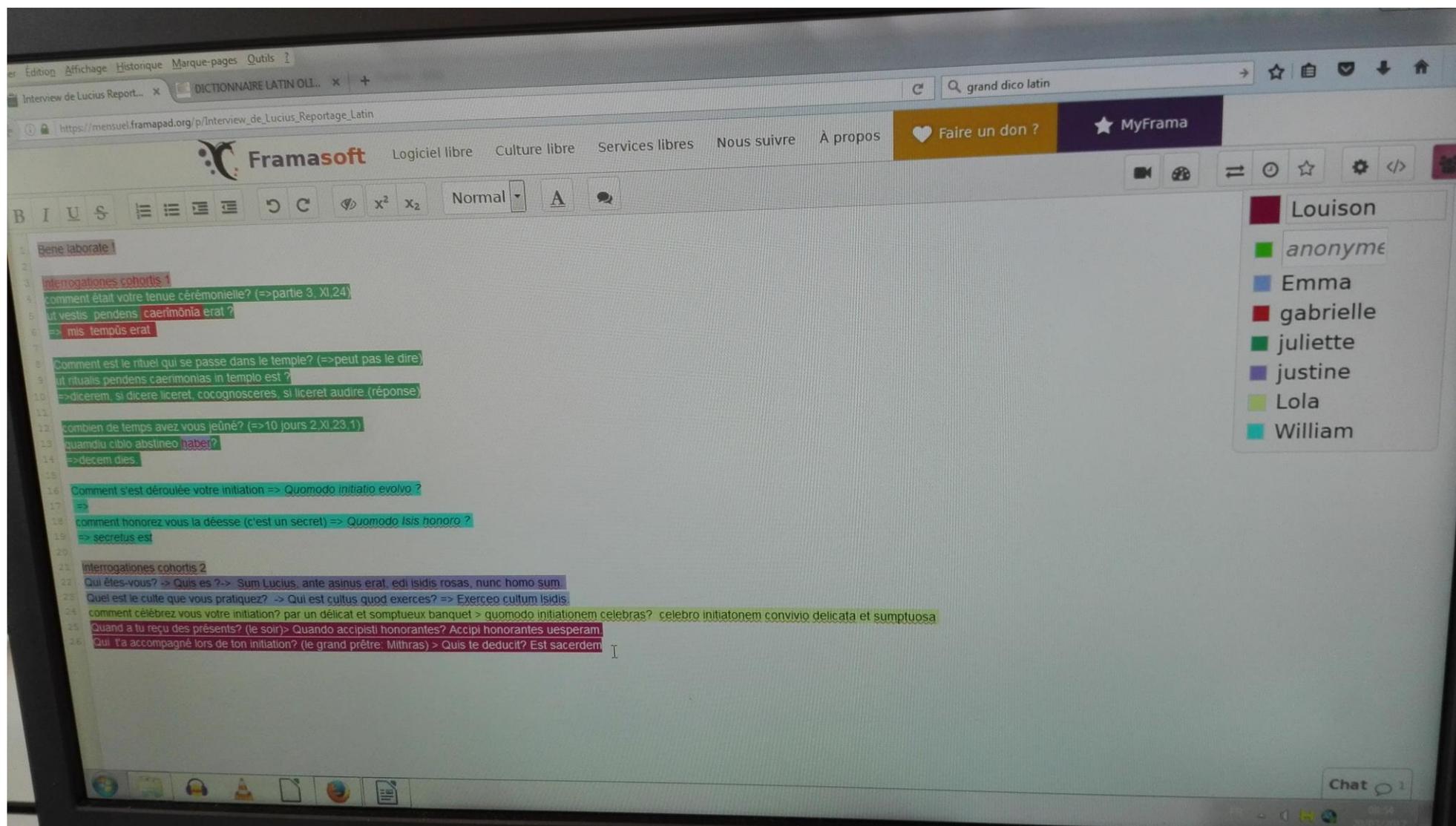
- 10' : Mise en commun par groupe des questions et des réponses possibles.
- 5' : Mise en commun collective et choix de 10 questions. Répartition des questions par groupe.
- 10' : Prise en main de la fiche Outil de la langue : Latine Interrogare et de la fiche méthode sur l'interview.
- 20' : Rédaction en latin des questions et des réponses.
- 5' : Mise en commun des questions et des réponses latines.



