

Méthodes et modèles  
de l'apprentissage des langues  
anciennes, vivantes et construites,  
hier et aujourd'hui

édité par Francesca DELL'ORO



Cahiers du CLSL n° 62, 2020

*Unil*

UNIL | Université de Lausanne

# **LES OPPOSITIONS « LANGUE MODERNE / LANGUE ANCIENNE », « LANGUE VIVANTE / LANGUE MORTE », « LANGUE NATURELLE / LANGUE ARTIFICIELLE » À L'ÉPREUVE DE L'APPRENTISSAGE : INTRODUCTION À SIX ÉTUDES DE CAS SUR LES MÉTHODES DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES**

**Francesca DELL'ORO**

Fonds national suisse de la recherche scientifique - Université de Lausanne  
Center for Hellenic studies - Université de Harvard

[francesca.delloro@unil.ch](mailto:francesca.delloro@unil.ch)

[fdelloro@chs.harvard.edu](mailto:fdelloro@chs.harvard.edu)

## **1. Mettre en dialogue les expériences dans l'apprentissage des langues étrangères**

Le présent recueil naît d'un cycle de conférences ayant comme sujet « Les méthodes de l'apprentissage des langues étrangères de l'Antiquité à aujourd'hui », promu par le Centre de linguistique et des sciences du langage (CLSL) de l'Université de Lausanne<sup>1</sup> et visant à partager toute expérience d'enseignement des langues étrangères, sans limitations temporelles ou linguistiques. Sans prétendre à l'exhaustivité, le but était de faire dialoguer les méthodes anciennes et modernes dans une perspective historique et de développer une réflexion sur le rapport entre enseignement et statut des langues enseignées, à partir des discussions qui ont suivi les présentations : ainsi, à côté de l'apprentissage de langues naturelles vivantes comme le latin durant l'Antiquité (Eleanor Dickey), le russe au cours du XX<sup>e</sup> siècle (Daria Zaleskaya) ou l'anglais (et plusieurs autres langues modernes) aujourd'hui (Jean-Rémi Lapaire), on a également considéré l'enseignement de langues anciennes, comme le latin et le grec ancien aujourd'hui, langues souvent dites « mortes » vis-à-vis des langues modernes<sup>2</sup> (Francesca Dell'Oro & Antje Kolde), et celui de langues construites,

---

<sup>1</sup> Le cycle de conférences a eu lieu dans le cadre des « Rencontres de linguistique du jeudi » du CLSL tout au long de l'année 2018-2019 : <https://www.unil.ch/clsl/home/menuinst/recherche/rencontres-du-jeudi.html>. Tous les liens internet cités dans cette contribution ont été contrôlés le 30 octobre 2020.

<sup>2</sup> Voir Dell'Oro & Kolde (2020, ce volume : 67-68).

comme l'elfique (Damien Bador) et l'espéranto (Sébastien Moret), dont on a souligné le caractère artificiel en regard des langues naturelles<sup>3</sup>.

Les six études de cas ici recueillies déploient des réflexions sur les méthodes d'enseignement, en mettant en relief le rôle fondamental joué, d'une part, par le contexte d'emploi de la langue à apprendre, et, d'autre part, par l'attitude d'enseignants et apprenants envers cette langue. Elles nous font (re)découvrir que des distinctions usuelles – comme celle entre langues (chronologiquement) modernes ou anciennes<sup>4</sup>, ou celle entre langues vivantes ou mortes (*stricto sensu*, avec ou sans locuteurs natifs)<sup>5</sup>, ou encore celle entre langues naturelles ou artificielles (à leur naissance)<sup>6</sup> – ne se basent pas sur des caractéristiques absolues ni constitutives de la nature des langues ainsi définies<sup>7</sup> : cela est évident lorsque des langues mortes ou artificielles sont apprises pour être employées afin de communiquer. En effet, aucun des concepts nommés pour les différencier ne représente en soi un élément d'écart absolu entre une langue et l'autre : les langues anciennes de la tradition scolaire occidentale – le grec ancien et le latin – ont été des langues vivantes, enseignées et apprises comme telles avant de devenir des langues mortes et d'acquérir le statut de langues savantes. Ainsi, l'écart entre langues dérivées naturellement d'autres langues et langues créées artificiellement peut-il devenir assez réduit si une langue construite (à sa naissance) est employée au quotidien jusqu'à même devenir parfois langue maternelle de nouveaux locuteurs, comme c'est le cas de l'espéranto (voir, par exemple, Lindstedt 2006).

