

# APPORT DES LANGUES-CULTURES ANCIENNES AU PLURILINGUISME DES ÉLÈVES : SUGGESTIONS DIDACTIQUES POUR LES DEGRÉS PRIMAIRE ET SECONDAIRE EN SUISSE ROMANDE

Secondo una tendenza consolidata a partire dal *Cadre de référence pour les approches plurielles*, edito dal Consiglio dell'Europa (CARAP, 2012) e ormai disponibile anche in lingua italiana, numerosi strumenti didattici sono stati proposti, nella Svizzera francese, con l'obiettivo di sviluppare la competenza plurilingue e pluriculturale degli alunni della scuola media inferiore (fascia d'età 12-15 anni) a partire dalla lingue antiche. I risultati raggiunti incoraggiano ad estendere il ricorso a questi strumenti alla totalità del percorso formativo degli alunni. L'obiettivo dell'articolo è di mostrare un esempio di coerenza verticale tra le pratiche didattiche plurilingue proposte per le scuole elementari (fascia d'età 4-12 anni) e quelle già sperimentate alle scuole medie superiori (fascia d'età 16-18 anni), tra le pratiche imperniate sull'eredità del greco e quelle imperniate sull'eredità del latino nelle lingue moderne.

● Catherine Fidanza

| HEP BEJUNE

● Carlamaria Lucci

| HEP Vaud

## Introduction générale

Selon une tendance redevable à la didactique des langues-cultures modernes et, plus particulièrement, au *Cadre de référence pour les approches plurielles*, édité par le Conseil de l'Europe (CARAP, 2012), de nombreuses démarches ont été proposées, en Suisse Romande, dans le but de développer la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves du degré secondaire I (tranche d'âge 12-15 ans) à partir des langues-cultures anciennes. En encourageant les apprenant-e-s à mesurer à la fois les permanences du passé dans le présent et la distance entre passé et présent (à travers l'étude d'étymologies, de ressources documentaires, de vestiges du passé etc.), ces démarches permettent de développer une sensibilité interculturelle de l'ordre du diachronique (Kolde, 2022).

La mise en réseau de langues anciennes et modernes a, par ailleurs, alimenté la réflexion dans le but de recourir à ces démarches aussi dans le cadre de la formation des élèves appartenant aux

deux autres degrés: l'article que nous proposons est structuré en deux volets concernant, respectivement, le degré primaire (tranche d'âge 4-12 ans) et le degré secondaire II (tranche d'âge 16-18 ans). Puisque les langues anciennes ne sont présentes, en Suisse, qu'au secondaire (I et II), le premier volet consistera en deux suggestions didactiques pour le primaire, alors que le deuxième volet proposera une démarche intégrée au terrain du secondaire II. L'objectif est de montrer un exemple de cohérence verticale entre les démarches plurilingues du primaire et du secondaire, entre celles qui sont axées sur le grec et celles qui sont axées sur le latin.

## Plurilinguisme et langues anciennes à l'école primaire

Le premier volet de cet article contient deux suggestions didactiques dont le but est d'amener des élèves du degré primaire à affermir leur maîtrise du français, langue de l'école, à travers un éclairage sur les apports d'autres langues-cultures,

notamment anciennes (Bemporad, Fidanza, Kolde & Vorger, 2019). Dans les commentaires généraux au domaine « Langues » du *Plan d'Études Romand* (PER, 2010), valables pour les trois cycles de l'enseignement obligatoire (cycles 1-2 = degré primaire et cycle 3 = degré secondaire I), l'éveil aux langues figure, en effet, comme une visée prioritaire, à côté du développement des compétences de communication (à l'oral et à l'écrit) et de la sensibilisation aux liens entre langues et cultures.

La première suggestion didactique, ayant pour public-cible des élèves du cycle 1 de l'école primaire en phase d'alphabétisation (niveaux 1<sup>re</sup>-2<sup>e</sup> H<sup>1</sup>, tranche d'âge 4-6 ans), porte sur la découverte d'un seul mot français d'origine grecque, à savoir « Sirène(-s) ». Le potentiel interculturel du mot relève de sa présence dans de nombreuses autres langues, comme vecteur d'un imaginaire diffus dans le temps et dans l'espace. Expression d'une culture à la fois savante et populaire (Le Goff, 1977 = Le Goff, 1999, pp. 215-316) dès l'Antiquité au XIX<sup>e</sup> siècle, cet imaginaire a fait, par la suite, l'objet d'un processus d'appropriation par une culture de masse (Macé, 2003) dans laquelle certains anthropologues ont reconnu les traits saillants de la globalisation (Assayag, 1998).

Une excellente ressource en ligne pour l'enseignant-e, en vue d'une documentation de base, est fournie par le site français du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL <https://www.cnrtl.fr/definition/sirene>). Les acceptions principales du mot, avec son étymologie et ses premières attestations, y sont citées :

**SIRÈNE**, subst. fém.

**IA** « être fabuleux » attesté dans deux traditions distinctes, gréco-romaine et chrétienne, désigné en français à travers un nom emprunté au bas latin *sirena*, via le latin *siren*, à partir du grec ancien Σειρήν, pl. Σειρήνες. Dans l'*Odyssée*, les Sirènes sont des êtres mi-oiseaux, mi-femmes qui « attirent par leurs chants les navigateurs et causent leur perte ».

Premières attestations : fin XI<sup>e</sup> siècle « sereine » ; 1121-34 « sereina » (var. « sereine »).