Ce qu'il faut rendre :

Les questions et les réponses traduites attribuées à votre groupe.

Annexe 5 : Capture d'écran du site Framapad faite le lundi 20 mars 2017



Annexe 6 : L'interview de Lucius

Loquimur cum Lucio

Interrogator : **Salve Lucie. Potesne adesse vobis ?**

Lucius : Sum Lucius. Vivo in Lucii Apuleii libro. Ante usque fuit, ego de eorum Isidis rosas. Nunc homo sum.

Interrogator : **Quid sacrum exerces ?**

Lucius : Exerceo sacrum Isidis. Initiationem feci.

Interrogator : **Quandiu cibo abstinuisti ?**

Lucius : Non edi per decem dies.

Interrogator : **Quae caerimoniae vestis fuit ?**

Lucius : Vestis ex lino fuit. Facem tenui et coronam Cybela et Attis amatores sunt. Lola eorum

Interrogator : **Quomodo initiatio in templo evolvit ?** photographematem describit.

Lucius : Dicerem, si decere liceret, cognosceres, si **Relief de Cybèle et Attis**

Interrogator : **Quis te deduxit ?**

Lucius : Sacerdos fuit. Mithras nomen suum fuit. Tibi gratias ago, Lola.

Interrogator : **Quomodo Isidem honoras ?**

Lucius : Secretus est. Tamen amor horribilis potest esse. Nam, ob Attidis

Interrogator : **Quomodo initiationem celebravisti ?**

Lucius : Initiationem delicatis et sumptuosis epulis Sibylinis ac de Tarquinio superbo narrat.

Interrogator : **Quando munera accepisti ?**

Lucius : Munera noctu accepi. **Proposition infinitive sur Tarquin et la Sybille**

Interrogator : **Gratias tibi ago ! Vale Lucie !**

Lucius : Vale. Tibi gratias ago, Emma.

Annexe 7 : Prompteur des praesentatores

Praesentatores

Salvete cives. Salvete mulieres. Salvete infantes.

Salvete servi. Salvete liberi. Salvete externi.

Nomen mihi Gabriella est et nomen mihi Louison est.

Praesentatores novae pelliculae documentariae sunt.

Hodie, orientales et Celticas religiones detegimus.

De Iside, Cybela, Sibylla et druidibus loquemini.

Primum, invenimus Lucium qui est cum Justinia, interrogatore nostro.

Interview de Lucius

Tibi gratias ago, Justinia.

Nunc, Phaedri fabulam de Gallorum misero asino

audimus.

Fable de Phèdre

Miser asine !

Sed, felices simus !

Cybela et Attis amatores sunt. Lola eorum

photographematem describit.

Relief de Cybèle et Attis

Tibi gratias ago, Lola.

Tamen amor horribilis potest esse. Nam, ob Attidis

proditionem, Cybela eum punivit.

Nunc, Emma diurnarius noster historia super libris

Sibylinis ac de Tarquinio superbo narrat.

Proposition infinitive sur Tarquin et la Sybille

Tibi gratias ago, Emma.

Asiam Italiamque relequamus et proficiscamini ab

Gallia.

Diurnaria de Caesare et Celtis druidibus est.

Reportage sur César avec reconstitution des druides

Optime !

Terminamus emissionem.

Crastino die, Hannibalem detegemus.

Vobis gratias agitis.

Valete !

Annexe 8 : Description du relief

Cybela et Attis

Cybela cum leone est.

Vestem habet et corona muralis in capite est.

Pilum et tympanam tenet.

Ad Attidem spectat.

Attis propter leonem et Cybelam est.

Tunicam et pallium habet.

Baculum tenet.

Leo inter Attidem et Cybelam est et post Cybelam est.

Puella prope portam est. Infans post puellam est.

Puella a Cybela est.

Annexe 9 : Récit de la rencontre entre la Sibylle et Tarquin

Sybella cum Tarquinio Superbo rege

Anus novem libros fert et dicit divina oracula esse.

Vellet Tarquinium libros emere.

Sed Tarquinius nollet anus libros emere.