<sup>3</sup> Voir Bador (2020, ce volume : 119) et Moret (2020, ce volume : 142-143).

<sup>4</sup> En utilisant les adjectifs « moderne » et « ancien », je me réfère ici à deux concepts purement chronologiques.

<sup>5</sup> Par langue « morte » j'entends une langue (ou un état de langue, comme dans le cas du grec classique) qui a cessé d'avoir des locuteurs natifs et qui n'est plus du tout employée dans des contextes communicatifs. Je me conforme à l'usage courant de ce terme, même si la métaphore de la langue comme « organisme vivant » qui « meurt » (ou « naît ») n'est certainement pas heureuse. Je n'utiliserai pas ici la dénomination « langues à corpus » (ou *Corpussprachen*) par laquelle on désigne parfois aussi les langues anciennes. Voir, par exemple, Panagl (1982) et Marchello-Nizia (1985 : 484), qui, en particulier, remarque que les « langues 'mortes' » sont « toutes langues à corpus » (souligné dans l'original) et que « les témoins de ces langues sont des textes en nombre fini, et non pas des locuteurs natifs que leur compétence rend capables de produire une infinité de phrases nouvelles ».

<sup>6</sup> Par « langue artificielle » j'entends ici une langue dont la création a été entièrement conçue par l'esprit humain avec les langues historico-naturelles comme modèle plus ou moins proche.

<sup>7</sup> Comme le rappelle Mioni (2004<sup>2</sup> : 315), en citant l'exemple de l'hébreu et de l'arabe classique, « [t]he difference between a living and a dead language is far from clear-cut ». Voir aussi son schéma décrivant en quatre étapes idéales le passage d'une langue de prestige vivante à une langue classique complètement morte (*ibid.* : 316). Il inclut le latin et le grec ancien dans ce quatrième stade (*ibid.* : 318). Il faut toutefois remarquer que le latin a encore aujourd'hui le statut de langue officielle de l'État du Vatican et qu'une partie de la communication – surtout écrite – se fait en cette langue.

Si les dénominations qu’on vient d’évoquer ne reflètent pas des éléments intrinsèques aux langues en tant que telles, la perception qu’on a d’une langue et de ses contextes d’emploi détermine les modèles d’apprentissage et conditionne les approches mises en place pour l’enseigner.

## **2. Fonder un modèle, renouveler les méthodes, redécouvrir l’enseignement ancien**

L’histoire de l’enseignement des langues étrangères révèle que déjà dans l’Antiquité on apprenait non seulement des langues vivantes, mais aussi des langues mortes. Alors que pour la plupart des langues anciennes nous pouvons seulement imaginer comment pouvait se dérouler l’apprentissage d’une langue vivante, nous disposons, du moins dans un cas, d’une partie du matériel employé pour enseigner une langue morte. Il s’agit du sumérien appris par les Akkadiens en tant que langue écrite de prestige en l’absence de locuteurs natifs (Germain 2001<sup>2</sup> : 23). Le sumérien a été une langue vivante depuis la fin du IV<sup>e</sup> millénaire et le début du III<sup>e</sup> millénaire jusqu’aux premiers siècles du II<sup>e</sup> millénaire av. J.-C. (voir Gaspa 2008-2017), mais il continua d’être appris par les conquérants akkadophones au-delà de cette période. Ainsi, dans le contexte de l’apprentissage de la langue sumérienne et de l’écriture cunéiforme, des listes bilingues pour la didactique d’une langue seconde – par exemple, des listes de signes suivis par leur prononciation et/ou leur traduction – ont été créés. On dispose aussi de quelques informations sur la pratique de classe, sur l’importance donnée à l’apprentissage de l’écriture (bien copier son texte était fondamental) et sur le rôle de la composante mnémonique (voir Germain 2001<sup>2</sup> : 21-29).