## La première suggestion didactique, ayant pour public-cible des élèves du cycle 1 de l'école primaire en phase d'alphabétisation [...], porte sur la découverte d'un seul mot français d'origine grecque, à savoir « Sirène(-s) ».

**IB** « appareil destiné à produire un son de hauteur variable et permettant de mesurer cette hauteur ».

Première attestation : 1819 par Charles Cagniard de Latour (inventaire du dispositif), en référence aux sirènes de la mythologie grecque (cf. Michel Brenet, pseudonyme de Marie Bobillier, *Dictionnaire pratique et historique de la musique*, Armand Colin, 1926 [https://dictionnaire.metronimo.com/index.php?a=srch&d=1&id\\_srch=7d82896bcaa524a21871b70f-63508f45&p=1&strict=0](https://dictionnaire.metronimo.com/index.php?a=srch&d=1&id_srch=7d82896bcaa524a21871b70f-63508f45&p=1&strict=0))

**II** « sorte de mammifère marin ».

Première attestation : 1671 à partir du latin zoologique *siren* (cf. Linné, *Systema naturae*, 1735)

Attesté dans l'Occident médiéval via deux traditions distinctes, grecque ancienne, à partir de l'*Odyssée*, et chrétienne, à partir d'une exégèse biblique conditionnée par l'Antiquité gréco-romaine (Faral, 1953), l'imaginaire des Sirènes a connu un nouvel élan à la suite de la publication, en 1837, du conte de l'écrivain danois Hans Christian Andersen *La petite Ondine* (en danois *Den lille havfrue*). Dès lors, l'image d'origine grecque d'un être mi-femme mi-oiseau a définitivement reculé (Faral, 1953, p. 28) face à l'image, déjà dominante au Moyen Âge, d'un être mi-femme mi-poisson au pouvoir ambigu (Pastoureau, 2019, pp. 186-90), dont le folklore scandinave avait fourni les attestations les plus significatives (d'Inca, 2023). Via l'industrie culturelle américaine, cette image s'est ensuite ancrée dans l'esprit des jeunes générations du XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècle à l'échelle mondiale. Parmi les vecteurs les plus importants, on citera



Catherine Fidanza enseigne le latin au Lycée Denis-de-Rougemont (Neuchâtel) et la didactique du latin à la Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura, Neuchâtel. Ses recherches portent essentiellement sur l'apprentissage du vocabulaire et la lecture du texte littéraire latin.



Titulaire d'un doctorat en philologie et littératures grecques et latines (Université de Pise, 2007) et d'un deuxième doctorat en didactique du grec et du latin (en cotutelle entre la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud et l'Université de Lausanne, 2024), Carlamaria Lucci collabore depuis 2017 avec la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud. Elle est actuellement chargée d'enseignement.

<sup>1</sup> H est le sigle pour HarmoS, la désignation abrégée du processus d'harmonisation des systèmes scolaires suisses qui a débuté en 2007.



**Figure 1**

Image libre de droits, source :

[https://it.wikipedia.org/wiki/Sirene\\_\(mitologia\)#/media/File:Odysseus\\_Sirens\\_BM\\_E440\\_n2.jpg](https://it.wikipedia.org/wiki/Sirene_(mitologia)#/media/File:Odysseus_Sirens_BM_E440_n2.jpg)

Détail de stamnos attique à figures rouges

Datation : 480-470 a.C.

Lieu de provenance : Vulci (Étrurie, Italie)

Lieu de conservation : Londres,

British Museum, n. 1843,1103.31

N. vase dans le Beazley Archive : 202628

la version Disney *The Little Mermaid*, sous la forme de dessin animé (1989), puis de film (2023). Depuis la parution de l'œuvre d'Andersen, un clivage s'est cependant creusé dans les traductions aussi bien du conte que du dessin animé et du film. La trace d'une relation avec l'eau est restée vivante dans les langues germaniques (danois *havfrue*, norvégien *sjødame*, suédois *sjöjungfru*, anglais *Mermaid*, allemand *Meerjungfrau*), jusqu'à la création du néologisme *mermaiding* pour désigner une nouvelle discipline sportive de danse/natation dans l'eau avec une queue de poisson (Franceinfo, 2019). La trace du grec ancien est restée présente, en revanche, dans les langues romanes (portugais *Pequena sereia*, espagnol *Sirenita*, catalan *Sireneta*, français *La petite Sirène*, italien *La Sirenetta*, roumain *Mica sirenă*).

C'est donc une variante de l'histoire en langue française qui fournit l'amorce pour la proposition didactique autour du mot « Sirène-s » :

<https://www.youtube.com/watch?v=NZ2iP2R89OE>

La variante choisie consiste en un récit oral en français, accompagné d'une vidéo, à visionner du début à la minute 13:24. Cette version est produite par <https://x.com/lesptitszamis>, une chaîne Youtube

pour enfants créée en 2014. Les dessins animés ainsi que l'histoire sont inspirés de la version Disney, réaménagée pour que la Sirène puisse vivre avec son prince, dans la ligne d'un véritable renversement du sens tragique inscrit dans le conte d'Andersen (Hansson, 2024). L'imaginaire de la mer, la force de changement que possède l'amour, la relation entre mondes différents sont là cependant, bien accessibles à de jeunes enfants via les images. Le visionnage de la vidéo peut ainsi marquer le début d'une séquence didactique en trois étapes :

1) Remue-méninges sur ce que les élèves savent à propos des Sirènes, projection de la vidéo, débat autour de la manière dont la petite sirène est représentée (mi-femme mi-poisson).

