



BABYLONIA

2|2025

*Rivista per l'insegnamento e
l'apprendimento delle lingue*

*Zeitschrift für Sprachunterricht
und Sprachenlernen*

*Revue pour l'enseignement et
l'apprentissage des langues*

*Rivista per instruir ed emprender
linguats*

*A Journal of Language Teaching
and Learning*

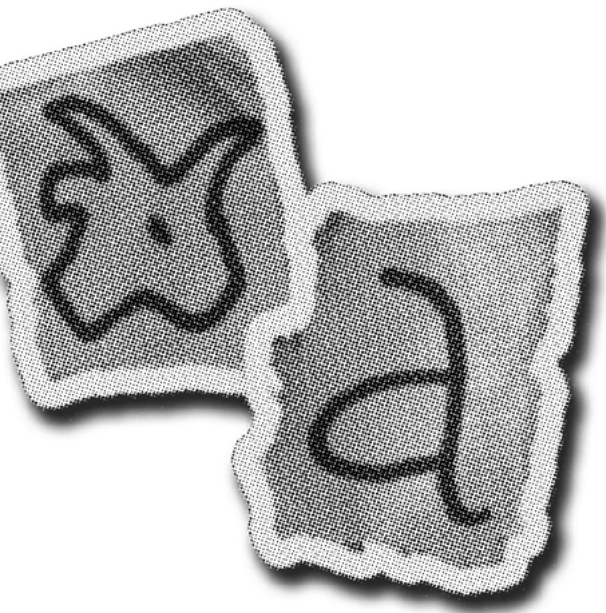
WWW.BABYLONIA.ONLINE

**Langues anciennes – langues
modernes: nouvelles
perspectives de mise en réseau**

**Alte Sprachen – Neue Sprachen:
Neue Perspektiven ihrer
Vernetzung**

**Lingue classica – lingue
moderne: Nuove prospettive
per il loro rapporto**

**Classical languages –
modern languages:
new prospects for
networking**



Couverture: inspirée de
l'évolution schématique
du phonogramme A, d'après
Adrian Frutiger.

Langues anciennes – langues modernes: nouvelles perspectives de mise en réseau
Alte Sprachen – Neue Sprachen: Neue Perspektiven ihrer Vernetzung
Lingue classica – lingue moderne: Nuove prospettive per il loro rapporto
Classical languages – modern languages: new prospects for networking

Responsabili della parte tematica:
Antje Kolde (HEP VD)

Babylonia

Rivista svizzera per l'insegnamento delle lingue

Trimestrale plurilingue

edito dalla

Associazione Babylonia Svizzera

cp 120, CH-6949 Comano

ISSN 1420-0007

no 3/anno XXX/2023

Con il sostegno di



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Département fédéral de l'intérieur DFI
Dipartimento federale dell'interno DFI
Departament federal da l'intern DFI
Bundesamt für Kultur BAK
Office fédéral de la culture OFC
Ufficio federale della cultura UFC
Uffizi federal da cultura UFC



SCHWEIZERISCHER ALTPHILOLOGENVERBAND
ASSOCIATION SUISSE DES PHILOGUES CLASSIQUES
ASSOCIAZIONE SVIZZERA DEI FILOLOGI CLASSICI
LATEIN-SCHWEIZ.CH | LATIN-SUISSE.CH | LATINO-SVIZZERA.CH

PHBern

Pädagogische Hochschule



**BIBLIOTHÈQUE
CANTONALE ET
UNIVERSITAIRE
BCU LAUSANNE**



**PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
ZÜRICH**

Tema

6 Editoriale della
redazione

8 Introduzione
Antje Kolde

12 Il laboratorio di latino
per potenziare e per
includere: studiare
Catullo al liceo
linguistico
Lucia Marrucci

18 Integrating Methods
from Foreign Language
Teaching into Teaching
Ancient Greek and Latin
in an Italian Liceo
Classico
Federico Aurora
Ilaria Bergomi
Claudia Gafforini
Oriana Mignacca
Anna Ruggeri
Marianna Turelli
Elena Rossi Linguanti
Andrea Taddei

26 Apport des langues-
cultures anciennes
au plurilinguisme des
élèves: suggestions
didactiques pour
les degrés primaire
et secondaire en Suisse
romande
Catherine Fidanza
Carlamaria Lucci

36 Un esempio di
utilizzo delle
lingue classiche
nell'insegnamento
dell'inglese alle medie
inferiori nel Cantone di
Vaud
Francesca de Lucia

40 Il latino e il greco antico
nell'insegnamento
dell'italiano a studenti
universitari di
archeologia e storia
dell'arte in Germania
Debora Gay

48 Das Epitaph – eine
antike literarische
Kleingattung
im Französisch-
und Italienischunterricht
Christoph Oliver Mayer

54 Enseigner le grec ancien
ou le latin, au Japon et
en Algérie

58 Catull in der Popmusik
der 2000er Jahre
im fachübergreifenden
Unterricht
Lisa Marie Meckbach

Il
racconto

*Nuovi
Strumenti*

62

**Bühne frei für die ...
alten Sprachen!
Dramapädagogische
Dialoge im
Lateinunterricht**

Dr. Janina Reinhardt
Dr. Jochen Sauer

90

**Quels textes simplifiés
pour une pratique de la
lecture en grec ancien?**

Christophe Cusset

l'Opinione

94

Recensione

Jésabel Robin

Recensione

68

**« Nova Itinera, des
manuels de latin
hybrides et innovants au
confluent des langues
classiques et modernes »**

Franck Colotte

70

**VBI TV, IBI EGO: Quand
le latin « matche » avec
les MITIC**

Cecilia Burger
Kevin Bonvin

78

**Kolonialismus
am Beispiel der
„Entdeckung“ Amerikas:
Ein fächerübergreifendes
Projekt für den alt-
und neusprachlichen
Unterricht**

Peter Kuhlmann

84

**Tra greco antico,
italiano e L2: traduzioni
contrastive di Omero**

Andrea Taddei

Brève réflexion sur le présent et l'ancien

Lorsque ce numéro consacré aux langues anciennes a été proposé, certains membres de notre équipe éditoriale se sont demandé si nous ne nous aventurons pas dans un domaine trop aride et élitiste; nous essayons en effet généralement de nous en tenir à des sujets qui intéressent un large public et qui couvrent de nombreux domaines.

Nous avons donc suggéré de mettre en évidence le lien entre l'enseignement des langues anciennes et celui des langues modernes, dans le but de briser certaines barrières un tant soit peu « poussiéreuses ». Au fur et à mesure que les contributions affluaient, nous avons réalisé qu'il y avait des avantages évidents à faire se rencontrer « l'ancien » et le « nouveau », et à faire en sorte que « l'ancien » et le « moderne » apprennent l'un de l'autre.

Un aspect « moderne » qui est revenu régulièrement tout au long de la rédaction de ce numéro est l'utilisation de l'intelligence artificielle générative. Si vous demandez à Claude: « L'IA peut-elle écrire en grec ancien et moderne? », la machine répondra que oui, mais en précisant que « le grec ancien pourra présenter davantage d'incohérences, car il existe moins de données d'entraînement » et qu'elle a parfois du mal à « comprendre la grammaire et la syntaxe archaïques ».

Cette capacité de l'IA générative à être relativement performante pour tout type de réponse, y compris à propos de et dans les langues anciennes et modernes, est source de préoccupation pour l'évaluation du travail des étudiants. En conséquence, plusieurs d'entre nous ont fait marche arrière, en proposant des examens écrits sur table, testant le développement de connaissances précises, au lieu des examens plus modernes en mode *BYOD* ou l'écriture de dossiers réflexifs.

Ces dossiers réflexifs n'ont en effet malheureusement trop souvent de *réflexif* que le nom. ChatGPT et autres bots produisent des textes parfois convaincants mais rarement intéressants.

Si les penseurs de l'antiquité étaient formateurs d'enseignant-es à l'époque moderne, ils seraient sans doute surpris par la rapidité avec laquelle les étudiants délèguent leurs apprentissages à une machine. Socrate par exemple ne transmettait pas des réponses toutes faites: il questionnait, provoquait, forçait ses interlocuteurs à penser. Les intelligences artificielles génératives au contraire, fournissent des réponses instantanées et polies, mais sans le cheminement intellectuel qui mène à la compréhension. Là réside selon nous le risque: remplacer la réflexion par l'automatisation.

L'enseignement des langues, anciennes comme modernes, doit donc continuer d'évoluer. Puisque les machines traduisent déjà plus vite que nous, l'enjeu n'est plus seulement l'accumulation de vocabulaire ou la maîtrise des aspects grammaticaux – ni même le développement de la compétence communicative – mais bel et bien l'acquisition d'une posture critique: interroger le sens, comparer les contextes, comprendre les nuances. Autrement dit, cultiver les compétences socratiques au cœur de l'apprentissage – des langues modernes comme des langues anciennes.

Χαίρων ἀνάγνωθι!

Kurze Überlegungen zu Gegenwart und Vergangenheit

Als uns diese Ausgabe zum Thema der alten Sprachen vorgeschlagen wurde, fragten sich einige aus unserem Redaktionsteam, ob wir uns damit nicht auf ein zu trockenes und elitäres Gebiet begeben würden; normalerweise versuchen wir nämlich, uns an Themen zu halten, die ein breites Publikum interessieren und viele Bereiche abdecken.

Wir schlugen daher vor, den Zusammenhang zwischen dem Unterricht der alten und modernen Sprachen hervorzuheben, um alte, „verstaubte“ Barrieren zu überwinden. Als die Beiträge eintrafen, wurde uns klar, dass es offensichtliche Vorteile hat, das „Alte“ und das „Neue“ zusammenzubringen und dafür zu sorgen, dass das „Alte“ und das „Moderne“ voneinander lernen. Ein „moderner“ Aspekt, der während der gesamten Redaktion dieser Ausgabe immer wieder auftauchte, ist der Einsatz generativer künstlicher Intelligenz. Wenn Sie Claude fragen: „Kann KI in altgriechischer und moderner griechischer Sprache schreiben?“, antwortet die Maschine mit Ja, fügt jedoch hinzu, dass „altgriechische Texte möglicherweise mehr Inkohärenzen aufweisen, da weniger Trainingsdaten vorhanden sind“ und dass sie manchmal Schwierigkeiten hat, „archaische Grammatik und Syntax zu verstehen“.

Diese Fähigkeit der generativen KI, bei jeder Art von Antwort, auch in Bezug auf alte und moderne Sprachen, relativ leistungsfähig zu sein, gibt Anlass zur Sorge bei der Bewertung der Arbeit von Studierenden. Infolgedessen haben einige von uns einen Schritt zurück gemacht und schriftliche Prüfungen erstellt, die spezifisches Wissen oder Fakten testen, anstatt modernere Prüfungen zu machen, die den Transfer und die Anwendung von Wissen überprüfen. Der *BYOD*-Modus oder das Verfassen von reflektierenden Portfolios können nicht mehr im Unterricht eingesetzt werden.

Leider sind diese reflektierenden Arbeiten oft nur dem Namen nach reflektierend. ChatGPT und andere Bots produzieren Texte, die manchmal überzeugend, aber selten interessant sind.

Wenn die Philosophen der Antike Lehrpersonen in der Moderne ausbilden würden, wären sie zweifellos überrascht, wie schnell die Schüler:innen ihr Lernen an eine Maschine delegieren. Sokrates beispielsweise gab keine vorgefertigten Antworten weiter: Er stellte Fragen, provozierte und zwang seine Gesprächspartner:innen zum Nachdenken. Generative künstliche Intelligenzen hingegen liefern sofortige und höfliche Antworten, jedoch ohne den intellektuellen Weg, der zum Verständnis führt. Darin liegt unserer Meinung nach die Gefahr: das Ersetzen des Nachdenkens durch Automatisierung.

Der Unterricht alter und moderner Sprachen muss sich daher weiterentwickeln. Da Maschinen bereits schneller übersetzen als wir, geht es nicht mehr nur um den Aufbau von Vokabeln oder die Beherrschung grammatikalischer Aspekte – und auch nicht mehr nur um die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen –, sondern um den Erwerb einer kritischen Haltung: den Sinn hinterfragen, Kontexte vergleichen, Nuancen verstehen. Mit anderen Worten: Es geht darum, die sokratischen Kompetenzen im Zentrum des Lernens zu fördern – sowohl bei modernen als auch bei alten Sprachen.

Χαίρων ἀνάγνωθι!

Editoriale

BA

BY

Brevi riflessioni sul presente e sull'antico

Quando ci è stato proposto questo numero sulle lingue classiche (o antiche che dir si voglia), alcuni membri della nostra équipe editoriale si sono chiesti se non ci stavamo avventurando in un terreno troppo arduo ed elitario; generalmente cerchiamo di attenerci a temi che interessano un pubblico largo e coprano domini ampi.

Abbiamo allora suggerito di mettere in evidenza il legame tra le lingue classiche e le lingue moderne, per provare a scuotere certe barriere un po' "polverose". Man mano che i contributi arrivavano abbiamo capito che c'erano dei vantaggi evidenti nel mettere in relazione "vecchio" e "nuovo" e fare in modo che l'"antico" e il "moderno" imparassero l'uno dall'altro.

Un aspetto "moderno" emerso regolarmente durante tutta la fase di redazione di questo numero è stato l'uso dell'intelligenza artificiale generativa. Se chiedete a Claude: "L'IA sa scrivere in greco antico e moderno?", la macchina risponde di sì, ma precisa che "il greco antico potrebbe presentare maggiori incoerenze perché ci sono meno dati per l'addestramento" e che a volte fa fatica a "capire la grammatica e la sintassi arcaica".

Questa capacità dell'IA di essere relativamente performante nel fornire tutti i tipi di risposte, comprese quelle relative alle lingue classiche e moderne è fonte di preoccupazione per la valutazione dei lavori di studenti e studentesse. Di conseguenza, molti docenti hanno fatto marcia indietro, proponendo esami scritti in classe, che valutano lo sviluppo di conoscenze specifiche invece dei più moderni esami in modalità BYOD (bring your own device) o della stesura di relazioni di riflessione. Queste relazioni, purtroppo, hanno spesso di *riflessivo* solo il nome. ChatGPT e altri bot producono testi a volte convincenti ma raramente interessanti.

Se i pensatori dell'antichità fossero formatori d'insegnanti oggi, sarebbero senz'altro sorpresi per la rapidità con la quale le e gli studenti delegano il loro apprendimento a una macchina. Socrate per esempio non trasmetteva delle risposte preconfezionate: interrogava, provocava, costringeva i suoi interlocutori a riflettere. Le intelligenze artificiali generative, al contrario, forniscono risposte istantanee e cortesi, ma senza il percorso intellettuale che porta alla comprensione. Là sta, secondo noi, il rischio: sostituire la riflessione con l'automazione.

L'insegnamento delle lingue, classiche e moderne, deve continuare a evolvere. Dato che le macchine traducono già più velocemente di noi, la sfida non è più solo accumulare vocabolario o padroneggiare la grammatica – né, tanto meno, sviluppare la competenza comunicativa – ma piuttosto è acquisire una prospettiva critica: interrogare i significati, comparare i contesti, cogliere le sfumature. Detto altrimenti: coltivare le competenze socratiche al centro dell'apprendimento – delle lingue moderne come di quelle antiche.

Χαίρων ἀνάγνωθι!

LO

Cuortas ponderaziuns davart il present ed il passau

Cura ch'igl ei vegniu proponiu quest'ediziun davart il tema "lungatgs vegls", ein entgins commembers da nies team da redacziun sedumandai sche nus serendin buc en in territori memia schetg ed elitar; normalmein empreuin nus numnadamein da setener vida temas ch'interesseschan in public vast e che cuvieren biars secturs.

Nus havein pia proponiu da far resortir il connex denter l'instrucziun da lungatgs vegls e l'instrucziun da lungatgs moderns per surmuntar certas barrieras empau "musealas". Cura che las contribuziuns ein arrivadas, havein nus realisau ch'igl ha avantatgs evidents da metter ensemen il "vegl" ed il "niev" e da procurar ch'il "vegl" ed il "modern" emprendan in da l'auter.

In aspect "modern" ch'ei adina puspei cumpariis duront l'entira redacziun da quest'ediziun ei l'applicaziun dall'intelligenza artificiziala generativa. Sche Vus dumandeis Claude: "Sa l'IA scriver grec vegl e grec modern?", rispunda la maschina cun gie, aschunta denton che "texts grecs vegls han forsia dapli inconsistenzas, cunquai ch'ei dat pli paucas datas da trenament" e ch'ella ha mintgaton difficultads da "capir la grammatica e la sintaxa arcaica".

Questa habilitad dallas IA generativas, d'esser relativamein efficientas tier mintga sort da risposta, era pertuconnd lugatgs vegls e moderns, fa far quittaus per l'evaluaziun dalla lavur da studentas e students. Perquei han entgins da nus fatg in pass anavos ed han proponiu examens a scret che testeschan il svilup d'enconuschientschas precisas enstagl d'examins pli moderns da BYOD ni da scriver dossiers reflexivs.

Quels dossiers reflexivs han deplorablamein memia savens il plaid *reflectar* mo el num. ChatGPT ed auters bots produceschan texts mintgaton perschadents denton darar interessants.