L’enseignement du latin aux hellénophones anciens est l’un des premiers cas d’enseignement d’une langue étrangère vivante à des fins pratiques pour lequel nous disposons de divers matériels conçus et employés pour l’apprentissage. Si à Rome depuis la conquête de l’Orient grec au II<sup>e</sup> siècle av. J.-C. le grec était déjà appris avant tout comme langue de prestige indispensable à la formation de l’homme romain de bonne famille (voir, par exemple, Marrou 1965<sup>7</sup> : 357), dans la partie orientale de l’Empire romain apprendre le latin devient utile, voire une nécessité, seulement plus tard : il pouvait servir aux marchands qui voulaient améliorer leurs affaires et était indispensable à qui voulait faire carrière dans l’administration ou l’armée romaines. Dickey (*Comment les hellénophones*

*anciens apprenaient-ils le latin ?*), après avoir décrit le contexte historique et présenté le profil de ces apprenants (des hellénophones dont certains parlaient le grec comme langue maternelle, d'autres comme deuxième, troisième ou même quatrième langue), reconstruit dans le détail les modalités de l'apprentissage en présentant tous les niveaux et aspects dont témoignent les matériels : l'acquisition de la compétence orale basée sur l'emploi de textes latins translittérés, l'apprentissage de l'alphabet latin, de la lecture par le moyen de textes bilingues et monolingues, de la grammaire, du vocabulaire, de la traduction<sup>8</sup>.

La réflexion sur les méthodes d'apprentissage des langues étrangères peut grandement profiter de celle concernant l'acquisition de compétences linguistiques. Ainsi, Lapaire (*Un corps et la collaboration des arts pour interpréter les textes littéraires : la leçon de Quintilien*) propose-t-il une relecture du *De institutione oratoria* de Quintilien qu'il transpose à son expérience d'enseignement performatif des langues modernes, en particulier de l'anglais<sup>9</sup>. Dans le cursus de la formation de l'ancien Romain – du moins pour les classes aisées à Rome – l'étude de la rhétorique était au cœur de l'enseignement de niveau supérieur (voir, par exemple, Marrou 1965<sup>7</sup> : 369-371). Il ne s'agissait pas seulement d'étudier la théorie de la rhétorique, mais surtout de s'entraîner à la pratiquer à travers des exercices qui demandaient à l'élève de s'investir à la fois intellectuellement et physiquement à travers la voix, la posture, le geste. Lapaire introduit les modalités d'une lecture « physique » du texte littéraire : dans une première phase, l'apprenant s'approprie le texte en le réduisant à ce qui est pour lui – comme individu et comme apprenant – essentiel ; dans une deuxième phase, l'apprenant s'approprie le texte en le jouant ; enfin, dans une troisième phase, l'apprenant se distancie de son texte. La pratique ancienne de la paraphrase est réactualisée en suivant des procédés et des directives afin de garder l'identité du texte considéré. Elle est ensuite performée : lue ou récitée, interprétée par le biais du mime et enfin jouée. L'effort d'apprentissage mnémonique – souvent stigmatisé en soi (du moins en France à l'époque actuelle) – est valorisé comme

---

<sup>8</sup> La conférence de E. Dickey a été suivie par une version adaptée de l'atelier « The Reading ancient schoolroom » (voir <https://readingancientschoolroom.com/>) destinée aux étudiants de la Haute école pédagogique - Vaud. À cette occasion Dickey a montré plusieurs possibilités d'adaptation des méthodes d'enseignement anciennes à la classe moderne.

<sup>9</sup> La présentation de J.-R. Lapaire ayant été conçue comme une conférence-atelier, les principes à la base de sa démarche méthodologique ont été non seulement expliqués, mais aussi mis en pratique par les participants.

démarche nécessaire à la création de son propre répertoire de termes, figures et schémas stylistiques. Les arts – chant, musique, danse, théâtre – sont appelés à collaborer dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère. Lapaire montre que l'héritage didactique de l'Antiquité gréco-romaine mérite d'être constamment relu non seulement par les spécialistes antiquisants, mais aussi par les experts et praticiens de plusieurs arts et disciplines.

### **3. L'attitude des enseignants et des apprenants envers les langues : qu'est-ce qui rend une langue morte ou vivante ?**