2) Présentation par oral et par écrit (au Tableau Noir ou au Tableau Interactif) du mot "sirène" et du mot qui en est à l'origine en grec ancien, Σειρήν, afin de préparer la question de passage vers la deuxième étape de la séquence : « est-ce que l'on a toujours imaginé les Sirènes comme des femmes-poissons ? ». L'enseignant-e projette alors la peinture sur vase grec BM 1843,1103.31 avec Ulysse et les Sirènes (figure 1). Après une courte explication sur le support (un type de vase pour conserver le vin) et sur le héros (si aucun-e élève ne le connaît, on peut se limiter à ceci : « quelqu'un qui doit rentrer chez lui par mer »), il/elle amène les élèves à observer l'image et à discuter de ce qu'ils voient. La séance est bouclée sur le constat que les Sirènes des Grecs étaient mi-femmes mi-oiseaux et ne semblaient pas très bienveillantes à l'égard des hommes (à la différence de la petite sirène qui aide son prince).

3) Consigne donnée aux élèves de dessiner leurs Sirènes telles qu'ils les imaginent et de les désigner dans une langue de leur choix. L'enseignante les aide en leur fournissant des cartons avec les noms des Sirènes écrits dans des langues différentes, y compris en français et en grec ancien. Au fur et à mesure que les élèves présentent leurs dessins et leurs cartons devant la classe, il/elle peut les amener à relever, à travers la prononciation, les similarités entre langues romanes d'un part et langues germaniques de l'autre, ainsi que les différences entre les deux groupes linguistiques, dans la désignation de la Petite Sirène, en leur demandant :

« est-ce que ce mot vous semble-il sonner comme en français? Pourquoi? ».

Clôture: Les dessins et les cartons sont affichés sur le mur de la classe tout autour d'une reproduction de la peinture sur vase avec le nom des Sirènes en grec ancien, de sorte que les élèves s'habituent à discriminer les variantes sonores et graphiques d'un mot plurilingue à la longue histoire, ainsi que la variété d'imaginaires qu'il a pu véhiculer, y compris dans leurs dessins (Castellotti & Moore, 2009, pp. 45-54).

La deuxième suggestion didactique, ayant pour public-cible des élèves du cycle 2 de l'école primaire (niveaux 5<sup>e</sup>-8<sup>e</sup> H, tranche d'âge 8-12 ans), consiste dans une familiarisation avec l'héritage du grec ancien dans les langues modernes à partir d'un extrait tiré de la *Politique* d'Aristote (Livre I, 1253a 7-19). Pour introduire l'activité, l'enseignant-e présente Aristote comme un philosophe très connu qui a vécu en Grèce ancienne et qui a beaucoup réfléchi sur le problème suivant: « Comment classer les êtres vivants? Qu'est-ce qui fait qu'ils sont différents? » La mise en contexte est d'autant plus pertinente que les commentaires généraux au domaine « Histoire » du *Plan d'Études Romand* (PER, 2010) prévoient que les élèves des cycles 1-3 soient sensibilisés à la manière dont « les hommes ont répondu aux multiples questions qu'ils se sont toujours posées », entre autres à celle du « rapport à la nature ». L'enseignant-e soumet ensuite le texte aux élèves dans la traduction française (figure 2), avec une question qui va guider leur lecture: « Quels sont les points communs et les différences entre l'homme et les autres animaux d'après Aristote? »

La deuxième suggestion didactique, ayant pour public-cible des élèves du cycle 2 de l'école primaire [...], consiste dans une familiarisation avec l'héritage du grec ancien dans les langues modernes à partir d'un extrait tiré de la *Politique* d'Aristote [...].

La raison pour laquelle l'homme est un animal politique,	7
plus que chaque abeille et chaque animal de troupeau,	
est évidente. La nature, en effet, comme nous l'affirmons, ne fait rien en vain : seul l'homme parmi les animaux	
possède le langage. D'une part, la voix est	10
le signe de la douleur et du plaisir et par conséquent appartient aussi	
aux autres animaux (leur nature est arrivée jusqu'ici, jusqu'à	
avoir la perception de la douleur et du plaisir et à se les signifier	
les uns aux autres). D'autre part, le langage existe pour montrer l'utile et	
le nuisible, ainsi que le juste et l'injuste, car ceci	15
par rapport aux autres animaux, est propre aux hommes, le fait que, seuls, ils ont la	
perception du bien et du mal, du juste et de l'injuste et des autres	
valeurs. Le partage de ces valeurs fonde la maison et la cité.	
(trad. C. Lucci)	

Figure 2

Pendant la phase de mise en commun, une compréhension globale du texte est attendue (cf. PER, 2010, L1 21 : français, cycle 2) : les hommes, comme les autres animaux, ont tendance à vivre en société et à communiquer à travers la voix. Seuls les hommes, cependant, ont la capacité à produire des sons articulés (le langage) de sorte à communiquer leurs pensées et leurs valeurs. La capacité à distinguer le juste de l'injuste, ainsi qu'à poursuivre la justice, fonde la vie politique.