Sch'ils pensaders da l'antica scolassen scolasts el temps modern fussen els surpri con spert che las studentas ed ils students delegheschan lur emprendre ad ina maschina. Socrates per exempel trasmetteva neginas rispostas finidas, mobein tschentava damondas, provocava e sfurzava ses interlocuturs da reflectar. Las intelligenzas artificialas generativas dattan denton rispostas immediatas e hoflias, mo senza la via intellectuala che meina alla capientscha. Cheu vesin nus il prighel: remplazzar la reflexiun entras l'automatisaziun.

L'instrucziun da lungatgs, vegls sco era moderns, sto pia sesviluppar vinavon. Damai che maschinas translateschan gia pli spert che nus, vai buc mo pli per emprendre plaid ni per enconuscher reglas grammaticalas – ni perfin per sviluppar cumpetenzas comunicativas – mobein per emprendre ina tenuta critica: dumandar suenter il senn, cumparegliar ils contexts e capir nianzas. Cun auters plaid: ei setracta da promover las cumpetenzas socraticas el ravugl d'emprendre – dils lungatgs moderns sco vegls.

Χαίρων ἀνάγνωθι!

NIA

LANGUES ÉTRANGÈRES ANCIENNES ET MODERNES : PAS DE DEUX DIDACTIQUES

● Antje Kolde,
| UER-LC, Haute École
Pédagogique Vaud



Antje Kolde,
UER-LC, Haute École
Pédagogique Vaud,
Lausanne, Suisse

Antje Kolde est
professeure ordinaire en didactique
des langues anciennes à la Haute École
Pédagogique Vaud

Comme le rappelle l'éditorial du numéro précédent, 1|2025, «lors de sa fondation, Babylonia était une idée. Une idée née dans les esprits d'un groupe d'humanistes engagés pour la construction d'une société plurilingue, pluriculturelle, ouverte et tolérante». Le terme d'*humaniste* se réfère ici à une «attitude philosophique qui tient l'humain pour la valeur suprême et revendique pour chaque humain la possibilité d'épanouir librement son humanité, ses facultés proprement humaines» (CNRTL, s.v. humanisme). Il peut cependant aussi renvoyer au «mouvement intellectuel qui s'est développé en Europe à la Renaissance et qui, renouant avec la civilisation gréco-romaine, manifeste un vif appétit critique de savoir, visant l'épanouissement de l'homme rendu ainsi plus humain par la culture» (*ibid.*). Les représentants de cet humanisme de la Renaissance, même s'ils utilisaient aussi les langues vernaculaires pour diffuser leurs idées, correspondaient et débattaient entre eux en latin, formés dès le début de leurs études à cette langue – le latin et le grec constituaient le cœur des

études humanistes. Si on entend le terme *humaniste* dans sa polysémie, il paraît alors logique que Babylonia, «la revue suisse pour l'enseignement et l'apprentissage des langues», consacre un numéro à ces langues qui, à la Renaissance, étaient des langues de communication. Elle emprunte ainsi la voie qu'elle aimerait voir prendre à la société qu'elle s'est engagée à construire. Fidèle à son idée fondatrice, Babylonia veille à ce que chaque numéro soit plurilingue, pluriculturel, ouvert et tolérant. Une preuve parmi d'autres consiste dans son ouverture aux langues anciennes: si c'est la première fois qu'un numéro leur est dédié, nombreux sont ceux qui comprennent un ou plusieurs articles en lien avec elles. C'est qu'à bien y regarder, elles sont des langues comme les autres – juste un peu plus anciennes. Grâce à cette caractéristique, elles peuvent conférer une certaine épaisseur historique aux autres langues, aux langues dites modernes, comme le montrent plusieurs articles de ce numéro. Mais outre cette propriété, elles se prêtent aux mêmes activités – la lecture,

la communication orale, la réflexion linguistique, la construction de l'identité; partant, les démarches didactiques répandues dans l'enseignement des langues anciennes et celles usitées dans celui des langues modernes ne peuvent que s'enrichir mutuellement lorsqu'on leur permet d'exécuter quelques pas de deux. Comment? C'est ce que les contributions de ce numéro dévoilent.

Les contributions

Diversité

Elles sont au nombre de quatorze, dont la grande majorité, dix, n'ont qu'un-e seul-e auteur-e; trois ont été écrites à quatre mains et une compte huit auteur-e-s. Ce qui frappe d'emblée, c'est leur grande diversité. Ainsi, les expériences auxquelles elles se réfèrent se situent dans sept pays: Allemagne (5), Italie (3), Suisse (3), France (1), Luxembourg (1), Japon et Algérie (1). Cinq sont rédigées en français (Bonvin & Burger, Colotte, Cusset, Fianza & Lucci, Fux), quatre en allemand (Kuhlmann, Mayer, Meckbach, Reinhardt & Sauer) et une en anglais (Aurora *et al.*). De celles qui figurent dans la section *Tema*, trois (Aurora *et al.*, Bonvin & Burger, Reinhardt & Sauer) constituent des recherches collaboratives et une recherche-action (De Lucia); quatre livrent des réflexions sur des pratiques enseignantes testées (Fianza, Gay, Marrucci, Meckbach, Taddei) et trois (Kuhlmann, Lucci et Mayer) proposent des scénarios didactiques en soulignant les points forts. Trois sections autres que *Tema* sont présentes dans ce numéro: *Il racconto* (Fux), sur des cours de grec à Tokyo et de latin à Alger, *Nuovi Strumenti* (Colotte), sur un nouveau manuel de latin, et *Opinione* (Cusset), sur la simplification de textes grecs et latins. Les auteur-e-s sont issu-e-s de divers milieux institutionnels: trois (Bonvin, Burger et De Lucia) sont actif-ve-s dans l'enseignement au niveau du secondaire 1 (12-15 ans) et six (Bergomi, Gafforini, Mignacca, Ruggeri, Turelli et Linguanti) au niveau du secondaire 2 (15-19 ans), huit (Aurora, Cusset, Gay, Kuhlmann, Lucci, Mayer, Reinhardt, Sauer et Taddei) dans le tertiaire (universités et institutions de formation des enseignant-e-s confondues), un (Fux) au Département Fédéral des

« C'est qu'à bien y regarder, elles (= les langues anciennes) sont des langues comme les autres — juste un peu plus anciennes. Grâce à cette caractéristique, elles peuvent conférer une certaine épaisseur historique aux autres langues, aux langues dites modernes. »

Affaires Étrangères de la Confédération Helvétique, et quatre dans deux ordres d'enseignement, à savoir dans le secondaire 2 et le tertiaire (Colotte, Fianza, Marrucci, Meckbach). L'éventail des publics cibles est également très large: si la majorité des interventions, à savoir huit, s'adressent à des élèves du secondaire 2 (15-19 ans; Aurora *et al.*, Fianza, Kuhlmann, Marrucci, Mayer, Meckbach, Reinhardt & Sauer, Taddei), trois concernent des élèves du secondaire 1 (12-15 ans; Bonvin & Burger, Colotte, De Lucia), une des élèves de l'école primaire (Lucci), une des étudiant-e-s à l'université (Gay) et une des apprenant-e-s adultes à l'Institut Franco-Japonais de Tokyo et au Centre d'études diocésain d'Alger (Fux).

Malgré cette diversité, il est possible de regrouper les quatorze contributions autour de deux axes, sept de chaque côté. Et comme pour accentuer cette soudaine homogénéité, chaque groupe contient une contribution articulée autour d'un poème de Catulle. Aussi celles-ci ouvrent-elles chacune son ensemble, les autres constituant une chaîne dont chaque maillon est relié au précédent d'au moins une façon.

Synopse

Axe 1 : mise en réseau de langues et cultures anciennes et modernes

Le premier axe réunit des contributions qui mettent en réseau des langues et cultures anciennes et des langues et cultures modernes.

Ainsi, dans un lycée de Pise, **Marrucci** met à profit un atelier de traduction contrastive autour du poème 101 de Catulle pour soutenir des élèves non

italophones dans leur apprentissage de la langue de scolarisation et renforcer auprès de tous-tes ses élèves les compétences linguistiques utiles à l'apprentissage des langues modernes.

Le procédé de la traduction contrastive se trouve également au centre de la contribution de **Taddei**. Mobilisant plusieurs langues modernes sur la base de trois passages du chant 1 de l'*Iliade*, la traduction contrastive permet aux élèves de plusieurs lycées italiens d'aiguiser leur compétence anthropologique à partir de quelques termes relevant du lexique religieux.

Ces liens entre langues anciennes et langues modernes et la compétence plurilingue et pluriculturelle (CPP) qu'ils fondent sont aussi exploités par **Fidanza & Lucci** ; la seconde propose deux scénarios didactiques visant à faire découvrir aux élèves du primaire quelques mots français hérités du grec ancien ; la première, quant à elle, livre un regard méta sur sa stratégie exemplifiée d'appropriation du lexique latin avec ses classes d'un lycée neuchâtelois, qui fait la part belle au plurilinguisme.

Ces mêmes liens, mais cette fois à partir de la langue moderne, en l'occurrence l'anglais, vers le latin et le grec se trouvent au centre de la recherche de **De Lucia**, réalisée dans une classe d'anglais

du secondaire 1 vaudois et proposant de recourir à la stratégie de décloisonnement.

L'apport fourni par les langues anciennes à l'apprentissage d'un lexique spécialisé dans une langue seconde constitue l'objet de la contribution de **Gay** : elle y propose et analyse des activités destinées à des étudiant-e-s d'archéologie et d'histoire de l'art dans une université allemande simultanément engagé-e-s dans l'apprentissage de l'italien ; ces activités visent à les soutenir dans leur apprentissage de l'italien et à aiguiser leur conscience linguistique et culturelle.

Mayer situe son scénario didactique également dans le domaine de l'histoire de l'art, plus précisément l'art funéraire. En proposant à des élèves de gymnases allemands de procéder à une analyse croisée du monument en l'honneur de Raphaël et de son épitaphe latine composée par Bembo avec l'*Épitaphe* et *Le lais* de Villon, il vise lui aussi à leur faire approfondir leur CPP.

En clôture de ce groupe figure l'expérience relatée par **Fux**, aboutissant également à un élargissement de la CPP et ancrée, quant à elle, en dehors de l'Europe, au Japon et en Algérie : par l'intermédiaire d'une langue moderne, à savoir le français, des apprenant-e-s adultes choisissent d'apprendre le grec et le latin pour accéder à l'héritage textuel de ces deux langues-cultures.

Axe 2 : transfert de procédés didactiques

Le deuxième axe réunit des contributions qui proposent de recourir en classe de langues anciennes à des procédés didactiques habituellement associés à l'enseignement des langues modernes ou d'autres disciplines, comme l'histoire.

Ainsi, **Meckbach** propose à ses élèves d'un gymnase allemand d'établir des liens entre le poème 85 de Catulle et un choix de musique pop anglaise et espagnole des années 2000, afin de leur faciliter l'accès au texte latin par le biais des émotions exprimées par les divers supports.

Les émotions constituent aussi le levier motivationnel de l'apprentissage du latin dans l'expérience réalisée par plusieurs

« Soulignons les points communs les plus saillants (...) : la créativité, l'interdisciplinarité et l'ancrage dans le quotidien des élèves, notamment par le recours aux outils numériques, voire l'IA. »

enseignant-e-s de gymnase en Allemagne et pilotée et analysée par **Reinhardt & Sauer**: les élèves y apprennent et jouent des dialogues conçus en latin par une IA.

L'expression orale est exploitée également dans deux autres contributions.

La première est celle de **Colotte**, qui décrit un nouveau moyen d'enseignement de latin rédigé pour les élèves du Luxembourg. De fait, l'une des sections propose aux élèves de s'exprimer en latin, une autre leur soumettant des activités d'écoute. Une des forces de ce manuel est de faire découvrir aux élèves des traces romaines dans leur paysage quotidien, les sensibilisant en quelque sorte à l'actualité de la culture romaine.

Rendre les élèves attentifs-ves à l'actualité de l'histoire et de la culture romaines, cette fois par le truchement de la mythologie, tel est l'objectif de l'article de **Bonvin & Burger**, qui relate et analyse leur recherche réalisée avec des élèves du secondaire 1 genevois: à l'aide de divers outils informatiques, les élèves devaient réaliser des capsules sur une divinité antique, son mythe narré par des textes antiques et ses représentations iconographiques, en soulignant dans leurs productions les liens entre le passé et le présent, une des visées du cours d'histoire.

C'est dans cette même perspective que se situe la proposition de **Kuhlmann**, qui consiste à sensibiliser des élèves de gymnases allemands à une vision différenciée de l'histoire coloniale, à travers la lecture et l'analyse contrastive de textes en latin de la plume de Christophe Colomb, Amerigo Vespucci et Juan Ginés de Sepúlveda correspondant avec Bartolomé de las Casas.

L'autre contribution à exploiter la communication orale est celle de **Aurora et al.** Deux projets menés actuellement dans plusieurs lycées de Brescia y sont présentés. Le premier consiste en un atelier de lecture « extensive » de textes latins, qui vise une compréhension globale du texte par les élèves qui en rendent compte en latin. Dans le second, les enseignantes mettent en pratique l'approche communicative, ne communiquant avec leurs élèves qu'en latin ou grec.

La lecture – et non la traduction – de textes suivis est au centre du dernier

article. **Cusset** y livre ses réflexions sur une pratique émergente, celle du recours à des textes simplifiés pour en faciliter la lecture suivie, exposant les divers procédés de simplification, proposant des critères garantissant la qualité des textes produits et s'interrogeant sur les limites de ce procédé.

Si la première partie de cette introduction insiste sur la diversité qui caractérise ces articles, soulignons les points communs les plus saillants, avant que les lecteurs et lectrices ne se plongent dans leur lecture: la créativité, l'interdisciplinarité et l'ancrage dans le quotidien des élèves, notamment par le recours aux outils numériques, voire à l'IA.

IL LABORATORIO DI LATINO PER POTENZIARE E PER INCLUDERE: STUDIARE CATULLO AL LICEO LINGUISTICO.

L'activité d'un atelier de traduction contrastive du poème CI de Catulle, dans une classe de seconde d'un lycée linguistique, vise à atteindre les objectifs suivants: 1.faciliter l'apprentissage de l'italien chez des élèves non italophones; 2.renforcer les compétences linguistiques utiles à l'étude des langues modernes; 3.affirmer la centralité du texte littéraire comme terrain favorable à l'apprentissage de la langue. Le passage répété et multidirectionnel de la langue source (le latin) aux différentes langues cibles, en plus de renforcer les compétences linguistiques, contribue à faire passer la langue latine d'un élément marginal et passif à un facteur central et productif dans l'apprentissage des langues modernes. De plus, le fait de placer au centre un texte littéraire permet de renforcer les différents niveaux sur lesquels repose la compétence textuelle avancée.

● Lucia Marrucci | Università di Pisa



Dottoressa di ricerca in Scienze della cultura - Letteratura greca (Fondazione San Carlo di Modena), Assegnista di ricerca presso

l'Università di Pisa, insegna Italiano e Latino al Liceo Carducci di Pisa. Tra le sue pubblicazioni: *Sovranità e leggenda. Studio di una funzione antropologica in Erodoto* (Pisa 2005) e *Kratos e Arché. Funzioni drammatiche del potere* (Amsterdam 2010).

1. Studiare il latino nel liceo linguistico italiano

L'insegnamento del latino nel liceo linguistico italiano presenta due peculiarità, che collegano in modo particolare lo studio di questa lingua antica con l'apprendimento delle lingue moderne.

In primo luogo, nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado (11-13 anni) a quella di secondo grado (14-19 anni), tra gli alunni di origine straniera che scelgono il liceo, molti si iscrivono proprio al liceo linguistico (i dati relativi all'anno scolastico 2025/2026 si possono leggere [qui](#)) e, di conseguenza, la conoscenza del latino si trova a funzionare come base importante anche per l'apprendimento dell'italiano L2; in secondo luogo, il piano di studi e il quadro orario di questo liceo prevedono che la lingua latina venga insegnata solo nel primo biennio, con una frequenza di due ore (60 minuti) a settimana (Puliga et alii, 2020) e pertanto conoscenze e competenze connesse allo studio di questa lingua antica si presentano come propedeutiche all'approfondimento

delle lingue e delle letterature moderne che saranno poi studiate nel triennio.

Entro un simile contesto, quindi, la didattica del latino può, e deve, porsi i seguenti obiettivi:

1. facilitare l'apprendimento dell'italiano per alunne/i non italofone/i, favorendone così una più rapida ed efficace inclusione;
2. potenziare una serie di competenze linguistiche utili allo studio delle lingue moderne, abilità e competenze centrali sia nella didattica del biennio che in quella del triennio; lingue moderne come l'italiano, il francese e lo spagnolo saranno per loro natura coinvolte in modo più profondo e sistematico, ma anche l'inglese e il tedesco possono trovare nella pratica dello studio del latino spunti essenziali per il sistema del lessico e per alcune strutture morfosintattiche;
3. affermare la centralità del testo letterario come terreno utile all'apprendimento e al potenziamento della lingua.