Ergo, anus jubet servum foculum cum igni ferre et tres libros ex novem deerere.

Vellet Tarquinium sex reliquos libros eodem pretio emere.

Tarquinius putat anum delirare.

Anus ignorat Tarquinium deridere.

Tarquinius nollet, ergo anus jubet tres alios libros deerere.

Deinde, vellet Tarquinium tres reliquos libros eodem pretio emere.

Nunc, Tarquinius putat libros divina oracula esse. Ergo, eos emit.

Jubet quindecim viros libros Sibyllae custodire.

Annexe 10 : Captures d'écran du reportage réalisé par les apprenants le vendredi 14 avril 2017



César écrivant le livre VI de *La Guerre des Gaules*



Les druides et les âmes des morts



Lucius en interview



Description du relief



La Sibylle de Cumes et Tarquin le Superbe

Annexe 11 : Autorisation de sortie

À l'attention des responsables légaux des apprenants de la classe de Seconde Latin

Villard-de-Lans, le 10 avril 2017

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de la finalisation du projet de reportage en langue latine autour des Croyances du monde antique, les apprenants de la classe de Seconde Latin seront en tournage **le vendredi 14 avril, de 13h à 15h** (les professeurs de langue ont été prévenues de l'absence des apprenants).

Certaines scènes nécessitent un décor naturel qui nous amènera à sortir aux alentours de la Cité Scolaire. Les apprenants seront placés sous ma responsabilité durant toute la durée de la sortie.

Cordialement,

Mme Gandon, professeure de Latin

-----Coupon à remplir et remettre signé à Mme Gandon-----

Je, soussigné.e _____, responsable légal.e de l'élève _____, a bien pris connaissance des informations concernant la sortie aux alentours de la Cité Scolaire dans le cadre du projet de latin, le vendredi 14 avril de 13h à 15h, sous la responsabilité de Mme Gandon, professeure de Latin.

Le _____, à _____

Signature :

Annexe 12 : Questionnaire de « satisfaction » distribué aux apprenants à l'issue de la séquence

Nom Prénom :

Questionnaire sur la séquence 4 « Croyances au-delà des frontières » et le projet de reportage en Latin

- Qu'avez-vous pensé de cette séquence 4, « Croyances au-delà des frontières » ?
- Qu'est-ce qui vous a semblé le plus facile ? le plus difficile ? le plus utile ? le plus inutile ?
- Qu'avez-vous appris sur l'aspect culturel, historique et littéraire ?
- Qu'avez-vous appris sur l'aspect linguistique ?
- Qu'avez-vous pensé de la pratique du latin vivant ?
- Quels sont les points positifs de cette expérience ?
- Quels sont les points négatifs ?
- Quels sont les points à améliorer ?
- Aimerez-vous pratiquer davantage le latin vivant ?
- Autres remarques :

Tibi gratias ago !

Table des matières

Remerciements	2
Sommaire	3
Introduction	4
1. État de l'art	5
1.1 L'intérêt de l'enseignement du latin.....	5
1.2 Le latin vivant : pourquoi ? comment ?.....	8
1.3 La pédagogie de projet et le travail de groupe	12
1.4 Du bon usage des TICE dans le travail collaboratif.....	14
2. Problématique.....	18
3. Méthode.....	19
3.1 Contexte	19
3.1.1 Participants	19
3.1.2. Cadrage pédagogique	19
3.1.3 Une tâche finale : tourner un reportage en latin	19
3.2 Matériel	20
3.3 Procédure.....	21
3.3.1 Séance 1, Mithra, du culte iranien au culte gréco-romain (2h).....	21
3.3.2 Séance 2, Isis, une déesse égyptienne aux accents romains (1h)	21
3.3.3 Séance 3 : Récit d'une initiation (1h).....	21
3.3.4 Séance 4 : Loquimur cum Lucio (1h).....	22
3.3.5 Séance 5 : Cybèle, la mère des dieux (30')	22
3.3.6 Séance 6 : Les prêtres de Cybèle et les malheurs d'un âne (2h)	22
3.3.7 Séance 7 : Cybela et Attis (30')	23
3.3.8 Séance 8 : La Sibylle de Cumès, prophétesse écoutée (2h)	23
3.3.9 Séance 9 : Les druides gaulois (1h30).....	23
3.3.10 Séance 10 : Merlin, figure mythique (30')	23
3.3.11 Séance 11 : Documentaria pellicula de orientalibus et celticis religionibus (2h30)	24
4. Résultats	25
4.1 Un bilan objectif.....	25
4.2 Paroles d'apprenants	26
4.2.1 Sur la séquence.....	26
4.2.2 Sur les nouveaux apprentissages	26
4.2.3 Sur le latin vivant	27
4.2.4 Sur le travail collaboratif.....	27