En guise d'approfondissement linguistique et culturel, l'enseignant-e présente aux élèves l'extrait en grec ancien et en translittération dans l'alphabet latin (figure 3). Dans ce cadre, il/elle leur montre la constellation de mots grecs liés à la dimension de la vie en société (*polis/politikon*), avec leur héritage en français et éventuellement dans d'autres langues modernes (le domaine du « politique » : cf. PER, 2010, L1 26 et L27 : français, cycle 2). C'est l'occasion pour sensibiliser les élèves à la continuité des signifiants dans le temps, mais aussi à leur changement de sens, en concomitance avec des changements majeurs dans la manière dont les hommes « ont organisé leur vie collective » (cf. PER, 2010, SHS 22 : histoire, cycle 2) : au sein des cités grecques, la vie en société impliquait une série d'exclusions, concernant les femmes, les étrangers et les esclaves (Ampolo, 1997, p. 32).

L'enseignant-e dirige ensuite l'attention des élèves sur la forme grecque et translittérée des autres mots clés du texte, à savoir « voix » (*phoné*), « langage » (*logos*), « homme » (*anthropos*), « animal » (*zoon*) et « signe » (*semeion*). Le but est de les amener à découvrir, via une recherche dans le dictionnaire français Robert Junior Illustré (8-11 ans), l'origine grecque de trois mots composés : « anthropologie », « zoologie » et « sémiologie ».

Un sondage sur le CNRTL permet à l'enseignant-e de se rendre compte que les trois mots en question ont tous vu le jour à l'époque moderne à partir du grec ancien, parfois à travers la médiation latine, selon un mécanisme de composition érudite qui est bien attesté pour le lexique international désignant des domaines disciplinaires ou scientifiques.

**anthropologie** CNRTL <https://www.cnrtl.fr/etymologie/anthropologie>

Première attestation 1516.  
« Composé de l'élément préfixal anthropo-\* et du suffixe -logie\* ; noter aussi le gr. ἀνθρωπολόγος (anthropologue\*) ».

<p>διότι δὲ πολιτικὸν ὁ ἄνθρωπος ζῶον πάσης μελίττης καὶ παντὸς ἀγελαίου ζῶου μᾶλλον, δηλον. οὐθὲν γάρ, ὡς φαμέν, μάτην ἢ φύσις ποιεῖ· λόγον δὲ μόνον ἄνθρωπος ἔχει τῶν ζῶων· ἢ μὲν οὖν φωνὴ τοῦ λυπηροῦ καὶ ἡδέος ἐστὶ σημεῖον, διὸ καὶ τοῖς ἄλλοις ὑπ- άρχει ζῴσις (μέχρι γὰρ τούτου ἢ φύσις αὐτῶν ἐλήλυθε, τοῦ ἔχειν αἴσθησιν λυπηροῦ καὶ ἡδέος καὶ ταῦτα σημαίνει ἀλλήλοισ), ὁ δὲ λόγος ἐπὶ τῷ δηλοῦν ἐστὶ τὸ συμφέρον καὶ τὸ βλαβερὸν, ὥστε καὶ τὸ δίκαιον καὶ τὸ ἀδίκον· τοῦτο γὰρ πρὸς τὰ ἄλλα ζῶα τοῖς ἀνθρώποις ἴδιον, τὸ μόνον ἀγαθοῦ καὶ κακοῦ καὶ δικαίου καὶ ἀδίκου καὶ τῶν ἄλλων αἴσθησιν ἔχειν· ἢ δὲ τούτων κοινωνία ποιεῖ οἰκίαν καὶ πόλιν.</p>	<p>7 10 15</p>	<p><i>dioti de politikon de ho anthropos zoon pases melittes kai pantos agelaiou zoon mallon, delon. outhen gar, hos phamen, maten he physis poiei: logon de monon anthropos ekhei ton zoon: he men oun phoné tou lyperou kai hedeos esti semeion, dio kai tois allois hyparchei zoosis (mekhri toutou he physis auton elelythe, tou ekhein aisthesin lyperou kai hedeos kai tauta semainein allelois), ho de logos epi to deloun esti to sympheron kai to blaberon, hoste kai to dikaion kai to adikon: touto gar pros ta alla zoa tois anthropois idion, to monon agathou kai kakou kai dikaiou kai adikou kai ton allon aisthesin ekhein: he de touton koinonia poiei oikian kai polin.</i></p>
---	------------------------	--

Figure 3

**zoologie** CNRTL <https://www.cnrtl.fr/etymologie/zoologie>

Première attestation 1750. Composé de zoo- et de -logie. Cf. le latin scientifique moderne *zoologia* (1661), transcription du grec moderne ζωολογία, composé de ζῶον (« tout être vivant »/« animal ») et de -λογία (élément formant -logie).

**sémiologie** CNRTL <https://www.cnrtl.fr/etymologie/s%C3%A9miologie>

Premières attestations 1750 : terme employé en médecine dans l'acception de « symptomatologie » ; 1916 : terme employé en linguistique par Ferdinand de Saussure pour désigner la « science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale ». « Formé du gr. σημειον “signe” et λογος “discours” (v. -logie) ».