2. Laboratorio in due fasi: dal latino all'italiano, dalla lingua poetica all'italiano standard

La proposta didattica che intendo illustrare è destinata ad una classe seconda del primo biennio del liceo linguistico, introdotta da un anno e mezzo allo studio del latino, nella quale sono presenti alunne/i sedicenni non italofone/i (lusofoni ed ispanofoni e corrispondenti a circa 1/5 del totale). In particolare, la proposta ha preso forma nel quadro delle attività svolte con le classi 2E e 2N del Liceo Carducci di Pisa (a.s. 2023/24). Si tratta di un laboratorio articolato in due fasi: una incentrata sulla pratica della traduzione contrastiva di un testo poetico latino, l'altra, invece, relativa ad un lavoro di parafrasi in italiano standard elaborato a partire dalle traduzioni poetiche del medesimo testo.

Destinare tali attività alla prima parte del secondo quadrimestre (1 febbraio – 10 giugno), che occupa i mesi di febbraio e marzo, consente di sfruttare alcuni prerequisiti e di preparare, al contempo, il raggiungimento di obiettivi propri della classe seconda. Nella progettazione didattica annuale del secondo anno, infatti, è previsto lo sviluppo di conoscenze, competenze e abilità relative alla struttura del testo poetico e al suo funzionamento, anche dal punto di vista metrico e retorico; inoltre, le *Indicazioni nazionali* per i licei (*Indicazioni Nazionali*, allegato) prevedono che, soprattutto in percorsi scolastici nei quali lo studio delle lingue antiche (*Indicazioni*, 19) non sia presente o non trovi continuità nel secondo biennio e nel quinto anno, si debbano trovare spazi ampi da dedicare proprio alla conoscenza e lettura (in traduzione) della letteratura classica, di cui la lirica greca e latina costituiscono una declinazione fruibile per ragazze/i giunti a questo punto del loro percorso formativo; infine, in questa fase dell'anno (quasi al termine del biennio), la conoscenza della lingua latina si avvicina al punto di massimo sviluppo ed efficacia per questo indirizzo di studi.

La scelta di lavorare sul carme CI di Catullo assume valore esemplare per il ruolo di modello assai noto e produttivo che quest'ultimo ha giocato all'interno della tradizione letteraria italiana, in particolare dal XVIII al XX secolo: G. Parini, U. Foscolo e G. Caproni (G. Parini, *Alcune poesie di Ripano Eupilino*, 1752 (XXVI),

U. Foscolo, *In morte del fratello Giovanni*, (1803), G. Caproni, *E per sempre o fratello addio*, 1982) – autori che la classe avrà occasione di incrociare nel secondo biennio e nel quinto anno – si sono infatti cimentati in rifacimenti poetici del modello catulliano che se ne allontanano in progressione, con una componente sempre maggiore di soggettività. Le attività laboratoriali attivate al biennio potranno così avere una ricaduta positiva anche nella prospettiva del curriculum verticale (Rossi Linguanti, 2023).

*Multas per gentes et multa per aequora
vectus,*

*advenio has miseras, frater, ad inferias,
ut te postremo donarem munere mortis
et mutam nequiquam adloquerer
cingrem,*

5 *quandoquidem fortuna mihi tete
abstulit ipsum,*

*heu miser indigne frater adempte mihi!
Nunc tamen interea haec, prisco quae
more parentum*

*tradita sunt tristi munere ad inferias,
accipe fraterno multum manantia fletu,*

10 *atque in perpetuum, frater, ave
atque vale*

3. Prima fase: laboratorio di traduzione contrastiva del carme CI di Catullo (*Multas per gentes*)

Dopo una lezione frontale dedicata alla lettura e all'analisi linguistica e tematica del carme CI, tramite una lezione dialogata vengono presentate alla classe sei distinte traduzioni italiane, selezionate con il criterio di privilegiare restituzioni di tipo poetico, ossia di poeti che traducono un altro poeta: G. D'annunzio (1930), G. Pascoli (1913), S. Quasimodo (1955), G. Ceronetti (1969), L. Canali (2007) e A. Fo (2018).

Fin dalla prima presentazione dei testi, l'attenzione e la riflessione linguistica vengono orientate verso parole, nessi e questioni problematiche del testo latino e si affida agli studenti il compito di osservare come i diversi traduttori le abbiano affrontate: se, cioè, le abbiano ignorate, enfatizzate oppure risolte secondo modalità peculiari e tra loro distinte. Il fine di questa parte della lezione, propedeutica al laboratorio vero e proprio, è di permettere agli studenti di avere ben chiaro il testo latino e familiarizzare con esso,

«Si può dunque dimostrare a più riprese come la traduzione non corrisponda mai ad un processo meccanico, biunivoco e definitivo.»

superando il timore del «tranello» morfosintattico. Per agevolare la riflessione degli studenti sui meccanismi e sulle scelte di traduzione risulta inoltre produttivo accostare alle traduzioni poetiche del carme catulliano anche due traduzioni ad opera di specialisti e studiosi dell'antichità classica, come Mandruzzato (1982) e Paduano (1997).

Organizzata in piccoli gruppi, la classe si cimenterà direttamente nel compito assegnato, provando a tradurre in prima persona le parti problematiche in precedenza segnalate dall'insegnante, utilizzando, oltre al vocabolario, anche un dizionario etimologico (Ernout & Meillet, 1932 – De Vaan, 2008), per esercitare la sensibilità linguistica anche ai mutamenti diacronici dei significanti e dei significati. Lavorare in un liceo linguistico consente, d'altra parte, di non considerare in alcun modo un ostacolo linguistico, ma anzi una buona pratica quotidiana e familiare, l'uso di dizionari scritti in francese o in inglese.

Una guida ed un supporto per questa fase è rappresentato dal confronto sistematico tra le varie traduzioni: ci si sofferma sulle scelte operate dai diversi autori in rapporto a specifiche questioni di morfologia, sintassi e lessico già in precedenza evidenziate. La riflessione della classe viene per questo tramite orientata, sia implicitamente che esplicitamente, verso il particolare significato che la nozione di «scelta» assume entro il delicato processo della traduzione, vero e proprio «dispositivo pedagogico» (Rocca, 1988) che studentesse e studenti del liceo linguistico sono abituati ad attivare anche nella pratica del loro rapporto con le lingue moderne.

Una «mappatura» del testo latino tramite l'uso dei colori può accompagnare lo svolgersi del lavoro dei gruppi in parallelo, evidenziando sulla *digital board* i

punti già isolati in precedenza in quanto problematici, e segnalandoli come poli intorno ai quali innescare riflessioni in un'ottica di comparazione.

Mi limito ad offrire, qui di seguito, solo alcuni esempi delle molteplici direzioni che il confronto tra le diverse traduzioni è in grado di aprire. Per una maggiore efficacia esplicativa, isolerò singole questioni di lessico e di morfologia, ma è superfluo precisare che il piano lessicale, morfosintattico ed anche quello connesso con la cultura materiale funzionano insieme (Pieri, 2005), secondo un sistema complesso di intrecci e reciprocità al quale studentesse e studenti devono essere, proprio per questa via, introdotti.

3a. Traduzione contrastiva, arricchimento lessicale e potenziamento morfosintattico

Un buon esempio per lavorare sul piano della decodifica e ricodifica lessicali è il caso di *nequiquam* al v. 4, restituito in modo diverso da ciascun traduttore, secondo scelte che la classe è invitata ad esplicitare. L'avverbio *nequiquam* diviene aggettivo nella resa di Quasimodo («*vane parole*»); domanda retorica in Pascoli («*a che?*»); resta avverbio in quella di Paduano (1997) («*invano*»); mentre Mandruzzato (1982) sceglie addirittura di non tradurlo, ma sembra compensare questa omissione con una restituzione molto forte dell'aggettivo «*mutam*», reso con «*che non risponde*».

Trattandosi di testi poetici, sarà produttivo avviare una riflessione sulla posizione di rilievo del sostantivo *cinerem*, collocato alla fine del quarto verso, e su quale traduzione colga e riproduca in modo originale la particolare enfasi che il vocabolo in tal modo assume. Pascoli la restituisce ripetendo per due volte il sostantivo «*cenerere*» e collocandolo, nella seconda menzione, in posizione privilegiata rispetto al verso (non più in chiusura, come Catullo, bensì in apertura di verso) seguito da un punto esclamativo. Si innesta qui una questione linguistica ulteriore: di solito *cinis* è, in latino, un sostantivo maschile. Come si capisce dall'aggettivo *mutam* ad esso riferito, Catullo lo utilizza, invece, come femminile (probabilmente per influsso del greco κοίνης). Tutte e quattro le traduzioni restituiscono il termine con il sostantivo femminile singolare «*cenerere*» (con l'eccezione di Paduano 1997 che preferisce il femminile plurale «*ceneri*»).

Entra in gioco, a questo punto, un imprescindibile riferimento intertestuale, con il recupero di un importante prerequisito: il sonetto di Foscolo, *In morte del fratello Giovanni*, ispirato al carme 101, che la classe ha già letto nel primo quadrimestre. Foscolo utilizza la celebre espressione «*col tuo cenere muto*», operando in questo una scelta analoga a quella di Catullo: entrambi decidono infatti di usare il sostantivo mutandone il genere rispetto all'uso maggiormente diffuso nelle rispettive lingue (il femminile anziché il maschile, nel caso di Catullo, il maschile anziché il femminile, nel caso di Foscolo). Anche D'annunzio riprenderà, nella sua traduzione, l'espressione al maschile «*cenere muto*»: chi traduce in epoca moderna il carme latino, appare cioè condizionato dalla sua celebre ripresa foscoliana. Si verifica così un interessante processo di influenza reciproca, inversa e indiretta tra l'originale latino e il sonetto che da questo prende ispirazione.

Un altro caso, altrettanto interessante da esaminare, prende avvio da una questione più strettamente morfologica e riguarda il grado di efficacia con cui viene restituito il rafforzamento del pronome personale di seconda persona *tete...ipsum* al verso 5 *fortuna mihi tete abstulit ipsum / heu miser indigne frater adempte mihi* («a me la sorte ha strappato te, proprio te, / o infelice fratello, a me precocemente sottratto»).

Pascoli e Quasimodo aggiungono alla ripetizione del pronome nella medesima forma anche un rafforzativo: rispettivamente «*te, te stesso*» e «*te, proprio te*»; anche Mandruzzato (1982) ripete («*ti... te*») e rafforza («*proprio te*»), ma gioca anche con la resa della forma verbale che regge l'accusativo del pronome personale di seconda persona: «*ti ha preso, ha preso proprio te*», restituendo in qualche modo, con la ripetizione ad effetto di «*ha preso*», le due distinte forme latine «*abstulit*» e «*adempte*»; Paduano (1997) sceglie invece di non fare uso né della ripetizione né del rafforzativo, limitandosi al solo «*ti*» e trasferendo l'enfasi su altre componenti della proposizione.

Dal confronto tra le diverse traduzioni si ricava pertanto che il riconoscimento della peculiarità morfologica relativa ai pronomi non deve essere fine a se stesso, ma necessita, per trovare senso, di approfondire le pieghe più recondite del processo interpretativo: quando si compie

una scelta, nel processo di ricodifica nella lingua di arrivo, si arriva a coinvolgere anche il significante e il significato di altre parti del discorso, come ad esempio il verbo. Nella pratica del laboratorio si può dunque dimostrare a più riprese come la traduzione non corrisponda mai ad un processo meccanico, biunivoco e definitivo.

«Avere focalizzato l'attenzione sui nodi problematici e sulle scelte di traduzione operate dai diversi traduttori avrà infatti fornito più efficaci strumenti di analisi, di messa a fuoco e di soluzione nei vari livelli della riflessione linguistica, da quelli grammaticali e lessicali fino a quelli di contestualizzazione e riappropriazione del testo.»

3b. Traduzione contrastiva, scelte lessicali e cultura materiale

La traduzione contrastiva consente anche di connettere alcune scelte lessicali e morfologiche con l'ambito della cultura materiale. Da una contestualizzazione del carme più ampia rispetto a quella letteraria trae giovamento, ad esempio, l'analisi dell'avverbio *indigne* al verso 6, che trova eco in iscrizioni funerarie coeve (ad esempio: CLE *Carmina Latina Epigrafica* 69, B: *pueri virtus indigne occidit*), delle quali sarà importante mostrare un'immagine in aula introducendo, almeno per sommi capi, le pratiche funerarie romane (Hope & Huskinson, 2011).

Introdotta a questa pratica di interazione tra testi letterari e testimonianze materiali, la classe potrà affrontare anche le riflessioni intorno alla resa in italiano dell'espressione *ave atque vale* al v. 10, avvalendosi del confronto con altre iscrizioni (Balbo 2023, 92-93). Questo nesso trova riscontro nelle epigrafi sepolcrali (CLE 1558, 6: *have puella multum atque in aevum vale*). Anche agli occhi dello studente contemporaneo, l'espressione

«La strategia del cooperative learning, immersa in una pratica laboratoriale sistematica ed iterata, può rappresentare una risorsa efficace per l'inclusione di alunne/i non italofone/i e per una valorizzazione della loro presenza nei licei italiani come ricchezza.»

cessa così di essere una formula astratta, e riconduce invece a situazioni di quotidianità concreta e fortemente connotata (Kipf & Hotz, 2023), riportando l'accento sull'importanza della conoscenza del contesto anche ai fini di una traduzione corretta e consapevole.

Alunne e alunni sono a questo punto incaricati di svolgere, in autonomia, un breve lavoro di ricerca e analisi di traduzioni poetiche del carne anche nelle lingue straniere studiate (inglese, francese e spagnolo) che, al pari di quelle italiane, mantengano anche nella lingua di arrivo accorgimenti stilistici e retorici propri di un testo poetico. In particolare, le alunne/i non italofone/i diventano protagonisti di un lavoro di approfondimento sul lessico e vengono incaricate/i di presentare ai compagni italofoni i risultati delle loro ricerche, commentando specifiche questioni problematiche. Lo spagnolo, lingua madre della quasi totalità degli alunni allofoni e al contempo lingua studiata dall'intera classe, svolgerà in questa fase un ruolo centrale. L'applicazione della strategia didattica del *cooperative learning* deve d'altra parte mantenere costante l'attenzione a fondere e ad alternare alcuni momenti di concreta collaborazione ed altri di responsabilizzazione individuale.

4. Seconda fase: laboratorio di parafrasi di un testo poetico

Una volta assunta piena consapevolezza del testo latino e delle dinamiche di forma e di senso proprie del processo di traduzione, alunne e alunni, organizzati in piccoli gruppi, sono chiamati a cimentarsi direttamente in un lavoro di parafrasi in italiano (sul ruolo della parafrasi nella

scuola italiana contemporanea si legga De Caprio & Montuori, 2019) per realizzare un prodotto finale multimediale che contenga il testo della parafrasi e che renda conto delle diverse fasi della sua elaborazione e delle criticità di volta in volta incontrate. Ogni gruppo lavorerà su una delle sei traduzioni poetiche presentate nella fase iniziale.

Al termine della elaborazione della parafrasi, ciascun gruppo presenta sulla *digital board* il lavoro che ha realizzato, destinando una porzione importante della discussione alle criticità incontrate nella riformulazione in italiano standard del testo poetico originario.

Al centro di questo momento di confronto con gli altri gruppi saranno poste le difficoltà incontrate e le vie sperimentate per risolverle. E sarà compito tanto del docente quanto della classe evidenziare in quali occasioni e in quale misura il laboratorio di traduzione contrastiva abbia sorretto ed agevolato il lavoro di parafrasi: aver focalizzato l'attenzione sui nodi problematici e sulle scelte di traduzione operate dai diversi traduttori avrà infatti fornito più efficaci strumenti di analisi, di messa a fuoco e di soluzione nei vari livelli della riflessione linguistica, da quelli grammaticali e lessicali fino a quelli di contestualizzazione e riappropriazione del testo.

5. Conclusioni

La traduzione e la parafrasi si trasformano così da azione di decodifica e ricodifica, meccanica e faticosa, in operazione complessa ma dominabile; grazie alla suddivisione del lavoro in fasi e in sotto-obiettivi, esse si liberano dal rischio del «colpo d'occhio» e consolidano la buona pratica dell'osservazione approfondita, non impulsiva e ragionata del testo. Il passaggio ripetuto e multidirezionale da una lingua all'altra, il confronto sistematico tra la lingua di partenza (il latino) e le diverse lingue di arrivo, oltre a potenziare le competenze linguistiche (sia morfosintattiche che lessicali), contribuisce a spostare la lingua latina da elemento marginale e passivo a fattore centrale e produttivo nell'apprendimento delle lingue moderne.

Inoltre, lavorare sulle lingue, in questo caso sia antiche che moderne, ponendo al centro un testo letterario, consente di

potenziare al contempo i diversi piani sui quali si articola la competenza testuale avanzata: conoscenza, competenza, riappropriazione e valutazione, di recente poste al centro della riflessione dal progetto di eccellenza attivo presso il Dipartimento di Filologia, Letteratura, Linguistica dell'Università di Pisa: <https://cecil.fileli.unipi.it/scuola/>

Infine, la strategia del *cooperative learning*, immersa in una pratica laboratoriale sistematica ed iterata, tesa alla risoluzione di problemi su varia scala e fondata sia sulla condivisione che su momenti di responsabilità individuale e ripartita, può rappresentare una risorsa efficace per l'inclusione di alunne/i non italofone/i e per una valorizzazione della loro presenza nei licei italiani come ricchezza.

Bibliografia

Balbo, A. (2023). *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Torino: Einaudi.