4.2.5 Si c'était à refaire	27
5. Discussion	29
5.1 Re-contextualisation.....	29
5.2 Mise en lien avec les recherches antérieures.....	29
5.2.1 Sur les savoirs.....	29
5.2.2 Sur les savoir-faire	29
5.2.3 Sur les savoir-être.....	30
5.3 Limites et perspectives	30
5.3.1 Critique.....	30
5.3.1.1 Les limites du projet.....	30
5.3.1.2 Les limites de l'écrit scientifique réflexif	30
5.3.2 Perspectives : si c'était à refaire	31
5.3.2.1 La préparation du projet et la gestion du temps	31
5.3.2.2 Atelier d'écriture	31
5.3.2.3 Modernité	31
5.3.2.3 Interdisciplinarité	31
5.3.3 Évaluation de l'impact pour le métier d'enseignant.....	32
Conclusion.....	33
Bibliographie.....	34
Annexes.....	35
Annexe 1 : Feuille de route du projet pédagogique, de sa conception à sa valorisation.....	36
Annexe 2 : Déroulé de la séquence 4 : Croyances au-delà des frontières.....	37
Annexe 3 : Tableaux synthétiques de la démarche	38
Annexe 4 : Fiche de consignes pour le travail de groupe de la séance 4 : Loquimur cum Lucio ..39	
Annexe 5 : Capture d'écran du site Framapad faite le lundi 20 mars 2017	40
Annexe 6 : L'interview de Lucius.....	41
Annexe 7 : Prompteur des <i>praesentatores</i>	41
Annexe 8 : Description du relief	42
Annexe 9 : Récit de la rencontre entre la Sibylle et Tarquin	42
Annexe 10 : Captures d'écran du reportage réalisé par les apprenants le vendredi 14 avril 2017	43
Annexe 11 : Autorisation de sortie.....	44
Annexe 12 : Questionnaire de « satisfaction » distribué aux apprenants à l'issue de la séquence	44
Table des matières.....	45

Année universitaire 2016-2017

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Lettres Classiques

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Latine loquere : pellicula documentaria de orientalibus et celticis religionibus

Auteur : Lauriane GANDON

Résumé : Injustement appelées langues mortes, les langues anciennes peinent parfois à trouver leur public dans les établissements scolaires. Or, les enseignants de Langues et Cultures de l'Antiquité n'ont de cesse de réfléchir et de renouveler leurs pratiques, favorisant la lecture, s'orientant vers la pédagogie de projet, et s'essayant au latin vivant afin de s'adapter aux conditions d'enseignement d'aujourd'hui. Les apprenants sont les acteurs de leurs apprentissages tandis que savoirs, savoir-être et savoir-faire sont au centre d'une production finale. Pour quels résultats ?

Une réflexion autour de cette question à travers l'exemple d'un projet : écrire et tourner un reportage en latin sur les croyances orientales et celtiques.

Mots clés : Enseignement des Langues et Culture de l'Antiquité. Seconde. Latin vivant. TICE. Pédagogie de projet. Documentaire. Cultes orientaux et celtiques.

Summary: As teaching is evolving and classics are no longer so popular with pupils as they should be, so they might even be removed from school curriculum, teachers investigate innovative teaching methods, emphasizing the reading of texts, building hands on learning activities and using Latin in a communicative approach. Students master what they learn and their ultimate aim is to carry out a final task. Is this way of teaching efficient?

The latest developments can be illustrated with the following example of project: writing and making a documentary in Latin about the Eastern and Celtic worships.

Key words: Teaching Classics (Language, Culture and History). 5th year. Latin in communicative approach. New technology. Hands on learning. Documentary. Eastern and Celtic worships.