Les consignes données aux élèves sont les suivantes :

- chercher dans le dictionnaire Robert Junior Illustré (8-11 ans) la signification des trois mots français fournis dans le tableau, à savoir anthropologie, zoologie, sémiologie (figure 4);
- noter les significations dans la colonne correspondante du tableau;
- noter en forme translittérée les noms grecs (surlignés dans le texte d'Aristote) dont la composition est à l'origine de chaque mot français;
- noter les mots correspondants dans d'autres langues modernes connues des élèves (soit à partir de leurs connaissances, soit à travers la consultation du site DEEPL, testé, en guise d'exemple, pour le français, l'italien, l'allemand, l'anglais, le slovène, le tchèque et le turc en correspondance avec le mot « sémiologie »).
- inventer un nouveau mot composé de -logie dans sa deuxième partie, sur l'exemple des trois mots fournis, en donner la signification sur le modèle de la signification donnée dans le Robert Junior Illustré pour les trois mots et en trouver, si possible, des correspondants dans d'autres langues connues.

nom grec	nom grec	mot français à rechercher dans le dictionnaire	signification	mots correspondants dans d'autres langues modernes
à l'origine de la première partie du mot	à l'origine de la deuxième partie du mot		Robert Junior Illustré (8-11 ans)	
		anthropologie		
		zoologie		
<i>semeion</i>	<i>logos</i>	sémiologie	sciences des signes	it.: semiologia all.: Semiologie angl.: semiology sl.: semiologija tch.: sémiologie turc: semiyoloji

Figure 4

Cette activité permet aux élèves

- d'enrichir leur répertoire langagier, dans la mesure où elle les amène à découvrir des mots liés à la terminologie scientifique (anthropologie = science de l'homme, zoologie = science des animaux, sémiologie = science des signes) et à généraliser un mécanisme de composition à partir du suffixe -logie (= science) qui est encore productif pour la formation des néologismes;
- d'éveiller leur sensibilité plurilingue et interculturelle, dans la mesure où les mots soumis à l'enquête s'avèrent être partagés par des langues distantes et non apparentées et que le débat peut être ouvert à ce que les élèves pensent à propos de la relation des hommes avec la nature, les animaux et les autres hommes en société.

Les deux activités précédentes, prévues pour les cycles 1 et 2, montrent comment une approche étymologique et plurilingue peut éveiller la curiosité des élèves pour les langues anciennes et renforcer leurs compétences en français ainsi que dans d'autres langues modernes. Aux élèves qui choisissent de poursuivre l'étude du latin au secondaire II, des activités exploitant également la dimension plurilingue peuvent apporter un soutien précieux pour l'apprentissage du lexique, un objectif primordial et complexe quelle que soit la langue, comme va le montrer la séquence décrite et analysée dans la suite de cette contribution.

Voc. de la semaine	
<b>1MG – chapitre 9, 10</b>	
<b>genus, generis n.</b> : le genre, l'espèce	→ <b>it. gigno, -is, -ere, genui, genitum</b> (créer) / <b>fr. genre, génération, général</b> (= commun à tous les individus d'un genre), ingénieur (= celui qui fait naître) / <b>it. genere / esp. género / port. género / roum. gen / angl. genre, gender</b>
<b>homo, hominis m.</b> : l'homme, l'être humain	→ <b>fr. hominidé, homicide, on</b> (cf. der Mann > man) / <b>it. uomo / esp. hombre / port. homem / roum. om / angl. homicide</b>
<b>hostis, hostis m.</b> : l'ennemi (public)	→ <b>fr. hostile, hostilité</b> (< <b>hostilis</b> ) / <b>it. ostile</b> (adj.), ostilità / <b>esp. hostil</b> (adj.), hostilidad / <b>port. hostil / roum. ostil / angl. hostile</b>
<b>libertas, -atis f.</b> : la liberté	→ <b>it. liber, -era, -erum</b> / <b>fr. libertaire, libertarisme / it. libertà / esp. libertad / port. liberdade / roum. libertate / angl. liberty</b>
<b>mare, maris n.</b> : la mer	→ <b>fr. maritime, marin, marée, marine / it. mare / esp. mar / port. mar / roum. mare / all. das Meer / angl. maritime</b>
<b>miles, militis m.</b> : le soldat	→ <b>fr. militaire, militarisme, milice / it. militare / esp. militar / port. militar / roum. militare / all. das Militär / angl. military</b>
<b>multitudo, multitudinis f.</b> : la foule	→ <b>it. multi, -ae, -a / fr. multitude / it. moltitudine / esp. multitud / port. multidão / roum. multitudine / angl. multitude</b>
<b>nomen, nominis n.</b> : le nom ; le renom	→ <b>it. praenomen, cognomen</b> / <b>fr. nommer, nominatif, -tion / it. nome / esp. nombre / port. nome / roum. nume / angl. noun / all. das Nomen (gramm.) / (angl. name &lt; vieil ang. nama &lt; indo-européen *h<sub>2</sub>nóm̥)</b>
<b>periculum, -i n.</b> : le danger	→ <b>fr. péril, périlleux / it. pericolo, pericoloso / esp. peligro / port. perigo / roum. pericol / angl. peril</b>

Figure 5

### Faire dialoguer les langues dans l'apprentissage du lexique latin au secondaire

Face au constat que l'apprentissage du lexique d'une langue, qu'elle soit moderne ou ancienne, demeure un exercice répétitif et peu apprécié des élèves de tout niveau scolaire, il paraît nécessaire d'en repenser l'approche et l'attractivité. Trop nombreux sont encore les élèves qui se voient obligés d'apprendre le vocabulaire de langues 1, 2 ou 3 (modernes ou anciennes) sous forme de listes. Or cette approche du vocabulaire, pourtant remise en question depuis longtemps déjà (Saussure, 1974, p. 97), perdure et semble ne susciter qu'un intérêt secondaire de la part des enseignant-e-s de tous niveaux. C'est ainsi que les élèves continuent depuis les plus jeunes classes à recevoir des listes de mots, à les apprendre « par cœur » et à devoir valider leur capacité d'accumulation par des évaluations souvent mécaniques.