De Caprio, C. & Montuori, F. (2019). *Un primo sguardo allo spazio della parafrasi nelle grammatiche scolastiche e nei 'quaderni di scrittura' per la scuola media superiore di secondo grado*, in M. Palermo & E. Salvatore, *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Firenze: Cesati, pp. 121-133.

De Vaan, M. (2008). *Etymological Dictionary of Latin and the other Italic Languages*. Leiden – Boston: Brill.

Ernout, A. & Meillet, A. (1932). *Dictionnaire étymologique de la langue latine*. Paris: Klincksieck.

Hope, V. & Huskinson, J. (2011). *Memory and mourning. Studies on Roman Death*. Oxford: Oxbow.

Indicazioni Nazionali per gli obiettivi specifici di apprendimento per i licei, Allegato C, Liceo Linguistico, Lingua e Cultura Latina, 2010.

Kipf, S. & Hotz, M. (2023). *Inschriften*. In: S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.), *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht*. Berlin: UTB, pp. 352-355.

Mandrizzato, E. (1982). *Catullo. I canti*, Milano: Rizzoli.

Puliga D., Azzarà S., Ghionzoli V. & Loffredo F. (2020). *Levitas. Il latino con noi. Manuale per il liceo linguistico*. Palermo: Palumbo.

Paduano, G. (1997). *Caio Valerio Catullo. Le poesie*. Torino: Einaudi.

Pieri, M.P. (2005). *La didattica del latino. Come e perché studiare lingua e civiltà dei Romani*. Roma: Carocci.

Rocca, S. (1988). *La traduzione. Dispositivo pedagogico di apprendimento*, *Latina Didaxis*, 3, 111-115.

Rossi Linguanti, E. (2023). «Che vuol ch'io faccia del suo latinorum?» Per un'argomentazione persuasiva a favore del latino, *Rivista di Filologia e Istruzione Classica*, 151, 453-466.

INTEGRATING METHODS FROM FOREIGN LANGUAGE TEACHING INTO TEACHING ANCIENT GREEK AND LATIN IN AN ITALIAN LICEO CLASSICO

Il presente articolo descrive un progetto sull'introduzione, nell'insegnamento del Greco e del Latino, di idee, metodi e tecniche che sono ampiamente usate nell'insegnamento delle lingue straniere e che sono fondate sui risultati della ricerca nel campo della Linguistica Acquisizionale e della Glottodidattica. Il progetto è una collaborazione tra studiosi di didattica del Greco e del Latino (Università di Pisa, Università di Oslo) e insegnanti di liceo e consiste in due sottoprogetti attuati al Liceo Classico di Brescia. Il primo sottoprogetto è costituito da una serie di laboratori di lettura di Latino, che si propone di introdurre e promuovere la pratica della lettura estensiva di testi in Latino. Il secondo sottoprogetto riguarda una classe sperimentale, in cui il Greco e il Latino vengono insegnati con un approccio comunicativo.

● Federico Aurora
| University of Oslo

● Ilaria Bergomi
● Claudia Gafforini
● Oriana Mignacca

● Anna Ruggeri
● Marianna Turelli
| Liceo Classico Statale
Arnaldo (Brescia)

● Elena Rossi Linguanti
● Andrea Taddei
| University of Pisa

Introduction

While Second and Third Language Acquisition (SLA/TLA) and Language Pedagogy largely inform current foreign language teaching, the incorporation of their ideas into Ancient Greek and Latin (AG&L) Language Pedagogy is still in its beginnings (Lloyd & Hunt, 2021; Aurora, 2022). The key innovation brought by SLA/TLA and Language Pedagogy is the introduction of a communicative perspective (including the oral dimension of the language and its active use), central in contemporary Language Pedagogy (Richards & Rodgers, 2014).

This article describes an ongoing project at the Liceo Classico Statale Arnaldo (Brescia), realized with the collaboration and under the supervision of researchers from the University of Oslo and the University of Pisa, that seeks to implement ideas, insights, techniques and practices from SLA/TLA and Language Pedagogy in teaching AG&L in an Italian *liceo classico*.

The project is articulated in two different interventions (subprojects). The first subproject is a series of immersive Latin reading labs (i.e. conducted in Latin) organized as optional activities and thought of as a review, reinforcement and enhancement measure for the learning of Latin, independently from – and complementarity to – the teaching methods used in the students' classes during curricular hours. At their core is the combination of extensive reading – “[T]o become a good reader requires reading a lot and reading often [...] This principle, supported by a wide range of reading research, is generally referred to as exposure to print or extensive reading” (Grabe & Yamashita, 2022: 436) – and exposure to oral and communicatively embedded input (VanPatten et al., 2025: 46) in the target language (in this case Latin), as language learning strategies.

The second subproject consists in the establishment of an experimental class where students are taught AG&L with a communicative approach throughout the

standard 5-year program, with ample use in the classroom of AG&L as vehicular languages. This class-specific intervention thus focuses on reshaping curricular classroom teaching taking into account the findings of SLA/TLA and Language Pedagogy, albeit within the boundaries of national guidelines and final exam demands.

Collaboration between school and university is a key feature of both subprojects. While their implementation was preceded by a year-long preparation with online and in presence meetings on theoretical and practical matters, their realization is constantly supported and monitored, through periodical supervision meetings and more frequent collaboration on creating learning material, tests, etc.

Subproject 1: Reading Labs

Reading labs are an optional activity for all the school's students, aimed at introducing them to the practice of extensive reading of Latin (Hunt, 2022b: 88-95; 2023: 43-44) and at bringing the students closer to the text as a communicative event: the students are advised to focus on global understanding – as they do with a text in a modern language – rather than word-by-word translation. The final goal is to help students develop the pleasure of reading, in this case of Latin texts. In addition, through oral exposure to, and active use of, the target language (i.e. Latin) they have the chance to reinforce knowledge of vocabulary and grammar already encountered in curricular classwork.

In the year 2023/24 two labs were activated, one for second year-students (age: 15–16) and one for third year-students (age: 16–17), each comprising 8x60 min. sessions and having 29 and 20 participants respectively. Of 143 second year-students, 29 applied and were all accepted, although the planned number was 20; of 118 third year-students, 20 applied.



Federico Aurora is Academic Librarian in Classics and Linguistics, and Curator of the Papyrus Collection at the University of Oslo Library. His research interests include Ancient Greek and Latin language pedagogy, Digital Humanities and Mycenology.



Ilaria Bergomi holds a master's degree in Classics and teaches History, Italian, Latin and Ancient Greek at the Liceo Classico "Arnaldo" (Brescia, Italy). She teaches Ancient Greek with a communicative approach in an experimental class



Claudia Gafforini holds a master's degree in Classics (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan) and a PhD in Philology and History of the Ancient world (University of Milan). She teaches Latin and Ancient Greek at the Liceo Classico "Arnaldo" (Brescia, Italy), where she is also part of the Latin reading lab team.



Oriana Mignacca holds a PhD in Latin Literature from the University of Trento. She teaches Latin, Italian and History at the Liceo Classico "Arnaldo" (Brescia, Italy). She uses a communicative approach to teaching Latin in an experimental class.



Anna Ruggeri holds a master's degree in Classics (2010 at University Ca' Foscari - Venice) and from 2019 she teaches History, Italian and Latin at the Liceo classico "Arnaldo" (Brescia, Italy) where she is also part of the Latin reading lab team.



Elena Rossi Linguanti, Associate Professor in the field of Classical Philology at the University of Pisa, teaches courses on Latin Teaching Methodology, History of Classical Culture and Tradition, and Comparative History of Classical Literatures. Her research focuses on classical language teaching, ancient theater, and the legacy of antiquity.



Marianna Turelli holds a master's degree in Classics (2006 at Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia) and from 2018 teaches History, Italian, Latin and Ancient Greek at the Liceo classico "Arnaldo" (Brescia, Italy), where she is also part of the Latin reading lab team.



Andrea Taddei is Associate Professor of Ancient Greek Language and Literature at the University of Pisa, where he also teaches *Cultural Anthropology of the Ancient World* and *Ancient Greek Didactics*, and he is director of the Classics teacher training program. His last book (2020) is *Heortè. Azioni sacre sulla scena tragica euripidea*.

As a general frame for the labs the following *rights of the participant* were established in advance:

- **I feel free to just listen**
- **I feel free to speak with complete sentences or single words**
- **I will not be graded**
- **I do not have to translate (my goal is understanding)**

Second year

Pugio Bruti (Pettersson & Rosengren, 2018) was selected as an appropriate text because of its controlled vocabulary (350 words), its plain syntax and, crucially, for seeming a more compelling reading than other comparable texts written by modern authors (or *novellae*, Hunt, 2022a). The classical pronunciation of Latin was adopted, since it is used in available recordings of the text.

Sessions were structured as follows:

1. Listening: the teacher read the Latin text aloud without providing the written text. In the first sessions the reading was done paragraph by paragraph. By the final sessions, once most of the vocabulary had become familiar, entire chapters were read consecutively.
2. Comprehension questions: closed and open questions in Latin, such as *Suntne vocabula vobis non nota? Quot personae in fabula sunt?* (“Are there words unknown to you?”, “How many characters are present in the story?”), were used to check the overall understanding of the text.
3. Second reading: this time, students followed the reading with the help of the written text shown on the screen.
4. Discussion of the text: simple and then increasingly detailed questions in Latin were asked to help students reconstruct the main elements of the story: plot, setting, characters. At first, the students answered with simple repetitions or quotations from the text, but gradually progressed to more complex sentences, using synonyms, periphrases, and equivalent structures. Focusing, at times, on a bit of text through *circling*¹ questions encouraged students to speak more, and, indeed, fostered collaborative learning, as students often helped each other to answer.

¹ In circling, “to provide [...] dozens of closely spaced repetitions of [...] words and sentence formats” “the teacher asks a series of questions based on a single sentence” (Bailey, 2016: 1).

5. Production: this phase included summarising, in Latin, what read so far, predicting plot developments, and acting out short scenes from the text. In all phases, corrective feedback was mostly given through recast.

Third year

For third-year students, who have gone through all Latin grammar in class, a selection from Plautus’ *Amphitruo* seemed to be a suitable original text, especially when read in a scaffolded edition (Ørberg, 2003). The ecclesiastical pronunciation of Latin was adopted, as the most familiar to teacher and students.

Sessions were divided into four parts:

1. Recap questions: questions (in Latin) were asked about the text read in the previous meeting (5’).
2. Reading: the teacher read the text aloud while students could follow the text on the screen (thus not on an individual copy). To support understanding, the teacher rephrased the text, wrote key words on the board, displayed images taken from the textbook, and used realia (25-30’).
3. Describing pictures: a comics version of the story (Vergari et al., 2023), with the text blanked out by the teacher, was shown to the students, who were asked to describe (in Latin) the pictures, who the characters were and what they were doing (10-15’).
4. Work in pairs or small groups and role play: students took on the roles of different characters and asked each other questions (in Latin). The teacher provided some words and sentences (question words, key vocabulary, synonyms, phraseology) on the board. Occasionally, students were asked to read aloud the text acting as one of the characters (10-15’).

Finally, the students put together a play selecting ca. 70 lines from the text, which they performed in Latin with Italian subtitles at the local *Notte del Classico*, a yearly, national one night-festival held in many Italian *licei classici* to promote this type of school.

Evaluation

In addition to informal feedback gathered during the sessions, formal feedback from the students was obtained through online questionnaires.

Future developments

The experience seemed worth repeating, so in the current year (2024/25) a reading lab on Plautus' *Miles Gloriosus* is being offered to third- to fifth-year students and a lab for first- and second-year students will start in spring 2025. A more thoroughgoing strategy for having students start an extensive, individual reading path after the end of the lab is also being devised.

A critical issue remains finding a suitable time for extracurricular labs: to facilitate the participation of students living far from the school, the labs are placed at the end of the 5-hour school day. This, however, poses challenges to students' concentration and attention.

Subproject 2: Experimental Class

A class was established which is being taught AG&L with a communicative approach throughout the standard 5-year program. This comprises four Ancient Greek hours and five Latin hours per week during the first two years and three Ancient Greek hours and four Latin hours during the three final years. The class is now into its second year (students' age: 15–16) and counts, at the time of writing, 28 students.

The decision to try a communicative approach arose from the teachers' unsatisfying experience with a grammar-translation approach and its focus on the formal aspects of the language rather than on the contents of the texts, its use resulting in poor lexical knowledge and scarce abilities in extensive reading. Adopting a communicative approach, instead, has meant working on the four language skills (listening, speaking, talking and writing), not only focusing on linguistic analysis and translation, but trying to increase lexical competence and reading comprehension. This does not mean that less attention is paid to translation: it

Reading Labs		
	2nd year	3rd year
Students	29	20
Sessions	8 × 60 min.	8 × 60 min.
Pronunciation	Reconstructed	Ecclesiastical
Textbook	<i>Pugio Bruti</i>	256 selected lines from Plautus' <i>Amphitruo</i> (Ørberg's scaffolded edition)
Teachers	Anna Ruggeri, Marianna Turelli	Claudia Gafforini
Language	Latin, Italian (when needed)	
Method & Techniques	Extensive reading; listening exercises; circling & questions/answers exercises; peer-to-peer activities; group work; role plays; image descriptions.	
Assessment	No grading; feedback through recast.	
Evaluation	Student feedback: informal and through online questionnaires; Supervision sessions with all project participants.	

Table 1

Reading Labs summarized.

still maintains its importance, since it is the subject of the final exam at the Liceo Classico. In addition, fostering a more immediate understanding of the text means, in our opinion, providing a more solid foundation for translation work.

Listening and speaking

Great emphasis was placed on listening and speaking activities. From the very beginning the students were assigned AG&L names and communication in the classroom has gradually been carried over to the target language, starting from greetings and simple instructions and slowly coming to include most class activity, including parts of grammar explanation and linguistic reflection.

The use of orality in the classroom made the choice of pronunciation particularly consequential: for Latin, the reconstructed pronunciation (including vowel quantity) was chosen; 5th/4th century BCE's Attic pronunciation is used for Ancient Greek, and particularly the distinction between long and short vowels has proved to be important for reducing possible ambiguities in oral communication.

Vocabulary learning

Vocabulary acquisition is a primary goal of our teaching, so dictionary use was

Communication in the classroom has gradually been carried over to the target language, starting from greetings and simple instructions and slowly coming to include most class activity

not introduced until the second year and students are expected to learn the words encountered during classroom activities (and then used in the tests). Images, videos, reference to realia, Total Physical Response (TPR) exercises – language exercises used especially with beginning learners, in which they learn by trying to understand, and respond physically to, simple commands from the teacher or fellow students (see Richards & Rodgers, 2014: 277-288) – and games have been used to facilitate comprehension and foster vocabulary acquisition.

Since much Latin audio-video material is available on the web (e.g. YouTube channels, such as *Magister Craft* or *Latinitium*), this has been used, according to difficulty level and how it matched topics in the textbook, to add new vocabulary and reinforce the known one. To increase students' exposure to the language, new texts, too, have been created and recorded. Finally, a playful and game-based approach has been chosen whenever possible, e.g. using games such as *Twister* and *Guess who* for learning colours and body parts.

While Latin vocabulary, at least in early stages, is rather easy for L1 Italian speakers to understand, Greek vocabulary required more attention. Therefore, students were asked to create a shared lexicon file, taking turns in adding new words as they encounter them in classroom work. This file has also been used as a reference for test preparation.

Reading

Reading the textbook together takes up a significant part of the lesson. This process includes asking questions, miming, explaining, and summarizing the content,

to allow broader language exposure and provide an unmediated experience of the newly introduced structures. Translation was introduced later and gradually. From the second year, more time was dedicated to it, both as homework and in class.

The textbooks used are *Lingua Latina per se illustrata* (Ørberg 2013) and *Athenaze* (Balme et al. 2013). Far from fully responding to the needs of a communicative approach, they still are the most suitable choice at the moment. Other textbooks, e.g. *Via Latina* (Aguilar & Tárrega 2023) and *Logos* (Carbonell 2023), more recent but with significantly more limited coverage of the language, provided additional material, as did adapted original texts, and texts written by the teachers using vocabulary and structures recently encountered in the textbook. During the second year, more time is being devoted to reading, comprehension, and translation of an original text to gradually bring students closer to the major goal of reading AG&L literature in the original.

To provide broader exposure to oral input, recordings of all textbook narrative, either self-produced or available online, have been played in the classroom and assigned as a listening exercise at home. As summer homework, students made their own recordings of the chapters read in class in the first year. Recordings are now a weekly homework, as the students themselves recognized their usefulness for vocabulary acquisition and language awareness.

Assessment and self-assessment

Assessment is done through comprehension, vocabulary, and morphology tests, with open-ended, multiple-choice, or true or false questions, exclusively in the target language. Translation was introduced as a test only in the second part of the first year, by which time students had consolidated an approach to texts aimed primarily at comprehension. Students are also periodically asked to self-assess their own learning (oral and written understanding and production, translation) through online questionnaires; the results help the teachers assess their progress and detect aspects on which more focus is needed.

Future developments

The results (test scores and student feedback) are encouraging, and the teachers intend to continue using a communicative approach even in the third, fourth, and fifth class, when students will deal with more complex and difficult original texts, and history of literature. It will be of great interest to observe if such an approach – favouring extensive reading skills – will continue to have a positive impact on text comprehension, thus promoting a more direct (i.e. less mediated by translation) contact with AG&L literature and culture.