Comme le relèvent Dell'Oro et Kolde (*Le défi des langues anciennes à l'oral dans les écoles de Suisse romande*), le grec ancien et le latin ne sont pas des langues mortes pour plusieurs antiquisants qui s'efforcent de retrouver un côté vivant dans la pratique de ces langues anciennes tout comme dans leur enseignement. Dans la démarche proposée par plusieurs enseignants de latin et grec ancien en tant que « langues vivantes », le but est toutefois moins de faire revivre la langue ancienne que celui de rendre plus aisé l'apprentissage de langues perçues par les apprenants comme lointaines ou difficiles. En effet, de par leur morphologie flexionnelle relativement complexe ou leur syntaxe plus libre – du moins du point de vue d'apprenants ayant comme langue maternelle des langues romanes ou germaniques – le latin et le grec ancien sont considérés comme des langues peu accessibles. De plus, la lecture de textes en langue originale prend très peu de place dans l'apprentissage traditionnel qui se focalise sur la version (et dans certains pays, comme la France, aussi sur le thème). La lecture reste pourtant fondamentale pour récupérer de manière directe l'héritage de l'Antiquité gréco-romaine au niveau des contenus et s'approprier les structures linguistiques. La proposition d'introduire une dimension orale dans l'apprentissage, comme l'expliquent les auteures, devient alors l'instrument pour activer une compétence par ailleurs atrophiée et qui permet une lecture aisée des textes. L'approche du grec ancien et du latin présente alors une forme ludique, un aspect de l'apprentissage dont l'importance avait déjà été soulignée par Lapaire (2020, ce volume : 50). Dell'Oro et Kolde décrivent l'expérience de plusieurs enseignantes et enseignants de latin et/ou de grec ancien dans les écoles de Suisse romande qui ont participé à deux formations continues de grec et latin oraux offertes par la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Une partie importante de l'article

est consacrée à la présentation des projets créés et proposés par les enseignants aux élèves. Si l'on perçoit clairement l'enthousiasme des enseignants et des élèves pour l'oralité, on relève aussi la difficulté actuelle à mettre en place des dispositifs oraux dans un système peu soucieux d'accueillir la dimension orale face à des langues mortes.

Le fait que l'attitude envers la langue joue un rôle essentiel dans l'enseignement est également démontré dans les cas de langues modernes avec des locuteurs natifs – donc pleinement vivantes – qui ont été toutefois présentées en tant que langues « mortes ». C'est le cas de l'enseignement du russe aux francophones après la Révolution, comme l'explique Zalesskaya (*La présentation de la langue russe dans les manuels de russe pour francophones [1917-1991]*). Par rapport au français, une langue qui a perdu – on le voit à l'oral – beaucoup de sa complexité morphologique dans les systèmes verbal et (pro)nominal, le russe apparaît comme une langue très complexe : l'apprenant francophone est confronté à une flexion pleinement étoffée et à un système de changements morpho-syntaxiques (cas) dans le système (pro)nominal, au maintien du neutre comme genre grammatical, à une syntaxe différente de celle des langues romanes (voir Zalesskaya 2020, ce volume : 102). Zalesskaya décrit la profondeur de l'écart que les auteurs de manuels de russe pour francophones ressentent entre le russe et les « langues modernes de l'Europe occidentale » (Boyer & Spéranski 1905 : 1). Ce sentiment d'une différence de taille entre les systèmes linguistiques se traduit par un écart sur le plan diachronique : le russe, bien que langue moderne contemporaine du français, devient à leurs yeux une langue « archaïque ». Par conséquent, le russe est assimilé aux langues anciennes telles le latin ou le vieux germanique. Après la Révolution et jusqu'au milieu des années 1960, les méthodes d'enseignement pour francophones (la méthode « grammaire et traduction », la méthode « la langue en elle-même », la méthode « syntaxico-morphologique ») soit s'adaptent à cette conception du russe « langue archaïque » et même « morte », soit lui font résistance. Seulement ensuite, le russe sera considéré comme une langue pleinement vivante.