Une stratégie qui permet de ne plus utiliser ces listes et qui a fait ses preuves dans l'apprentissage du lexique en langues vivantes est celle de la manipulation des divers termes dans le cadre d'activités aussi bien orales qu'écrites, réalisées dans une perspective actionnelle avec un objectif communicationnel (Dell'Oro & Kolde, 2020). Or, dans l'enseignement du latin, le recours à un usage de la langue cible dans un but de communication étant le plus souvent anecdotique sur le terrain, il est nécessaire de développer d'autres aptitudes linguistiques chez l'apprenant et « d'exploiter toutes les possibilités qui peuvent permettre à tous les

élèves d'entrer dans l'apprentissage de la langue » (De Pietro, 2008, p. 19). Une de ces possibilités consiste à nos yeux dans le développement, chez nos élèves, de leurs aptitudes linguistiques et plurilingues et de leur compréhension critique des diverses langues. Aussi avons-nous mis en place un scénario qui met les langues anciennes en dialogue avec les langues romanes et germaniques parlées par les élèves, dans une perspective à la fois étymologique, plurilingue et inclusive. Ce scénario, que nous testons depuis trois années au lycée Denis-de-Rougemont à Neuchâtel, où nous enseignons, tout en valorisant en classe la diversité culturelle des élèves, a nettement amélioré leur rétention du lexique, sans doute parce qu'il promeut un plus grand effort cognitif en classe (Aguilar García, 2024).

Notons au préalable que le moyen d'enseignement (ME) utilisé (*Latin Forum*<sup>2</sup>) favorise l'approche au plurilinguisme prônée ici. Si, pour des raisons pratiques, le vocabulaire y est présenté sous forme de « listes », il est en lien étroit avec le contexte et les textes de chaque chapitre et est accompagné de réflexions étymologiques. Des encadrés intitulés « Le latin et les autres langues » ajoutent les bases d'une réflexion plurilingue.

Tout en se basant ainsi sur le *Latin Forum*, le scénario décrit ici (figure 5) propose comme première étape de présenter aux élèves la découverte d'au maximum une dizaine de mots par semaine, en lien avec la thématique des textes du chapitre, voire du point de grammaire. L'approche est autant visuelle (PPT) qu'orale (lecture faite par les élèves des mots latins puis des dérivés figurant sur le PPT), de manière à favoriser en classe un premier ancrage de mémorisation. Les dérivés sont révélés au fur et à mesure sur le PPT, après discussion avec les élèves, et le document est complété en direct par les apports des élèves.

L'objectif est ici triple : 1. dans une perspective étymologique, relever les liens possibles du nouveau mot latin avec d'autres mots latins (parfois déjà appris) de la même famille (ex. mise en lien du nom *libertas* avec l'adjectif *liber* appris précédemment ou du nom *genus* « le genre, l'espèce » avec le verbe *gigno* « je crée », dont le parfait *genui* offre le même radical) ; 2. découvrir des dérivés du mot latin en français mais aussi dans

<sup>2</sup> Ces trois manuels (Agocs et al., 2012-2014) sont a priori destinés au secondaire I mais, dans le canton de Neuchâtel, le latin étant une option enseignée à partir de la 11<sup>e</sup> et durant les trois années du lycée, ils sont utilisés jusqu'en 2<sup>e</sup> année du lycée.

<sup>3</sup> Ces « ateliers » sont d'autant plus importants qu'ils permettent à l'enseignante de différencier les objectifs des élèves de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> année réunis dans un même cours.

les langues romanes et germaniques, en insistant particulièrement sur les langues parlées par les élèves de la classe (à savoir l'italien, l'espagnol, le portugais et le roumain, en plus de l'allemand et de l'anglais, durant cette année scolaire 2024-2025); 3. observer les terminaisons des génitifs (figure 5, en rouge) et faire le lien avec la thématique du chapitre, à savoir la 3<sup>e</sup> déclinaison.

Cette manière d'aborder le lexique a l'avantage d'être dynamique et de reposer sur les interventions des élèves de la classe, en valorisant d'une part les apports de tout le monde, d'autre part les connaissances langagières des élèves plurilingues. La mise en réseau de toutes ces connaissances et propositions a pour but d'accompagner l'apprentissage des nouveaux mots latins (plusieurs élèves questionnés affirment retenir plus facilement le vocabulaire, parfois même dès la fin du cours) et de faire dialoguer les langues entre elles en soulignant les similitudes et les divergences de sens et d'orthographe de certains dérivés par rapport à la langue mère.

La deuxième étape du travail d'acquisition du vocabulaire en classe consiste à redécouvrir et à réinvestir ces mots dans les textes du chapitre lors d'«ateliers» répétés durant lesquels les élèves travaillent en autonomie<sup>3</sup>. Cette étape est importante puisqu'elle permet, en parallèle de l'apprentissage effectué hors cours, d'institutionnaliser peu à peu le nouveau vocabulaire.

Pour la troisième étape, durant l'année scolaire, la connaissance du vocabulaire est évaluée au moyen de tests ciblés, avant d'être réinvestie dans des épreuves de lecture et de traduction de texte. En ce qui concerne les premiers, les listes de récitation ont été bannies au profit d'une activité différenciée permettant aux élèves 1. de travailler en repérage sur des textes latins du moyen d'enseignement et 2. de valoriser leurs connaissances des dérivés en français et dans les langues romanes et germaniques.

Ici (figure 6), un premier exemple d'extrait de test de vocabulaire, dans lequel l'élève est invité-e à faire des choix, parfois guidés par l'enseignante pour suivre au plus près les objectifs du test (cf. exercice 3), parfois libres (exercices 4 et 5).