Discussion

What follows is based on the teachers' observation, on formal and informal feedback from the students, on tests results, and common discussions during supervision meetings.

Motivation

In both subprojects, students have shown an increase in motivation and enthusiasm for learning AG&L. The absence of grading in the labs and, in any case, the absence of error stigmatisation – errors being simply considered part of the language learning process –, the use of peer-to-peer interaction, group work, playful and creative activities, such as role-playing and dramatization, fostered a relaxed (*“less fear of the Latin texts”* was explicitly mentioned in second-year lab feedback), enjoyable and engaging learning environment, where active participation is encouraged. In the experimental class, even students who found themselves in difficulty along the way showed great commitment to catching up and improving.

Through a communicative use of AG&L and the exposure to extensive reading practices, students have started to perceive AG&L texts as narratives rather than difficult puzzles to decipher. Students reading Plautus experienced a different approach to a Latin original text and the teacher had the chance to explore a new way of teaching Latin literature, which she has now partly introduced into her curricular classwork.

Experimental Class (curricular year 1–2)		
	Ancient Greek	Latin
Students	28	
Hours (60 min.)	4 weekly	5 weekly
Pronunciation	V-IV BCE's Attic	Reconstructed
Textbook	Athenaze	Lingua Latina Per Se Illustrata
Additional Material	Logos; Videos & Audios	Via Latina; Videos & Audios
Teachers	Ilaria Bergomi	Oriana Mignacca
Language	Ancient Greek, Italian (when needed)	Latin, Italian (when needed)
Method & Techniques	Communicative Language Teaching; TPR; circling; listening & questions/answers exercises; vocabulary manipulation; reading out loud & recording; translation; explicit grammar explanation.	
Assessment	Comprehension/vocabulary/morphology tests; open-ended/multiple-choice/true or false questions (all in the target language); translation.	
Evaluation	Student feedback: informal and through online questionnaires; supervision sessions with all project participants.	

Table 2

First two years of the experimental class summarized.

Linguistic Awareness

Self-assessment questionnaires not only helped monitor progress but also made students more aware of their own learning process, promoting active and critical participation. In the long run, thus especially in the experimental class, students have developed considerable awareness of how language works and the skill to reflect on their own learning, and actively engage in classroom discussion on language learning strategies. This further results in a constant collaboration between students and teachers, which not only nurtures a positive and engaging learning climate but also allows for more targeted and effective teaching.

Linguistic skills

The emphasis on listening, speaking, reading, and text comprehension allowed students to gain a more immediate command of grammatical structures and vocabulary.

The use of multimedia and multimodal materials (images, comics, videos, realia) and techniques such as circling and TPR facilitated the acquisition and reinforcement of linguistic structures and vocabulary.

Some students are more active and speak more, while others, especially in optional activities, such as the labs, choose to listen. This is, however, in line with expectations of different individual paces in language development, and with the

goal of helping students internalise the language through exposure to written and oral input.

Lab students, too, notwithstanding their more limited exposure to language input, explicitly mention in their feedback a perceived general improvement of comprehension skills. The lab format, supporting different levels of reading skills and various ways of participation, proved to be a suitable activity for multilevel groups, functioning, at the same time, as a review, reinforcement and enhancement activity.

Conclusions

The project shows that it is possible to engage students by teaching AG&L with approaches similar to the ones used for modern foreign languages and provides possible models for a more modern and stimulating way of teaching.

The debate on AG&L teaching in Italian high schools very often mentions time constraints and weak student motivation in learning languages considered too far from their own experiences. The strong motivation felt by the students in the labs and in the experimental classroom (who showed active commitment to learning even during summer holidays) is in stark contrast to the above, is a promising starting point, and gives reason for confidence in the further developments of the project.

Constant monitoring and support by university scholars, ensures a continued verification of the project's scientific soundness. During the supervision meetings particular attention has been paid to the need to make sure students also acquire explicit morphological and syntactic knowledge and metalinguistic skills, as part of their formation, and to the need for them to develop translation skills. As mentioned, the final exam of the Liceo Classico includes a translation from Ancient Greek or Latin into Italian, and students must be able to cope with it to the best of their abilities. We believe that the activities which are presented in this contribution also strengthen the students' preparation for their final exam, especially if one considers how they foster lexical knowledge and immediacy of understanding of the ancient text.

Through a communicative use of AG&L and the exposure to extensive reading practices, students have started to perceive AG&L texts as narratives rather than difficult puzzles to decipher.

Bibliography

Aguilar, M. L. and J. Tárrega (2023). *Via latina: de lingua et vita romanorum*. Granada: Cultura Clásica.

Aurora, F. (2022). 'Spoken Ancient Greek and Latin: An Overview and Some Reflections'. In *Studia in Honorem Vibeke Roggen*, 529–48. Oslo: Hermes Academic Publishing.

Bailey, J. S. (2016). 'The "Ars" of Latin Questioning: Circling, Personalization, and Beyond'. *The Classical Outlook* 91 (1): 1–5. <https://www.jstor.org/stable/43940297>.

Balme, M. G., G. Lawall, L. Miraglia, and T. F. Bórrri (2013). *Athenaze*, vol. 1-2. Roma: Edizioni Accademia Vivarium Novum.

Carbonell, S. (2023). *Logos: hellēnikē glōssa autoeikonographēmēnē*. Granada: Cultura Clásica.

Grabe, W. and J. Yamashita (2022). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. 2nd ed. Cambridge University Press.

Hunt, S. (2022a). 'Novellas and Free Voluntary Reading: An Overview and Some Starting Points for Further Research into Practice'. *Journal of Classics Teaching* 23 (46): 176–83. <https://doi.org/10.1017/S2058631022000186>.

Hunt, S. (2022b). *Teaching Latin: Contexts, Theories, Practices*. 2nd ed., London; New York: Bloomsbury Academic.

Hunt, S. (2023). *Starting to teach Latin*, 2nd ed., London; New York: Bloomsbury Academic.

Lloyd, M. E. and S. Hunt, eds. (2021). *Communicative Approaches for Ancient Languages*. London; New York: Bloomsbury Academic.

Ørberg H. H., ed. (2003). *Plauti Amphitryo Comoedia*. Montella: Edizioni Accademia Vivarium Novum.

Ørberg, H. H. (2013). *Lingua latina per se illustrata. Pars 1: Familia Romana; Pars 2: Roma aeterna*. Roma: Edizioni Accademia Vivarium novum.

Pettersson, D. and A. Rosengren (2018). *Pugio Bruti: A Crime Story in Easy Latin*. Nacka: Latinitium.com.

Richards, J. C. and T. S. Rodgers (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd ed. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024532>.

VanPatten, B. M. Smith, and A. G. Benati (2025). *Key Questions in Second Language Acquisition: An Introduction*. Cambridge University Press.

Vergari, L., C. Roccamo, and M. Semerano (2023). *Anfitrione*. Rimini: TEP Vis Comica.

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^{re}-2^e H¹, 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^e 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^e 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)

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^e et XXI^e 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.

¹ 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^e-8^e 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	
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 ζῴοις (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 zoois (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 ζῷον (« 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	
1MG – chapitre 9, 10	
genus, generis n. : le genre, l'espèce	→ it. gigno, -is, -ere, genui, genitum (créer) / fr. genre, génération, général (= commun à tous les individus d'un genre), ingénieur (= celui qui fait naître) / it. genere / esp. género / port. género / roum. gen / angl. genre, gender
homo, hominis m. : l'homme, l'être humain	→ fr. hominidé, homicide, on (cf. der Mann > man) / it. uomo / esp. hombre / port. homem / roum. om / angl. homicide
hostis, hostis m. : l'ennemi (public)	→ fr. hostile, hostilité (< hostilis) / it. ostile (adj.), ostilità / esp. hostil (adj.), hostilidad / port. hostil / roum. ostil / angl. hostile
libertas, -atis f. : la liberté	→ it. liber, -era, -erum / fr. libertaire, libertarisme / it. libertà / esp. libertad / port. liberdade / roum. libertate / angl. liberty
mare, maris n. : la mer	→ fr. maritime, marin, marée, marine / it. mare / esp. mar / port. mar / roum. mare / all. das Meer / angl. maritime
miles, militis m. : le soldat	→ fr. militaire, militarisme, milice / it. militare / esp. militar / port. militar / roum. militare / all. das Militär / angl. military
multitudo, multitudinis f. : la foule	→ it. multi, -ae, -a / fr. multitude / it. moltitudine / esp. multitud / port. multidão / roum. multitudine / angl. multitude
nomen, nominis n. : le nom ; le renom	→ it. praenomen, cognomen / fr. nommer, nominatif, -tion / it. nome / esp. nombre / port. nome / roum. nume / angl. noun / all. das Nomen (gramm.) / (angl. name < vieil ang. nama < indo-européen *h₂nóm̥)
periculum, -i n. : le danger	→ fr. péril, périlleux / it. pericolo, pericoloso / esp. peligro / port. perigo / roum. pericol / angl. peril

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*²) 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

² 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^e et durant les trois années du lycée, ils sont utilisés jusqu'en 2^e année du lycée.

³ Ces « ateliers » sont d'autant plus importants qu'ils permettent à l'enseignante de différencier les objectifs des élèves de 1^{re} et de 2^e 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^e 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 autonomie³. 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
- 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
- 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
- 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
- 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.

UN ESEMPIO DI UTILIZZAZIONE DELLE LINGUE CLASSICHE NELL'INSEGNAMENTO DELL'INGLESE ALLE MEDIE INFERIORI NEL CANTONE DI VAUD

Les principes du décloisonnement, de la didactique intégrée et de la pédagogie du détour peuvent être utiles pour promouvoir des synergies entre les langues modernes et les langues anciennes à l'école. Bien que l'anglais ne soit pas une langue néolatine, l'histoire de son développement montre qu'il a subi une forte influence du latin (directement ou par le biais du français). Le grec a également joué un rôle intéressant bien que plus restreint. L'objectif de cet article est d'examiner comment intégrer des notions de latin et grec dans l'enseignement de l'anglais dans une perspective de décloisonnement, une stratégie relativement peu étudiée qui peut se révéler avantageuse pour les apprenant-es.

● Francesca de Lucia | Insegnante



Francesca de Lucia ha studiato inglese, italiano e storia presso la facoltà di lettere dell'università di Ginevra

e ha conseguito un dottorato in letteratura americana all'università di Oxford. Ha inoltre ottenuto il MAS in didattica dell'inglese all'Haute École Pédagogique de Lausanne. Insegna inglese nelle scuole secondarie del Cantone di Vaud.

Introduzione

I principi dell'apertura pedagogica (*décloisonnement*), della didattica integrata e della "pedagogia della deviazione" (*pédagogie du détour*) possono essere utili per promuovere delle sinergie tra le lingue moderne e le lingue classiche a scuola, favorendo così il plurilinguismo, come previsto dal piano di studi della Svizzera francese (PER). Come osservato da Bernard Schneuwly (2020: 184) e Mirreille Ko (2000: 29-30), una deviazione (*détour*) verso il latino e il greco permette agli studenti di aggirare alcuni ostacoli potenziali e acquistare una prospettiva nuova sull'apprendimento delle lingue moderne. Questo approccio di solito si concentra su lingue neolatine quali il francese e l'italiano, i cui legami con il latino sono evidenti.

In apparenza, l'inglese non si presta particolarmente ad attività basate sui legami con le lingue classiche, essendo una lingua germanica e non neolatina. Ciò nonostante, la storia dello sviluppo

dell'inglese mostra che questa lingua è stata fortemente influenzata dal latino (direttamente o attraverso il francese). Contatti, sebbene più ristretti, ci sono stati anche con il greco.

L'obiettivo di quest' articolo è di esaminare il modo in cui elementi di latino e greco possano essere integrati nei corsi di inglese in una prospettiva di apertura pedagogica (*décloisonnement*). Questa strategia, relativamente poco studiata, può rivelarsi utile agli studenti per arricchire il loro lessico e migliorare le tecniche di apprendimento. Il *décloisonnement* in ambito pedagogico è l'attuazione di diverse materie in una stessa attività (Pélissier, 2019: 4). Questa nozione permette di associare lo studio delle lingue antiche a quello delle lingue moderne.

L'inglese è una lingua germanica e presenta strutture grammaticali simili a quelle del tedesco, nonché dell'olandese e del danese. Tuttavia, gran parte dei suoi vocaboli deriva dal latino, integrati di solito attraverso il francese o altre lingue

neolatine, come conseguenza della colonizzazione normanna avvenuta a partire dalla battaglia di Hastings nel 1066. La lingua inglese ha anche subito l'influenza del norreno, in seguito alle invasioni ripetute da parte degli scandinavi nel settimo e ottavo secolo. Questa si nota in particolare nei termini contenenti l'elemento fonetico /sk/, come *skull* e *skin*.

Descrizione della sequenza

Allo scopo di osservare e valutare l'utilità dell'introduzione di elementi di latino e greco nel corso di inglese, ho creato una sequenza didattica per una classe di 10ème Voie Prégymnasiale nel marzo 2022 al Collège de l'Élysée a Losanna. La classe comprende ventuno alunni dai tredici ai quattordici anni. Di questi, cinque alunni hanno il latino come opzione specifica e cinque seguono i corsi facoltativi di greco.

La sequenza è stata progettata per impiegare due lezioni di quarantacinque minuti ciascuna, che sono poi diventate tre. Include diverse attività, in modo da esercitare le diverse competenze (parlare, ascoltare, scrivere, leggere). L'ascolto, la scrittura e lettura sono stati esercitati in particolare. La prima attività è un pre-test, con domande mirate a riattivare conoscenze già acquisite sulla storia dell'inglese. Gli alunni hanno anche dovuto individuare il significato di parole inglesi basandosi sulle loro radici latine. Questa parte della sequenza si è conclusa con la proiezione del video TED- ED "Where did English come from?" realizzato da Claire Bowen. Siamo poi passati ad un'attività di lettura, "The influence of Latin on English" corredata da un esercizio di abbinamento di parole alle loro definizioni. Le parole scelte in questo caso sono termini inglesi di origine latina che non hanno equivalenti simili in francese (per esempio *cursor* e *omen*). L'attività seguente si concentra specificamente sui termini legati al cibo, che in inglese presentano parole parallele di origine anglosassone e latina, come *pig/pork* e *ox/beef*. Abbiamo analizzato in seguito l'influenza del greco sull'inglese, con una breve lettura e un cruciverba di parole inglesi di origine greca. Sono state scelte parole che potessero essere familiari agli alunni, perché legate alla scuola (per esempio *paragraph* e *biology*) oppure all'attualità del periodo COVID (per esempio *epidemic* e *pandemic*). La sequenza pedagogica è stata conclusa

con un post-test. Ho proposto alla classe per la seconda volta un'attività di individuazione di parole inglesi di origine latina e di raggruppamento di parole secondo le origini linguistiche (latina/francese, germanica, norrena/scandinava e greca).

Analisi della sequenza

La prima attività del pre-test è stata effettuata collettivamente sotto forma di brainstorming guidato. Gli alunni hanno riattivato conoscenze basate sulla lettura "A short history of English" presente nel manuale *English in Mind* (Puchta et al. 2016), che era stata già effettuata in precedenza. Gli alunni hanno risposto correttamente che i Romani avevano occupato l'Inghilterra. Hanno anche identificato l'inglese come lingua germanica e hanno risposto correttamente che l'inglese contiene molti vocaboli di origine latina perché "Guglielmo di Normandia ha invaso l'Inghilterra" o "i Normanni hanno invaso l'Inghilterra." Una domanda sulla lingua "antenata" ha suscitato qualche esitazione ma un alunno ha risposto correttamente che si tratta dell'indoeuropeo. La classe ha anche dovuto fornire parole inglesi simili al tedesco: sono state proposte *water* e *heart*. Invece, la domanda sulle parole inglesi simili al francese ha creato una certa confusione poiché alcuni alunni hanno proposto prestiti linguistici come

"In apparenza, l'inglese non si presta particolarmente ad attività basate sui legami con le lingue classiche, essendo una lingua germanica e non neolatina. Ciò nonostante, la storia dello sviluppo dell'inglese mostra che questa lingua è stata fortemente influenzata dal latino (direttamente o attraverso il francese). Contatti, sebbene più ristretti, ci sono stati anche con il greco."

“È stato possibile osservare che, nonostante i numerosi dibattiti che negli ultimi decenni hanno sottolineato la presunta decadenza dell'insegnamento delle lingue classiche, queste ultime possono essere attualizzate. Il progetto si inserisce inoltre in un'ottica di democratizzazione delle lingue classiche, in modo che siano accessibili a tutti gli alunni, allontanandosi da nozioni di elitismo spesso associate allo studio del latino e del greco.”

skate e *stop*. Benché queste risposte non corrispondano a quello che era richiesto, sono interessanti perché mostrano come questi termini siano percepiti come facenti parte del francese. Una volta chiarita questa questione, le parole scelte sono state *table* e *pork*. È interessante notare che l'alunno che ha proposto la parola *pork* ha anticipato l'attività successiva sui sinonimi relativi al cibo.