#### 4. Inventer des langues : entre recherche philologique et élan universaliste

Les langues peuvent être maniées et leur cours naturel modifié, comme le montrent les interventions de planification, de revitalisation ou de standardisation, mais elles peuvent aussi être conçues et élaborées de toutes pièces par l’esprit humain. La dernière section du volume traite, d’un côté, de la création de langues fantastiques intégrées dans des mondes imaginaires, de l’autre, de l’élaboration de langues à des finalités universalistes, par exemple, pour rendre plus aisée la communication entre les locuteurs de langues différentes<sup>10</sup>. Comme le relève Bador (*Étude et enseignement des langues elfiques inventées par J.R.R. Tolkien*), la complexité des langues elfiques s’oppose à la simplicité d’une langue comme l’espéranto (2020, ce volume : 119 n. 4), créée pour faciliter la communication entre les peuples. Les langues imaginaires créées par John Ronald Reuel Tolkien n’ont pas été conçues pour être utilisées dans la communication, sinon dans la fiction des personnages de la Terre du Milieu. Mais leur création s’inspire de langues naturelles modernes – tels le finnois, le gallois, l’allemand – et anciennes – comme le latin et le grec ancien<sup>11</sup>. Aussi, à l’intérieur du monde fictionnel créé par Tolkien, elles sont conçues comme des langues vivantes qui évoluent en diachronie. Par rapport à l’attitude envers la langue, plusieurs parallélismes émergent, d’un côté, avec les langues anciennes, de l’autre, avec l’espéranto. Comme pour les langues anciennes, la question du choix de l’état de langue enseigné pour la communication se pose : le grec attique du V-IV<sup>e</sup> siècle av. J.-C., langue de prestige, ou la *koiné*, langue plus simple à apprendre<sup>12</sup> ? Pour les langues naturelles modernes, la finalité communicative, s’il y en a, est le paramètre fondamental : on apprend l’état de langue qui permet de communiquer avec ses contemporains, l’état actuel. Un problème commun à l’enseignement et à la pratique des langues anciennes tout comme des langues artificielles est le rapport – de fidélité – aux textes : en l’absence de locuteurs natifs les textes deviennent des modèles et peuvent avoir une valeur normative. Dans le cas des langues construites, s’ajoute aussi la question du rapport de fidélité au créateur de la langue : l’inventeur d’une langue apparaît aussi comme le dépositaire de sa norme. Au moment où une langue construite ou un état de langue ancien

---

<sup>10</sup> Pour les types de langues artificielles, voir Moret (2020, ce volume : 150-151, n. 16).

<sup>11</sup> Communication personnelle de D. Bador.

<sup>12</sup> Voir, par exemple, Dell’Oro & Kolde (2020, ce volume : 79).



(re)devient un moyen de communication, il peut arriver que ni le créateur de la langue ni les textes ne soient en mesure de fournir un certain mot ou une certaine expression. En l'absence d'un aval qu'on puisse partager, a-t-on le droit d'introduire des néologismes ? Qui peut le faire et sur quelles bases linguistiques ? On remarquera toutefois que, comme pour le grec ancien et le latin, le besoin de communication reste plutôt marginal : les langues elfiques sont employées sous des formes simplifiées dans les jeux de rôle, alors que les apprenants d'un niveau plus élevé s'intéressent souvent à la traduction des textes de Tolkien.

Dans le cas de langues créées par l'esprit humain, il n'y a pas de limites ni dans la simplification ni dans la complexification des structures linguistiques. L'espéranto est construit de manière simple, car le but de son créateur fut d'élaborer une langue pouvant être apprise rapidement et employée aisément. Il s'agit d'un aspect sur lequel l'espéranto est vite mis à l'épreuve, comme le relève Moret (*Comment enseigner une langue qui vient d'apparaître : le cas de l'espéranto*). Lazare Louis Zamenhof, qui n'avait pas une formation de linguiste, crée une langue agglutinante dans laquelle chaque affixe apporte une seule information grammaticale et reste clairement identifiable ; il y a des mots invariables qui indiquent les relations grammaticales entre les mots, on évite (le plus possible) la redondance, on bannit les exceptions. Comme on vient de le rappeler pour le cas des langues elfiques, la question de la norme joue un rôle fondamental pour les premiers locuteurs, qui n'ont pas de véritable modèle. C'est là peut-être un des aspects les plus intéressants de l'idéologie créatrice de Zamenhof : il voulait que l'espéranto puisse évoluer à l'instar de toute langue naturelle. La position de Zamenhof est alors très délicate entre celle de détenteur implicite de la norme et celle d'inventeur qui souhaite que sa création devienne autonome, entre le besoin de garder une certaine uniformité et l'émergence spontanée de variantes. Quant aux principes didactiques, il y en a un et il est fondamental : donner des règles simples – la grammaire de Zamenhof se réduit à seize règles – pour ensuite construire le vocabulaire. Mais il est évident que cela ne peut pas suffire, c'est pourquoi des méthodes spécifiques se développent, comme la méthode « Cseh ». Rappelons enfin qu'une des phrases d'Andor Cseh rappelle de près – *mutatis mutandis* – ce qu'on dit souvent de l'enseignement des langues anciennes : « En général, le résultat d'un enseignement de langue n'est pas satisfaisant. On étudie pendant des années des langues étrangères et on ne peut

dire que peu de choses »<sup>13</sup>. Dans les deux cas, des résultats peu encourageants ont mené à remettre au cœur de l’enseignement le but de la communication.