Cette manière d'aborder le lexique a l'avantage d'être dynamique et de reposer sur les interventions des élèves de la classe, en valorisant d'une part les apports de tout le monde, d'autre part les connaissances langagières des élèves plurilingues.

**Le texte qui suit sert de base aux exercices 3, 4 et 5.**

**Contexte :** Après une grande victoire contre les Romains, Pyrrhus gagne Rome en amassant un grand butin en route.

**Tum Pyrrhus copias ad Urbem duxit, magnam praedam ex agris rapiens. Sed adversus hostem venit Laevinus cum novis copiis ; itaque in tutum locum ex agro Romano cessit Pyrrhus. Legatos a Romanis missos bene accepit et militibus captis libertatem sine pretio dedit. Putabat enim Romanos laboribus pressos non tantum virtuti sed etiam clementiae cedere posse.**  
(Texte extrait du LF 10, chap. 2, p. 30)

**Exercice 3 :** Choisir **3 noms** parmi ceux qui sont soulignés et donner leur **génitif et leur genre** ainsi que leur **traduction** (en contexte). **(6 pts) :**

→ (l. ...) .....

→ (l. ...) .....

→ (l. ...) .....

**Exercice 4 :** Choisir **2 adverbess** et donner leur **traduction** (en contexte). **(1 pt)**

→ (l. ...) .....

→ (l. ...) .....

**Exercice 5 :** Choisir **2 prépositions** et donner le **cas** qui les accompagne et leur **traduction** (en contexte). **(2 pts)**

→ (l. ...) .....

→ (l. ...) .....

Figure 6

Ici (figure 7), un deuxième extrait de test de vocabulaire, qui permet encore une fois à l'élève de choisir entre deux types d'exercices : le premier, plus directif, demande à l'élève de faire des liens entre le mot latin et ses dérivés ; le second, plus libre, propose à l'élève un texte créé de toutes pièces sur la base du vocabulaire appris et lui demande de repérer des dérivés, de retrouver le terme latin d'où ils sont issus et d'en donner une traduction.

influence sur les langues modernes et leur évolution. Elle invite à reconsidérer l'enseignement du vocabulaire comme une opportunité d'ouverture culturelle et linguistique, à la fois enrichissante et formatrice.

## Conclusion

Les exemples d'activités présentées, qu'il s'agisse, au primaire, de découvrir des mots d'origine grecque appartenant à un lexique international ou, au secondaire, de mettre en dialogue le vocabulaire latin avec les langues vivantes parlées dans la classe, témoignent d'une pédagogie à la fois innovante et pragmatique. Ces démarches s'appuient sur des outils variés, tels que les ressources numériques, la co-construction des savoirs et l'évaluation différenciée, tout en valorisant les compétences préexistantes des élèves, notamment celles issues de leur plurilinguisme.

En associant ainsi, du primaire jusqu'au secondaire, l'étude du grec et du latin aux langues modernes, ces approches permettent non seulement de renforcer les compétences langagières des élèves, mais aussi d'éveiller une sensibilité à l'interconnexion des langues et des cultures à la fois par analogie et par différence.

Non par hasard, Byram, Nichols et Stevens (2001, pp. 5-6) ont défini la compétence interculturelle comme une capacité à se décentrer (« to "decentre" »), à sortir de son propre point de vue et à suspendre le jugement pour essayer d'entrer dans le point de vue des autres (« openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own »). Or, la sensibilisation aux liens entre les signifiants de langues anciennes et modernes, ainsi qu'aux changements de sens d'une langue à l'autre sont des démarches précieuses pour éduquer à l'altérité, aussi bien dans la dimension diachronique que synchronique.

Il s'agit en effet de développer chez les élèves, par ces suggestions didactiques, une pensée critique et réflexive, axée sur la capacité à tisser des liens entre passé et présent : dans cette perspective, l'apprentissage du lexique prend tout son sens en tant que vecteur d'ouverture et de compréhension des cultures et des savoirs.

**Choisir entre les exercices 2a et 2b !**

**Ex. 2a.** Remplir le tableau qui suit...  
 → en complétant le mot latin et en trouvant deux dérivés en français (italien, allemand, anglais également bienvenus) ..... / 9 pts  
 → en trouvant le mot latin correspondant et en proposant un deuxième dérivé.

	Mots latins ex. vitium, -ii n.	Dérivés vice, vicieux
1.	genus, ... (1/2 pt)	(1 pt)
2.	(1 pt)	labour, ... (1/2 pt)
3.	urbs, ... (1/2 pt)	(1 pt)
4.	(1 pt)	position, ... (1/2 pt)
5.	multi, ... (1/2 pt)	(1 pt)
6.	(1 pt)	nominatif, ... (1/2 pt)

**Ex. 2b.** Dans le texte qui suit choisir 9 mots dérivés du latin, les souligner et donner leur origine latine : *verbo* → flexion + sens ; *nom* → gén., genre + sens ; *gdi* → les trois genres + sens ; *ppp* → cas demandé + sens.

Réponses :

Un prédateur à l'affût dans un champ de froment, qui n'avait pas encore été labouré, guettait un petit animal sans défense, prêt à sévir et à fondre sur lui. Le corps tendu, l'esprit occupé par sa proie, le sanglier ne vit pas le Gaulois (dont vous connaissez sûrement le nom) qui l'observait depuis un certain temps et qui salivait déjà à l'idée de le dévorer tout cuit. Le sanglier fut poursuivi, capturé, grillé, dévoré, etc.