L'esercizio di individuazione delle parole a partire dalla loro definizione, realizzato individualmente, ha suscitato leggere difficoltà, poiché alcuni alunni non hanno trovato le parole e hanno risposto in francese. Le parole da individuare erano *cape*, *dish*, *cheese*, *cheap*, *kitchen* e *Manchester*. Ho attirato l'attenzione della classe sul cambiamento fonetico che ha subito il suono “k” passando dal latino all'inglese, trasformandosi in “ch”, visibile in *caseum/cheese* e *capuo/cheap*. Un alunno ha fatto il legame tra *cheese* e il tedesco *Käse*, osservando che in questo caso, il suono “k” è rimasto.

Gli alunni hanno reagito positivamente al video “Where did English come from?” di notevole qualità grafica e didattica, ma è stato difficile per loro rispondere alle domande, essendo esposti ad un materiale linguistico superiore al loro livello.

L'esercizio consacrato alle parole inglesi di origine latina che non hanno equivalenti diretti nelle lingue neolatine è stato eseguito collettivamente. Questa attività ha presentato per la classe maggiori difficoltà che le attività realizzate precedentemente, poiché i termini proposti superano il livello di competenza della maggior parte degli alunni di 10e e sono in generale parole astratte e poco utilizzate. Questo esercizio permette agli alunni di osservare che l'inglese, lingua classificata come “germanica”, non solo contiene numerose parole di matrice latina ma anche termini che sono scomparsi dalle lingue neolatine, ma è poco adatto al livello di inglese della classe. In casi come questi, gli alunni rischiano di essere meno motivati. Ciò nonostante, un'alunna ha domandato se il termine *cursor* non derivasse da *curse*, parola dall'etimologia dibattuta legata possibilmente al latino *cursus* nel senso liturgico ed ecclesiastico (da “*curs*” *Middle English Compendium*). Questa spiegazione è una tra varie ipotesi, ma l'intuizione dell'alunna è potenzialmente corretta.

L'esercizio sui termini di origine anglosassone relativi agli animali è stato anch'esso realizzato collettivamente e ha suscitato varie osservazioni: per esempio gli alunni hanno notato che la parola *chicken* è usata per indicare sia l'animale che il cibo e che *poultry* non è utilizzato correntemente, al contrario della coppia di parole *beef* e *ox/cow*. La domanda aperta che terminava questa parte della sequenza: “Why do you think the words referring to the animals are of Anglo-Saxon origin and the words referring to the types of meat have a Latin/French origin?” ha provocato qualche istante di perplessità. Ho ricordato alla classe che i Normanni sono arrivati in Inghilterra come conquistatori appartenenti alla classe dominante. Un alunno ha infine risposto che i “francesi” avevano una cultura gastronomica più sviluppata e che quindi erano loro che cucinavano e consumavano gli animali mentre i contadini anglosassoni si occupavano del bestiame.

Come previsto, ci siamo poi dedicati specificamente all'influenza del greco sull'inglese con l'attività “What about Greek?”. Ho ricordato agli alunni brevemente delle nozioni ormai acquisite, sulle origini della lingua inglese e sui motivi storici della presenza di latinismi e grecismi. Ho introdotto la tematica

del greco alla classe facendo notare che questa lingua ha anch'essa influenzato l'inglese. Un alunno ha osservato che i termini di origine greca sono soprattutto presenti nei campi della medicina e delle scienze. Ho attirato l'attenzione della classe sull'alfabeto greco riprodotto sulle schede distribuite, e ho ricordato agli alunni i nomi delle differenti ondate di Covid-19, delta, lambda e omicron. Questo ha mostrato loro che non solo i termini di origine greca ma anche le lettere dell'alfabeto greco sono molto presenti nella vita quotidiana e nell'attualità. Prima di realizzare il cruciverba, ho chiesto agli alunni la definizione delle radici "bio", "demic", "graphein" e "kuklos." L'attenzione specifica sul greco, e non soltanto sul latino, è una delle particolarità del mio progetto. Gli alunni hanno mostrato di apprezzare l'attività "What about Greek?", che hanno effettuato in maniera rapida e spontanea, forse perché si trattava di un cruciverba ed era quindi più "ludica." Un esercizio di questo genere non dovrebbe presentare difficoltà particolari per degli alunni della 10e *pré-gymnasiale*, considerando che la maggior parte dei termini scelti ha degli equivalenti simili in francese. Le radici greche dei vocaboli erano presenti sulle schede ma non il loro significato, che è stato però sollecitato oralmente. Ancora una volta, la maggior parte della classe ha ottenuto dei buoni risultati: su diciassette alunni, tredici hanno risposto correttamente a tutti i quesiti.

Siamo quindi passati al post-test, che propone attività parallele al pre-test: gli alunni hanno dovuto trovare parole inglesi a partire dalla loro definizione e dalla loro radice latina. I termini scelti sono stati *chest*, *Gatwick*, *monk*, *cup*, *fork*, *pillow*. In entrambe le attività, pre-test e post-test, sono stati scelti termini di uso familiare che i ragazzi potessero conoscere. Sui quattordici alunni che hanno eseguito sia il pre-test che il post-test, otto hanno ottenuto la totalità dei punti in entrambi i casi, il che suggerisce che la classe aveva già una buona capacità di identificare i vocaboli in base alla loro radice.

La classificazione dei termini basata sulla loro origine linguistica è stata realizzata in seguito: gli allievi hanno correttamente classificato le parole *friend* e *house* come di derivazione germanica; la parola *citizen* ha creato un po' di confusione ma gli alunni hanno colto la somiglianza con

il francese *citoyen*. Hanno avuto qualche esitazione anche riguardo al senso e all'origine di *skill* e *skip*. Ho ricordato alla classe che i termini che incominciano in /sk/ sono in generale di origine scandinava. Sui sedici alunni che hanno completato quest'attività, dieci hanno risposto correttamente a tutte le domande, mostrando che la sequenza ha permesso loro di acquistare una miglior capacità di classificare i vocaboli inglesi secondo le loro diverse origini linguistiche.

In maniera globale, la classe ha reagito positivamente alla sequenza, benché alcune attività abbiano generato qualche lieve problema.

Conclusione

Benché presenti alcune limitazioni, questa sequenza mostra che è possibile utilizzare l'apporto del latino e del greco nei corsi di inglese in maniera utile ed interessante per alunni delle medie inferiori. Possono essere effettuate delle sinergie fra l'insegnamento delle lingue viventi e quelle antiche, in una prospettiva di apertura pedagogica (*décloisonnement*) e di arricchimento plurilinguistico. L'analisi semispontanea dell'origine di parole rinforza e rende esplicite anche competenze metalinguistiche (sulla formazione delle parole) forse in parte sommerse o non consapevoli negli allievi. Le attività mostrano anche la presenza di competenze almeno ricettive anche in lingue di cui si hanno nozioni implicite, grazie appunto ai fenomeni di contatto, come prestiti e calchi e ad attività eseguite a scuola. È stato possibile osservare che, nonostante i numerosi dibattiti che negli ultimi decenni hanno sottolineato la presunta decadenza dell'insegnamento delle lingue classiche, queste ultime possono essere attualizzate. Il progetto si inserisce inoltre in un'ottica di democratizzazione delle lingue classiche, in modo che siano accessibili a tutti gli alunni, allontanandosi da nozioni di elitismo spesso associate allo studio del latino e del greco.

BIBLIOGRAFIA

Ko, M. (2000). *Enseigner les langues anciennes*. Paris : Hachette Education. *Middle English Compendium. Curs* <https://quod.lib.umich.edu/middle-english-dictionary/dictionary/MED9190>

Pélissier, C. (2019). *Principes d'une pédagogie décloisonnée : retour sur trois expériences d'enseignement en langues étrangères*. ICAPE. Djerba, Tunisie. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02193887v1/document>

Plan d'Etudes Romand, langues. <https://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg>

Puchta, H., Stranks, J. & Parmenter S., (2016). *English in Mind: student's book 10ème*. Cambridge: Cambridge UP.

Schneuwly, B. (2020). *Le détour par la «pédagogie du détour». Réflexions sur l'apport de la théorie de Vygotski à l'éveil aux langues*. In : A. -, & Cl. Blanc V. & (Ed.), *La tête et le texte*. Berne: Peter Lang, pp. 179.180.

IL LATINO E IL GRECO ANTICO NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO A STUDENTI UNIVERSITARI DI ARCHEOLOGIA E STORIA DELL'ARTE IN GERMANIA

Die italienische Sprache hat eine enge Beziehung zu Kunstgeschichte und Archäologie, so dass sie in diesen Fachbereichen eine Art Brücke zwischen den klassischen und den modernen europäischen Sprachen bildet. Diejenigen, die diese Fächer studieren und Italienisch lernen, können durch eine Didaktik unterstützt werden, die das Bewusstsein für die Beziehungen zu Latein und Altgriechisch schärft. Interlinguistische Vergleiche in diesem Sinne können dazu beitragen, Wortbildungsprozesse und kulturelle Aspekte im Zusammenhang mit dem Wortschatz der Kunst und der Archäologie zu verstehen, Reflexion und Sprachbewusstheit durch kontrastive Analysen morpho-syntaktischer Phänomene sowie das Textverständnis zu fördern. Der Artikel schlägt eine Reihe von Lernaktivitäten zu diesem Zweck vor.

● Debora Gay
| Humboldt-
Universität, Berlin



Debora Gay,
Humboldt-Universität,
Berlino, Germania.

Debora Gay è ricercatrice postdoc in

didattica delle lingue romanze e docente d'italiano L2 e LS.

1. Il lessico dell'arte, delle discipline storico-artistiche e dell'archeologia

La lingua italiana ha una stretta relazione con la storia dell'arte e le discipline artistiche in particolare: non solo per il legame che unisce la cultura figurativa, la lingua e la letteratura ai luoghi stessi, ma anche per l'influenza che l'italiano ha esercitato sul lessico artistico delle altre lingue europee e per il suo ruolo di tramite e di ponte nel trasmettere a queste l'eredità del greco e del latino. Fin dal XII secolo, infatti, la circolazione delle opere e degli artisti portò l'italiano in Europa. I nuovi vocaboli dell'arte che si formavano in volgare per derivazione dal latino raggiunsero le altre lingue (dapprima quelle romanze) soprattutto fra Tre- e Quattrocento: numerosi esempi possono essere citati, a partire dai termini di etimologia latina che indicano gli operatori (*artista* e *artigiano*), le attività (il *disegno*) e le tecniche di rappresentazione, come la *prospettiva* (Motolese, 2012: 20-23). I dizionari plurilingui di arte e architettura

consentono puntuali confronti tra le lingue moderne (es. Koepf/Binding, 2005) anche con riferimento alle etimologie (Silvestrini, 2005).

Nell'architettura, se alcuni termini diffusi in Europa come *architrave*, *basamento*, *piedistallo*, *pilastrino* si erano formati in volgare nel corso del Medioevo, moltissimi altri erano calchi dal latino e dal greco. La riscoperta umanistica del *De Architectura* di Vitruvio aveva posto agli studiosi il problema della corretta comprensione del testo e della ripresa e diffusione degli insegnamenti antichi. Così, mentre il latino nel Quattrocento tornava in auge come lingua di comunicazione internazionale tra persone colte e Leon Battista Alberti riscriveva in latino il proprio trattato volgare sulla pittura (*De pictura*, 1435), Francesco di Giorgio Martini traduceva Vitruvio e lo spiegava ricorrendo al lessico moderno in uso nei cantieri (Biffi 2022: 25-28). La ripresa dell'antico e l'individuazione dell'Italia come luogo in cui ritrovarlo preparavano la strada al successo europeo della lingua oltre che

dell'arte italiana (Motolese 2012: 38). Il *De Architectura*, pubblicato in italiano nel 1521, fu stampato in castigliano già nel 1526, da qui in francese nel 1535 e dal francese nelle altre lingue europee. Sebastiano Serlio, nel suo trattato sui cinque ordini dell'architettura (1537), propose una doppia terminologia: di registro più alto e desunta dall'antico da un lato, di uso più comune e caratteristica dell'uso dall'altro. La lingua del cantiere per lui era quella toscana, percepita ormai come valida in tutt'Italia (Biffi, 2022: 26). Il successo internazionale dell'opera di Serlio nel corso del Cinquecento è alla base dell'assorbimento del lessico architettonico italiano prima in francese, poi nelle altre lingue europee. Il prestigio della lingua italiana, poi, perdurò almeno nei due secoli successivi attraverso la letteratura artistica, la pubblicazione dei primi dizionari specialistici, le guide per i viaggiatori, il richiamo esercitato dall'Italia, la circolazione degli artisti e i revival stilistici.

Le discipline storico-artistiche e archeologiche usano un lessico in parte comune che, in diverse lingue europee ricorre a calchi o prestiti dall'italiano, molti dei quali hanno un'etimologia latina (a volte coniata sul greco) o direttamente greca. Essi danno luogo a internazionalismi e panromanismi di facile comprensione per gli addetti ai lavori. Prestiti latini e greci vengono utilizzati per indicare, tra l'altro, iconografie, caratteri stilistico-compositivi, pratiche artistiche, tecniche costruttive, strutture architettoniche: *Traditio legis*, *Dormitio Virginis*, *Ecce Homo*, *Civitas Dei*, *Noli me tangere*, *damnatio memoriae*, *horror vacui*, *opus reticulatum*, *cubiculum* e così via. I termini greci vengono in genere traslitterati: *mégaron*, *náos*, *martýrion*, *cripta*, *Doriforo* ecc.

L'archeologia, che nasce più tardi come disciplina e si sviluppa inizialmente soprattutto in chiave filologica, si serve molto del lessico dell'arte, ma ricorre maggiormente alle fonti classiche per ovvi motivi legati alla sua epistemologia e anche per esigenze di chiarezza: il lessico latino o greco serve a dare un nome preciso alle cose, è finalizzato alla monosemia. La nomenclatura classificatoria della ceramica greca in base a forma e funzione – *rhytôn*, *kýlix*, *oinochôe*, *hydría* ecc. –, ad esempio, è ottenuta semplicemente per traslitterazione. Il greco e il latino consentono di distinguere

Le discipline storico-artistiche e archeologiche usano un lessico in parte comune che, in diverse lingue europee ricorre a calchi o prestiti dall'italiano, molti dei quali hanno un'etimologia latina (a volte coniata sul greco) o direttamente greca.

oggetti, manufatti artistici ed elementi architettonici con funzioni diverse, conducendoli al loro contesto: il *témenos* e il *sacellum*, ad esempio, fanno entrambi riferimento a recinti sacri, ma il primo è relativo al tempio greco, il secondo in età paleocristiana anche a piccoli edifici di culto e a singole sepolture.

Il latino e il greco spiegano anche i fenomeni di composizione, derivazione o conversione grammaticale nel lessico dell'arte. I composti risultano dall'unione di nome più nome (*antropomorfo*), nome più aggettivo (*puntasecca*), nome più verbo (*zooforo* da ζῷον + φέρω) o avverbio più nome (*sovrastuttura*). Molti di essi sono calchi dal latino (*quadriporticus* → *quadriportico*) o dal greco (ὀκτάστυλος → *ottastilo*; τετράμορφος → *tetramorfo*). Una certa regolarità si trova nelle parole che contengono quantità (*bifora*, *trifora*, *quadrifora*; *dittico*, *trittico*, *polittico* ecc.) o costruite con affissi di origine greca (*a-* / *an-* con valore privativo, *neo-*, *paleo-*, *anti-*, *anfi-* ecc.) o latina (*prae-*, *post-*, *contra-* ecc.): *statua acefala*, *arte aniconica*, *epoca neopalaziale*, *chiesa paleocristiana*, *postimpressionismo*, *controsoffittatura*). Altrettanto importanti sono i fenomeni di derivazione: *costruire*, *costruzione*, *costruttore*, *costruttivo*, il *costruito*; *pittura*, *pittore*, *dipingere*, *dipinto*; *urbanistica*, *urbanista*, *urbanesimo*, *sviluppo urbano* ecc. Anche la conversione grammaticale è rintracciabile nel lessico artistico, in modo particolare quando si tratti di aggettivi o sostantivi derivati da participi, ma non solo: *l'alzato* (= la facciata dell'edificio o la sua rappresentazione grafica), il *committente*, *l'arte astratta* ecc.

Il lessico dell'arte, dell'architettura e dell'archeologia si presta a confronti con le altre lingue, a una riflessione consapevole sull'origine e sulla formazione delle parole ed è in una certa misura trasparente a chi ne conosca il significato in una lingua romanza o in inglese o sappia un po' di latino e di greco.

2. Gli apprendenti, i bisogni e le opportunità

Gli studenti di Storia dell'arte e Archeologia hanno bisogno di conoscenze almeno in latino in un caso, in latino e in greco nell'altro per consultare le fonti, leggere documenti, iscrizioni ecc. Le eventuali lacune nelle lingue classiche vanno colmate nei primi anni dell'università. Altrettanto necessarie per lo studio sono le lingue moderne, poiché la comunicazione scientifica in quest'ambito è plurilingue. In Germania, gli studenti universitari delle discipline umanistiche portano con sé dal liceo un buon bagaglio linguistico: l'inglese, il latino (talora il greco antico come seconda lingua classica) e un'altra lingua straniera o due in sostituzione del latino. L'italiano all'università viene appreso come quarta o quinta lingua per ragioni di studio (Gay, 2018: 180-186). Il profilo degli

studenti di Storia dell'arte e Archeologia negli atenei tedeschi è plurilingue e si presta ad approcci comparativi (Iovino et al., 2012: 443-452) e plurali (Candelier, 2008; CARAP) che considerino, accanto alle lingue moderne, le relazioni con le lingue classiche (Kolde, 2019).