## 5. Conclusion

Ce recueil est loin de représenter un volume exhaustif sur l’histoire des méthodes de l’apprentissage des langues étrangères à travers le temps et l’espace ou de donner un aperçu complet de l’enseignement des langues – qu’elles soient modernes ou anciennes, vivantes ou mortes, naturelles ou artificielles. Bien que focalisées sur l’Occident et l’Europe, les six études de cas offrent des approfondissements ponctuels qui ne manqueront pas d’ouvrir – on ose l’espérer – des perspectives permettant une réflexion plus large grâce à une présentation toujours détaillée des matériels et du contexte didactiques ainsi qu’à une approche ancrée dans la pratique. Tel est le cas, par exemple, pour la réflexion sur les oppositions entre les différents statuts qu’on attribue à une langue et qu’on vient de rappeler. Ainsi, la présentation et la réflexion sur les méthodes employées dans l’apprentissage de langues qui paraissaient au premier abord très distantes ont permis de mettre en relief des parallélismes évidents entre ces langues : c’est (aussi) l’attitude de qui enseigne / apprend une langue qui la rend vivante ou morte ; tout comme c’est la liberté d’évoluer qui permet à une langue artificielle (à sa naissance) de se rapprocher d’une langue naturelle (tandis que c’est le manque de liberté d’évoluer qui conduit une langue naturelle vers un état artificiel). Les confins entre des notions à l’apparence très claires semblent donc se faire moins nets à l’épreuve des contextes d’emploi et d’enseignement d’une langue. Le *continuum* entre langue vivante et langue morte et celui entre langue naturelle et langue construite ont encore besoin d’être explorés dans une perspective globale et historique.

## 6. Remerciements

Je souhaite remercier les collègues qui ont participé et animé les discussions qui ont suivi les présentations ainsi que les experts ayant accepté de participer au comité de lecture international. J’exprime ma gratitude à Antje Kolde et à Sébastien Moret pour leur engagement amical nécessaire à la bonne réalisation de

---

<sup>13</sup> Je cite de la contribution de Moret (2020, ce volume : 163).

ce volume et à Laura Delaloye pour ses conseils et sa disponibilité. La collaboration avec Émilie Bocquel, assistante-étudiante qui m'a aidée pendant la dernière phase de production du volume, a été essentielle.

## Bibliographie

- BOYER, Paul & SPÉRANSKI, Nicolas (1905). *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*. Paris : Armand Colin.
- GASPA, Salvatore (2008-2017). Sumerico / Sumerian / Sumérien. *Mnamon* : <http://mnamon.sns.it/index.php?page=Lingua&id=1&lang=it>.
- GERMAIN, Claude (2001<sup>2</sup> [1993]). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE international.
- LINDSTEDT, Jouko (2006). Native Esperanto as a test case for natural language. Dans : M. SUOMINEN, A. ARPPE, A. AIROLA, O. HEINÄMÄKI, M. MIESTAMO, U. MÄÄTTÄ, J. NIEMI, K.K. PITKÄNEN & K. SINNEMÄKI (éds). *A man of measure. Festschrift in honour of Fred Karlsson on his 60<sup>th</sup> birthday*. Special supplement to *SKY Journal of linguistics* 19, 2006. Turku : The linguistic association in Finland, p. 47-55.
- MARCELLO-NIZIA, Christiane (1985). Question de méthode. *Romania* 106/423-424, p. 481-492.  
DOI : <https://doi.org/10.3406/roma.1985.1762>.
- MARROU, Henri-Irénée (1965<sup>7</sup> [1948]). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris : Éditions du seuil.
- MIONI, Alberto M. (2004<sup>2</sup>). Classical language – Dead language. *Klassische Sprache – Tote Sprache*. Dans : U. AMMON, N. DITTMAR, Kl.J. MATTHEIER & P. TRUDGILL (éds). *Sociolinguistics - Soziolinguistik. An international handbook of the science of language and society - Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 3.1. Berlin - New York : Walter de Gruyter, p. 314-322.
- PANAGL, Oswald (1982). Produktivität in der Wortbildung von Corpussprachen : Möglichkeiten und Grenzen der Heuristik. *Folia linguistica. Acta Societatis linguisticae Europaeae* 16/1-4, p. 225-239.