1. ....  
 2. ....  
 3. ....  
 4. ....  
 5. ....  
 6. ....  
 7. ....  
 8. ....  
 9. ....

**BONUS :** Expliquer un « truc » mnémotechnique qui vous a permis d'apprendre un mot de ce test. + .... / 1 pt

Figure 7

Le bonus qui consiste à expliquer un « truc mnémotechnique » ayant facilité l'acquisition d'un mot latin et de son sens demande à l'élève d'adopter une méta-posture constructive et permet à l'enseignante de diffuser à l'ensemble de la classe quelques outils de mémorisation utiles.

Cette approche est pensée pour donner à l'apprentissage du lexique latin une place essentielle permettant d'aborder les textes, mais aussi de mieux visualiser son

**Cette approche est pensée pour donner à l'apprentissage du lexique latin une place essentielle permettant d'aborder les textes, mais aussi de mieux visualiser son influence sur les langues modernes et leur évolution.**

---

## Bibliographie

- Agocs, M., Baud, M., Durussel, V., Kolde, A.-M., Maréchaux, S. & Rapin, A.** (2012, 2013, 2014). Latin Forum 9e, 10e, 11e. Lausanne : DGE0.
- Aguilar García, M.L.** (2024). Vocabulary acquisition in the language classroom: what it is, how it works, which strategies and approaches are suitable for Latin instruction. *Journal of Classics Teaching*, 25/50, 116-122.
- Ampolo, C.** (1997). *La politica in Grecia*. Bari: Laterza (19811).
- Assayag J.** (1998). La culture comme fait social global ? Anthropologie et (post) modernité. *L'Homme*, 148, 201-223. [https://www.persee.fr/doc/hom\\_0439-4216\\_1998\\_num\\_38\\_148\\_370584](https://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1998_num_38_148_370584)
- Bemporad, C., Fidanza, C., Kolde, A.-M. & Vorger, C.** (2019). Enseigner une langue à la lumière d'autres langues. *Fremdsprachenlernen für alle / Apprentissage des langues étrangères pour tous / Apprendimento delle lingue straniere per tutti / Foreign language learning for all, Babylonia 2. Cahier supplémentaire*, 23.
- Byram, M., Nichols, A. et Stevens, D.** (2001). Introduction. In : M. Byram, A., Nichols, A. & D. Stevens (Eds). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Bristol : Multilingual Matters, pp. 1-8.
- CARAP** (2012). *Cadre de référence pour les approches plurielles*. Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V. & Moore, D.** (2009) Dessins d'enfants et constructions plurilingues. IN : M. Molinié (Eds). *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*. Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF) : Encrages-Belles Lettres, pp. 45-86.
- Dell'Oro, F., & Kolde, A.-M.** (2020). Le défi des langues anciennes à l'oral dans les écoles de Suisse romande. *Cahiers du Centre de linguistique et des sciences du langage (Les) - CLSL*, 62, 67-100.
- De Pietro, J.-F.** (2008). Dépasser les listes de mots pour s'intéresser... aux mots. *Babylonia 4/08*, 17-22.
- Faral, E.** (1953). La queue de poisson des sirènes. *Romania*, 296, 433-506. [https://www.persee.fr/doc/roma\\_0035-8029\\_1953\\_num\\_74\\_296\\_3384](https://www.persee.fr/doc/roma_0035-8029_1953_num_74_296_3384)
- Franceinfo** (2019). Tendances : le «mermaiding», un sport pour nager comme une sirène. 02.06.2019. [https://www.franceinfo.fr/sports/natation/tendance-le-mermaiding-un-sport-pour-nager-comme-une-sirene\\_3178067.html](https://www.franceinfo.fr/sports/natation/tendance-le-mermaiding-un-sport-pour-nager-comme-une-sirene_3178067.html)
- Hansson, M.** (2024). « Toute la nature était une grande église sainte » Nature et solitude dans les contes de Hans Christian Andersen. *Nordiques 46*. <http://journals.openedition.org/nordiques/10477>
- Inca, E. d'** (2023), Sirènes et autres ondines : représentations médiévales des figures aquatiques scandinaves. *Studia UBB Philologia*, 68, 2 [10.24193/subbphil.2023.2.05](https://doi.org/10.24193/subbphil.2023.2.05). [hal-04274918](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-04274918)
- Kolde, A.-M.** (2022). Compétence plurilingue pluriculturelle et langues anciennes ? *ForumLecture/Leseforum/Forumlettura2*.
- Le Goff, J.** (1977). Culture savante et culture populaire. In : J. Le Goff. *Pour un autre Moyen Âge*. Paris : Gallimard [= Le Goff, J. (1999). *Un autre Moyen Âge*. Paris : Gallimard 1999, pp. 215-316].
- Macé, E** (2003). La culture de masse n'est pas la culture populaire, mais elle a de bonnes raisons (sociologiques) d'être populaire. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 133, 51-60 [https://www.persee.fr/doc/diver\\_1299-085x\\_2003\\_num\\_133\\_1\\_1411](https://www.persee.fr/doc/diver_1299-085x_2003_num_133_1_1411)
- Pastoureau, M.** (2019). *Bestiaires du Moyen Âge*, Paris : Seuil.
- PER** (2010). *Plan d'études romand. Langues*. CIIP. <https://portail.ciip.ch/per/disciplines/1>
- PER** (2010). *Plan d'études romand. Histoire*. Cycle 2. CIIP. <https://portail.ciip.ch/per/disciplines/8>
- Saussure, F. de** (1974). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.