Studenti delle discipline in questione che frequentino corsi d'italiano, intervistati sulle strategie di comprensione e di produzione testuale, dicono di far riferimento alle lingue apprese precedentemente: il francese, lo spagnolo, il latino e talvolta l'inglese; ciascuno ha la propria lingua ponte, la lingua che ha studiato più a lungo o con la quale ha maggiore dimestichezza, ma qualcuno teme anche i transfer negativi e le interferenze ed evita confronti interlinguistici (Gay, 2018: 353-357). Anche in virtù degli esiti dell'indagine, la didattica delle lingue classiche e moderne dovrebbe incoraggiare l'uso del bagaglio plurilingue individuale come risorsa nell'apprendimento di ogni nuova lingua straniera e per l'acquisizione di consapevolezza linguistica. Far riferimento al greco e al latino può rendere gli apprendenti più consapevoli delle strutture linguistiche e fornire strategie per la decodifica e la comprensione dei testi.

	Grammatica	Lessico	Attività	Vocaboli sull'architettura che compaiono nei testi e "___" vocaboli selezionati
Unità 2	Maschile e femminile di nomi e aggettivi; articolo indeterminativo; Indic. pres. 3ª coniug.	Statuaria greca classica; aggettivi sullo stile; colonna e trabeazione nel tempio greco; parti del vaso greco.	Letture e comprensione: espressioni formulaiche; Prod. scritta: semplici frasi con l'aiuto delle immagini; Grammatica: concordanza nome-agg.-verbo esercizi di completamento.	Tempio, colonna, capitello, chiesa, cantiere, frontone, metopa, triglifo, fregio, architrave;
Unità 3	Plurale di nomi e aggettivi; articolo det.; prepos. di, in, su; negazione e frase negativa.	Ordini architettonici del tempio greco; ceramica greca; materiale, tecnica, stile (scultura greca e pittura delle origini).	Letture e comprensione: brevi testi semplificati; Prod. scritta: semplici frasi (ordini architettonici); Letture e comprensione: testo adattato (tempio greco); Lessico: esercizi di riepilogo.	Ordini architettonici, dorico, ionico, corinzio, stilobate, basamento, abaco, echino, volute, ovuli, dardi, astragali, foglie d'acanto, fregio, trabeazione, epistilio, cornice, geison, sima, acroterio; edificio, peristasi, cella, navate, pronao, opistodomo, intercolumnio, colonnato, materiale da costruzione, marmo, calcare, pietra.

Tabella 1

Sillabo di due Unità iniziali del manuale *La lingua dell'Arte* (Gay, 2011a e 2023): focus su lessico dell'architettura e creazione di un glossario plurilingue per lo studio.

3. Alcune proposte didattiche

3.1 Attività sul lessico: liste di vocaboli plurilingui, riconoscimento di etimologie e parentele

In virtù delle caratteristiche emerse nel § 1, il lessico del tempio greco si presta ad approcci plurali, ovvero ad essere trattato in relazione alle lingue classiche e moderne che gli apprendenti praticano e studiano all'università. L'attività proposta è un ulteriore sviluppo del sillabo delle unità iniziali de *La lingua dell'arte* (Gay, 2011a e 2023). La Tab. 1 mostra i contenuti delle rispettive unità e i vocaboli dell'architettura che vi compaiono. Non tutti devono essere appresi: gli esercizi riepilogativi dell'Unità 3 propongono di scegliere quali memorizzare in base ai propri bisogni, a ciò che si studia. I vocaboli sottolineati nell'ultima colonna a destra, tuttavia, vengono qui selezionati per un'attività sulle etimologie e sulle corrispondenze lessicali in lingue diverse, finalizzata alla realizzazione di un glossario plurilingue tematico (Fig. 1), utile per lo studio e per acquisire competenze plurilinguistiche. La scheda viene compilata poco alla volta, a mano a mano che si incontrano i vocaboli nei testi. Alcune righe lasciate in bianco a fondo pagina consentono agli studenti di ampliare il glossario in momenti successivi.

L'attività è simile all'approccio proposto per il latino insegnato agli studenti di Romanistica (Müller-Lancé *et al.*, 2021: 158 e 161), ma presenta alcune differenze dovute alle caratteristiche degli apprendenti (non tutti conoscono il greco antico) e alla funzione del materiale. Il mini glossario è pensato come strumento "personalizzato": accompagnerà l'apprendente nelle esperienze linguistiche durante e oltre il corso di lingua, anche studiando le discipline artistico-archeologiche; è una sorta di portfolio che si andrà via via costituendo con schede tematiche relative a diversi ambiti lessicali inerenti allo studio. Non a caso lo si è chiamato "VADEMECUM". Nell'esempio proposto si è optato per fornire l'etimologia greca o latina e alcune voci (in qualche caso più complesse) nelle diverse lingue, ma, se il corso fosse offerto soltanto a studenti di archeologia classica, le caselle sull'etimologia si potrebbero lasciar compilare da loro. Oltre al tedesco, lingua di studio e della comunicazione specialistica, sono stati considerati l'inglese e il francese ed è stata lasciata libera una colonna che

ciascuno può completare con un'ulteriore lingua di studio o d'origine.

Un altro ambito lessicale che si può approfondire con riferimenti alle lingue classiche già nelle prime ore di corso è quello della ceramica antica. La metafora del corpo umano utilizzata per descrivere le parti del vaso greco (*bocca, labbro, collo, spalla, ventre / corpo, piede*) può essere osservata in confronti interlinguistici: *la bocca dell'anfora* → *der Mund der Amphore* → *l'embouchure de l'amphore* → *la boca de la anfora* ecc. L'immagine deriva dal mondo antico: già i greci possedevano una terminologia ampia che, in base alle diverse forme delle ceramiche, creava associazioni con il corpo umano: non solo στόμα o στομόμιον per la bocca, χείλος o χείλη per il labbro, τράχηλος per il collo ecc.; i greci individuavano nei vasi una testa, nelle anse delle orecchie e nel ventre persino un ombelico (Bossolino, 2023: 17-21). Il termine *anfora* consente di ricordare che i vasi in ceramica di

VADEMECUM							
Mini glossario plurilingue del tempio greco							
Completate la scheda a mano a mano che incontrate i vocaboli nei testi.							
Attenzione: alcune parti sono già completate!							
- Potete aiutarvi con il glossario de <i>La lingua dell'arte</i> , dizionari di italiano e altre lingue e risorse online (es. https://www.treccani.it/vocabolario/ ; https://www.etimo.it)							
Italiano	Tedesco	Inglese	Francese	Altre lingue che conosco	Da dove viene? Latino	Greco	Sinonimi
l'abaco			abeque		abacum		
l'acroterio		acroterion			acroterium	ἀκρωτήριον	
l'architrave	Architrav, (Balken)		architrave		--	--	epistilio
il basamento							stilobate
il capitello		capital	chapiteau		capitulum, capitellum		
la cella					cella		naos
la colonna		column	colonne		columna		
il colonnato			colonnade		columnatum		peristasi
la cornice	(Kranz)/Gesims						geison (o gheison)
l'echino						ἐχίνοσ	
l'epistilio					epistylum	ἐπιστύλιον ἐπί + στύλος	architrave
il fregio					(opus) fregium da frons, frontis		
il frontone	Giebel	pediment					timpano
la métopa			métope			μετόπη	
la peristasi	Säulengang					περίσταςις	colonnato
il pronao						πρόναος προς + νάος	
lo stilobate			stylobat			στυλοβάτης στύλος + βάσις	basamento
il tempio					templum		
la trabeazione	Gebälk = Balken + Fries + Kranzgesims	trabeation	entablement		trabs, travis → trabeatio		
il triglifo			triglyphe		triglyphus	τριγλύφος τρι + γλήφη	

Fig. 1

Mini glossario plurilingue del tempio greco e degli ordini architettonici: Il glossario "VADEMECUM"



Fig. 2
Attività sul lessico della ceramica greca (etimologie, corrispondenze in lingue moderne) e riflessione linguistica.

origine greca, attraverso il filtro antico del latino, hanno conservato i loro nomi originari anche nelle lingue moderne con piccole interessanti differenze: ἀμφορεύς, contrazione di ἀμφιφορεύς, che fa riferimento alla presenza e alla funzione delle anse (un contenitore che si può trasportare sostenendolo da ambo i lati) è passato in latino come *amphōra*; da qui *anfora* (italiano, spagnolo e portoghese), *amphora* (inglese) e *amphore* (francese), *Amphore* (tedesco).

Le attività proposte (Gay, 2011a: 10, 24; Eadem, 2023: 21-24) sono in parte illustrate in Fig. 2 a. e b. Introdotto il lessico delle parti del vaso (Fig. 2 a.), gli apprendenti lavorano sulla terminologia della ceramica greca in base alle tipologie classificatorie (Fig. 2 b.). In italiano come nelle altre lingue europee si tratta dei nomi greci traslitterati (*aryballos*, *rhytōn*, *kylīx*) o di calchi mediati dal latino (*anfora*, *cratere*, *pisside*). Le immagini dei manufatti sono uno strumento fondamentale per agevolare la comprensione e la memorizzazione del lessico. Nell'esercizio di completamento che segue (Fig. 2 b.) il lessico del vaso è ripreso e combinato con aggettivi che ne descrivono forma e proprietà (*alto*, *basso*, *grande*, *piccolo* ecc.), infine gli apprendenti affrontano la lettura e comprensione di un testo autentico adattato sul famosissimo vaso funerario del Dipylon (Fig. 2 b.) e incontrano altri vocaboli relativi alla decorazione e alla funzione dei vasi funerari come segnacoli delle sepolture.

¹ Si è fatto qui riferimento all'edizione francese di *EuroComRom* (Meißner et al., 2004: 249-254).

Due altre attività invitano all'esercizio consapevole di competenze plurilinguistiche e alla riflessione metalinguistica: completare una tabella con gli internazionalismi incontrati nelle Unità 2 e 3 (Gay, 2023: 22) e rispondere ad alcune domande sulle strategie di comprensione del testo (Gay, 2023: 24). Nella tabella con gli internazionalismi non ci sono riferimenti espliciti al greco o al latino, ma c'è una colonna libera da completarsi eventualmente con una o entrambe le lingue classiche. Nelle domande sulle strategie di comprensione si è invitati a riflettere su possibili metodi di lavoro: esercitarsi a riconoscere la somiglianza con un termine in un'altra lingua; raccogliere i vocaboli per ambiti semantici; collegare le parole alle immagini; leggere più volte il testo e capirne il messaggio globale. Le attività proposte possono essere ulteriormente ampliate realizzando un secondo "Vademecum" simile a quello presentato in Fig. 1.

3.2 Numeri e prefissi: la costruzione delle parole

Lo studio dei prefissi di origine greca e latina consente osservazioni in sincronia e in diacronia e di comprendere i processi di trasformazione delle lingue (Kolde, 2022: 6-7). Come indicato in Müller-Lancé *et al.* (2021: 144-145), preposizioni e prefissi costituiscono un tema importante per gli studenti delle lingue romanze che apprendono il latino all'università. Già nel metodo dei "sette setacci" di *EuroComRom* si proponeva di lavorare su prefissi e suffissi di origine latina e greca attraverso liste degli stessi, utili a comprenderne la produttività e ad acquisire una visione d'insieme¹. Su questa falsariga può essere individuato un gruppo di composti in quelle parole dell'arte (nomi, aggettivi e verbi) che contengono in sé un numero, come *bifora* o *trittico* o una quantità indefinita (*polittico*).

Il riconoscimento dei numeri nelle parole (Fig. 3) consente di esercitare i numeri cardinali in italiano e di ampliare il lessico dell'arte. Le frasi sono brevi e semplici. A ciascuna corrisponde un'immagine corredata da una didascalia. I termini su cui concentrare l'attenzione sono evidenziati in rosso, mentre lo spazio vuoto va riempito con una cifra. L'attività può essere proposta come gioco da fare a coppie, rispondendo alternativamente alle domande, o in due gruppi. Nel secondo caso possono essere assegnate agli

1. Un **dittico** è un'opera composta da ... tavole dipinte o scolpite.
2. Il Partenone è un tempio **ottastilo** perché ha ... colonne sul fronte.
3. Il **tetramorfo** è il simbolo dei ... Evangelisti.
4. Masaccio, nell'affresco della **Trinità** in Santa Maria Novella a Firenze, rappresenta le ... persone divine: il Padre, il Figlio e lo Spirito Santo.
5. Il **trittico** della crocifissione di Giusto di Gand presenta ... tavole con la Crocifissione e scene della vita di Gesù; il paesaggio unisce le tre scene.
6. La **bifora** è una finestra a ... arcate.
7. Sulla facciata del Duomo di Modena ci sono sei **trifore**, finestre a ... arcate.
8. Il **quadriportico** è un cortile porticato sui ... lati tipico delle basiliche paleocristiane.
9. La cosiddetta «Basilica» di Paestum è un tempio **ennastilo**, cioè ha ... colonne sul fronte.
10. I templi etruschi e romani hanno una cella **tripartita**, cioè divisa in ... ambienti: ogni ambiente è dedicato ad una divinità della triade capitolina (Giove, Giunone, Minerva).

Fig. 3
Riconoscere il numero greco o latino dentro le parole:
esercizio di ampliamento del lessico (Gay, 2011a: 41).

studenti attività aggiuntive: consegnate due liste con aggettivi (cardinali, ordinali, distributivi) e avverbi numerali in greco e in latino, chiedere agli apprendenti di dividere in colonne diverse le parole di origine greca e di origine latina (eventualmente aggiungendo altri vocaboli), di individuare i numerali di riferimento, di costruire serie lessicali (*monofora, bifora, trifora, quadripora; dittico, trittico, polittico; tempio tetrastilo, pentastilo, esastilo, ottastilo, ennastilo* ecc.), di continuare l'esercizio con altri vocaboli che contengano quantità.

La riflessione linguistica può poi concentrarsi sull'osservazione di regolarità o di particolarità: i termini *tetramorfo* e *quadriportico*, sebbene appartengano entrambi al campo semantico dell'arte paleocristiana, hanno ciascuno una propria ragione culturale, legata ai contesti d'uso, per derivare rispettivamente dal greco e dal latino. Entrambi fanno riferimento alla forma geometrica, quindi il prefisso relativo alla quantità nei due termini non va visto soltanto in relazione al numerale "quattro": *τετράγωνος* indica ciò che ha quattro angoli, come il latino *quadragulus*; da entrambi gli aggettivi si può ricavare il sostantivo corrispondente all'italiano "quadrato". La fortuna del termine

greco, però, è legata alla frequente rappresentazione simbolica dei quattro Evangelisti nell'arte bizantina, un'iconografia consolidatasi nell'arte paleocristiana tra V e VI sec., ma che in origine nelle sacre scritture era desunta dall'Apocalisse di Giovanni e precedentemente dall'Antico Testamento. Il portico, invece, è una struttura architettonica tipicamente romana. Il *quadriporticus* caratterizza l'architettura paleocristiana sviluppata a Roma a partire dalla prima metà del IV secolo (i bizantini lo avrebbero chiamato *esonartece*). E ancora si potrebbe osservare che da *τέσσαρες* (dominante sull'altra forma per "quattro" **τέτορα* da cui il prefisso *τετρα-*) viene il latino *tessera* che indica un pezzo di legno o di pietra quadrato (o rettangolare), quindi le tessere del mosaico. La tecnica era indicata anticamente come *opus tessellatum*, nel Medioevo come *musaicum*. *Tessera* in latino è anche il dado, il che rimanda, ancora una volta, all'etimologia greca e alla forma dell'oggetto. Le osservazioni di cui sopra mostrano il carattere linguistico-culturale delle attività proposte. Lavorando sui numeri di etimologia greca e latina nel lessico dell'arte e dell'archeologia, si viene aiutati a cogliere gli elementi di civiltà contenuti nelle parole, il che è in linea con quanto osservato da

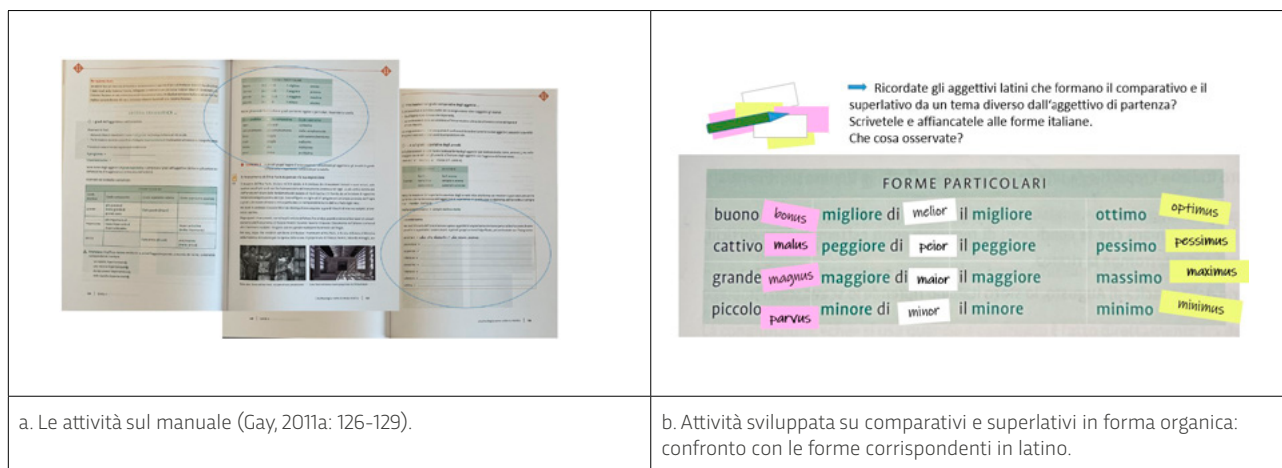


Fig. 4
Comparativi e superlativi in italiano, osservati anche alla luce delle forme latine corrispondenti.

Kolde (2022: 7-9). Attività lessicali che vogliono contemplare composti e derivati possono essere sviluppate anche come *brain-storming* in plenum, per favorire l'apprendimento attraverso la scoperta guidata, come esercizi di combinazione da eseguire a coppie, per favorire la collaborazione e l'apprendimento tra pari, come attività individuali, per mettere in pratica gli apprendimenti.

3.3 Il latino nella spiegazione della grammatica italiana: qualche suggerimento

Nei corsi d'italiano per studenti di Storia dell'arte e Archeologia il latino può essere preso a riferimento in moltissime occasioni per spiegare la morfologia e la sintassi, poiché gli studenti di un indirizzo di studi e dell'altro hanno dimestichezza con la lingua classica o la stanno acquisendo: trattando i verbi della terza coniugazione con interfisso *-isc* si può fare accenno agli incoativi latini (avvisando però anche delle differenze); spiegando l'indicativo imperfetto, si possono fare riferimenti all'aspettualità dell'azione espressa dall'indicativo imperfetto latino; trattando le proposizioni secondarie implicite costruite con il participio perfetto si possono fare confronti con l'ablativo assoluto latino; l'uso del congiuntivo in proposizioni secondarie rette da verbi di opinione offre spunti per ricordare la costruzione delle secondarie con i *verba putandi* latini ecc.

Un esempio che qui si propone riguarda la trattazione delle forme organiche di comparativi e superlativi e gli aggettivi italiani derivati da forme latine costruite con preposizioni e avverbi (Fig. 4 a. e b.). Le attività compaiono nel manuale *La lingua dell'arte* (Gay, 2011a: 126-131) e sono descritte nello svolgimento proposto di seguito nel libro dell'insegnante (Gay, 2011b: 55). Introdotti e trattati i comparativi e superlativi nelle forme regolari, si lavora in plenum o a gruppi, invitando gli apprendenti a osservare la tabella con le forme sintetiche; si chiede loro se ricordino il comparativo e il superlativo di *bonus*, *malus*, *magnus* e *parvus*; vengono distribuiti dei cartoncini colorati sui quali gli apprendenti scriveranno le forme che ricordano e che apporranno sulla tabella (proiettata in grande per tutti (Fig. 4 b.)). Segue un'osservazione delle forme in plenum. Un secondo passaggio può riguardare l'osservazione delle forme sintetiche in tedesco e in inglese (o in francese). Dopo aver lavorato con i testi ed esercitato comparativi e superlativi nel contesto (ascolto, lettura e comprensione di un brano contenente comparativi e superlativi, esercizi di completamento, produzione orale e scritta), viene proposta un'altra attività contrastiva (Gay, 2011a: 131 e Fig. 4 a.): l'esercizio, intitolato "L'eredità latina", introduce gli aggettivi derivati dai comparativi e superlativi latini (*anteriore*, *posteriore*, *superiore*, *inferiore*, *prossimo*, *interiore*, *ulteriore*, *ultimo*). La consegna chiede di osservare le forme e scrivere il significato in italiano;

svolgendola a coppie, si condividono le conoscenze individuali, poi si verificano i risultati in plenum. Al termine dell'attività si possono mettere a disposizione tabelle sinottiche con le forme latine di comparativi e superlativi.

Conclusioni

Le caratteristiche dell'italiano usato nelle discipline storico-artistiche e archeologiche e i bisogni di apprendenti delle stesse si prestano ad applicazioni didattiche che attingono al patrimonio linguistico individuale valorizzando le lingue classiche e quelle moderne. L'attenzione rivolta al latino e al greco è fondamentale, sia per comprendere le caratteristiche morfosintattiche e culturali della lingua usata nel contesto disciplinare, sia per favorire negli apprendenti l'acquisizione di consapevolezza linguistica e competenze plurilingui. Queste ultime due componenti favoriscono nell'apprendente la capacità di lavorare autonomamente con i testi nella lingua obiettivo, ma anche di misurarsi con testi dell'ambito disciplinare in altre lingue europee. Le possibilità didattiche sono molteplici e adattabili di volta in volta al profilo degli apprendenti e al contesto.

L'attenzione rivolta al latino e al greco è fondamentale, sia per comprendere le caratteristiche morfosintattiche e culturali della lingua usata nel contesto disciplinare, sia per favorire negli apprendenti l'acquisizione di consapevolezza linguistica e competenze plurilingui.

Bibliografia

Biffi, M. (2022). La lingua di architettura: alcune riflessioni a margine di venticinque anni di studio. In: A. Armando, G. Durbiano, C. Lucarini & R. Scarpa (a cura di). *Tra le righe dell'architettura. Lingua, stile, testo*. Milano: Mimesis, pp. 13-40.

Bossolino, I. (2023). Collo, spalla, pancia, piede. Riflessioni sull'anatomia del vaso. *ACME - Annali della Facoltà di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Milano*, 76 (1-2), 115-130. DOI: 10.54103/2282-0035/23076 <https://riviste.unimi.it/index.php/ACME/article/view/23076/20591>

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle, Recherche en didactique des langues et des cultures*, 5/2008, 65-90. <https://acedle.org/approches-plurielles-didactiques-du-plurilinguisme-le-meme-et-lautre/>

CARAP. *Il CARAP e gli approcci plurali*. <https://carap.ecml.at/Pluralisticapproaches/Languageversions/Italiano/tabid/6553/language/en-GB/Default.aspx>

Gay, D. (2011a). *La lingua dell'Arte. Italienisch für Studierende der Kunstgeschichte und der Archäologie. Lehrbuch*. Hamburg: Buske.

Gay, D. (2011b). *La lingua dell'Arte. Italienisch für Studierende der Kunstgeschichte und der Archäologie. Lehrerhandbuch*. Hamburg: Buske.

Gay, D. (2018). *Die Vermittlung der italienischen Fachsprache der Kunstgeschichte und der Archäologie*. Berlin: Peter Lang, 31-40; 58-69.

Gay, D. (2023). *La lingua dell'Arte. Italienisch für Studierende der Kunstgeschichte und der Archäologie. Übungsbuch*. Hamburg: Buske.

Iovino, R., Cardinaletti, A. & Giusti, G. (2012). I vantaggi dell'approccio comparativo all'insegnamento delle lingue. In: L. Canfora & U. Cardinale (a cura di). *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*. Bologna: Il Mulino, pp. 443-452.

Koepf, H. & Binding, G. (2005). *Bildwörterbuch der Architektur*. 4. Aufl. Stuttgart: Kröner.

Kolde, A.-M. (2019). NEoLCA. Latin, grec et plurilinguisme, *Babylonia* 3, 90-95.

Kolde, A.-M. (2022). Compétence plurilingue pluriculturelle et langues anciennes ?, *Forumlecture.ch 2/2022 Littérature dans la recherche et la pratique*, <https://doi.org/10.58098/iff/2022/2/768>

Meißner, F.-J., Meißner, C., Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (2004). *EuroComRom – Les Sept tamis : lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker Verlag.

Motolese, M. (2012). *Italiano lingua delle arti. Un'avventura europea*. Bologna: Il Mulino.

Müller-Lancé, J., Kropp, A., Siebel, K. & Stöckl, A. (2021). *Latein für Romanist*innen – Ergänzungsmaterialien für Lernende und Lehrende. Texte, Übungen, Wortschatz*. Tübingen: Narr.

Silvestrini, C. (2005). *Dizionario illustrato plurilingue di arte italiana*. Perugia: Guerra Edizioni.

DAS EPITAPH — EINE ANTIKE LITERARISCHE KLEINGATTUNG IM FRANZÖSISCH- UND ITALIENISCHUNTERRICHT

Utilizzando l'esempio del genere epitaffio e degli autori François Villon (*Le testament o L'épitaphe*) e Pietro Bembo (*Epigraffio per Raffaello*), si vuole mostrare quanto possa essere fruttuoso per le classi de francese et italiano come lingua straniera confrontarsi con il Medioevo e il Rinascimento. Gli allievi con conoscenze di base del latino accedono così ai livelli linguistici più vecchi, sviluppano la consapevolezza dell'interazione tra tradizione e arte sullo sfondo della conoscenza e della conoscenza dei generi testuali epigrafe ed epigramma, e possono anche utilizzare i testi in una prospettiva intermedia e reale. Supportati da una conoscenza più profonda di un genere antico, decifrano cose che altrimenti non sarebbero in grado di affrontare linguisticamente.

● Christoph
Oliver Mayer
| HU Berlin



Christoph Oliver Mayer unterrichtet Fachdidaktik für romanische Sprachen und Literaturen an der Humboldt Universität zu Berlin

und ist Privatdozent für Französische und Italienische Literatur an der Technischen Universität Dresden. Er ist Gründungsmitglied des Netzwerks MIRA (Mittelalter und Renaissance in der Romania) und forscht zu Fragen der Transkulturalität und literarischen Immersion.

1833 wurde die Grablege des italienischen Renaissance-Malers Raffaello (†1520), der im römischen Pantheon bestattet wurde (Abb. 1), freigelegt, wodurch eines der prominentesten Epitaphs der frühen Neuzeit erstmals in seiner Gänze zu sehen war. Dabei war die lateinische Inschrift zu Ehren des Künstlers von niemand anderem verfasst worden als von Pietro Bembo (1470-1547), seines Zeichens nicht nur selbst einer der bedeutendsten Humanisten und Dichter des Cinquecento, sondern auch Jugendfreund Raffaellos.

Egal ob man sich diesem Epigraph, d.h. der Inschrift selbst, nun über ein kunstgeschichtliches Interesse oder seine literaturhistorische Bedeutung annähert, in beiden Fällen liegt das Bindeglied zur klassischen Antike in der Gattung des Epitaphs, die in abgewandelter Form bis in unsere Tage überdauert hat: als auf unseren Friedhöfen noch zu findende beschriftete Grabsteine und -platten. Dabei sollte es Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein, die Historie und die literarische Form der Gattung, die eben

mehr darstellt als eine bloße Beschriftung, sowie die Rezeption und Spezifität der zielkulturellen Ausprägung zu vermitteln, womit überdies zur kulturellen Bildung beigetragen wird.¹ Wie dies geschehen könnte, soll anhand zweier Beispiele kurz demonstriert werden, wobei neben Bembo der altfranzösische Dichter François Villon berücksichtigt wird.

1. Bembo und die antike Tradition

In einer Zeit, in der erste größere Epitaphs und Epitaphaltäre für herausragende Persönlichkeiten entstanden, war eine Grabinschrift wie die für Raffaello naturgemäß in lateinischer Sprache zu realisieren (Pagliaroli, 2013). Der Originaltext war lange Zeit nur in der italienischen Übersetzung überliefert und blieb daher genauso wie seine deutsche Übersetzung etwas kryptisch. Das nunmehr wieder sichtbare Original des Epigraphs, also der Inschrift, lautet:

RAPHAELLI SANCTIO IOANI F VRBINATI
 PICTORI EMINENTISS VETERVMQ AEMVLO
 CVIVS SPIRANTEIS PROPE IMAGINES SI
 COMTEMPLERE NATVRAE ATQVE ARTIS FOEDVS
 FACILE INSPEXERIS
 IVLII II ET LEONIS X PONTT MAXX PICTVRAE
 ET ARCHITECT OPERIBVS GLORIAM AVXIT.
 V A. XXXVII INTEGER INTEGROS
 QVO DIE NATVS ES, EO ESSE DESIIT
 VII ID. APRIL. MDXX.
 ILLE HIC EST RAPHAEL TIMVIT QVO SOSPITE VINCI
 RERVVM MAGNA PARENS ET MORIENTE MORI

Schüler:innen in der dritten Fremdsprache Italienisch im zweiten Lernjahr mit bereits soliden Lateinkenntnissen, in der achten oder neunten Klasse nach einer ersten oder zweiten Fremdsprache Latein, können den Namen (Raffaello Sanzio), seine Bezeichnung als Maler (pictor) und seine Herkunft (Urbino) entschlüsseln, wobei sich die Erschließung anhand der Fotografie der restaurationsbedürftigen Grabplatte schwieriger gestaltet. Sie sollen sich auf die Namen der Päpste (Julius II. und Leo X.) konzentrieren und vermuten, dass Raffaello für beide gearbeitet hatte. Auch die genannten Jahresangaben wie etwa das Sterbedatum sind dank der Kenntnis der römischen Zahlen und des Monatsnamens April erschließbar. Einzelne weitere Worte lassen sich interkomprehensiv aus Fremdwörtern (‘integer’, ‘gloriam’) ableiten.

Eine intensive Auseinandersetzung mit dem abschließenden Epigramm kann im Italienisch-Unterricht auch von der lange gebräuchlichen italienischen Übersetzung „Qui giace Raffaello del quale la natura temette mentra era vivo di esser vinta, ma ore che è morto teme di morire“ (Bartels, 2012: 88-89) ausgehen, um die Botschaft zu entschlüsseln. Bevor man die Inschrift einführt, bietet es sich an, Bilder von alten Grabsteinen mit Inschriften zu zeigen und so den Lernenden den pragmatischen Kontext zu vermitteln. Mit dem Grabdenkmal kann intermedial gearbeitet werden und zugleich Maler wie Werk eingeführt werden. Die italienischen und deutschen (Bartels, 2012: 94) Übersetzungen erlauben einen Sprachvergleich,² der die Epigrammatik als zentrales Moment der antiken Epigraphie in den Mittelpunkt rückt. Die pointierte Wendung, die im Falle Raffaellos in der Eifersucht der Natur selbst besteht, lässt sich in der Übersetzung durch die unorthodoxe Syntax des Italienischen nur aufwändig rekonstruieren. Zudem

vermittelt die obligatorische Floskel am Beginn des Epigraphs („Ille hic est“, „Qui giace“) die wesentliche Pragmatik der Gattung, die in der deiktischen Botschaft und der Namensnennung des Toten liegen.

Auch die Bezeichnung ‚Epitaph‘ selbst sollte Thema des Unterrichts sein, um die antiken Gepflogenheiten und die der Neuzeit zu vergleichen (Guthke, 2013; Bertrand & al., 2005). Sie verweist zurück auf die griechische Etymologie, die „zum Begräbnis gehörig“ (griech. epitaphion) meint sowie auf das Griechische ‚taphos‘ (dt. Grab). Kulturhistorisch ist die Gattung mit der Leichenrede verbunden (Epitaph, 2004); sie kondensiert gleichsam in Form der Grabinschrift den Nachruf, wofür sich das elegische Distichon besonders eignet. Wenn Schüler:innen durch den Lateinunterricht bereits mit Martial oder der lateinischen Metrik vertraut sind, kann das weitere Vorgehen folgendermaßen sein:



Abb. 1

Grablege für Raffaello im Pantheon,
 Quelle: wikimedia commons

- 1 Kulturelle Bildung ist Teil der für alle Fächer definierten Querschnittsaufgaben, wie sie etwa im Berliner Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Teil B. Fachübergreifende Kompetenzentwicklung (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, 2021: 21) definiert wird. Im Rahmenlehrplan Gymnasiale Maturitätsschulen der Schweiz (EDK, 2024: 48 bzw. 56) findet sich diese z.B. explizit für die Fächer Italienisch und Latein als überfachlich-methodische Kompetenz.
- 2 Dt. Übs.: „Hier ist jener Raffael, von dem die große Mutter der Dinge fürchtete übertroufen zu werden, solange er lebte, und zu sterben, als er starb.“



Abb. 2
 Raffaellos Sixtinische Madonna, Dresden, Alte Meister,
 Quelle: wikimedia commons

Zunächst werden die epigrammatische Kürze und die Pointe herausgearbeitet. Die beschworene Eifersucht der Natur auf den Künstler lässt Raum dafür, die Verehrung Raffaellos bis in unsere heutige Zeit zu thematisieren – realisierbar am Beispiel der *Sixtinischen Madonna* (1512) mit den ikonischen Engeln (Abb. 2).

Aufbauend auf Konzepten des immersiven Lernens oder Landscaping (siehe *Französisch heute* 3 (2024) mit dem Schwerpunkt „Paysages linguistiques“), können in einem Lokaltermin Grabmäler vor Ort besichtigt werden. Insofern Herrschergräber wie die der Pharaonen bekannt sind, lässt sich diskutieren, wie sich der Wandel von den Herrschenden vorbehaltenen Bestattungen hin zu aufwändigeren Gedenkortern zunächst für herausragende und vermögende Menschen und später für Normalbürger:innen vollzogen hat.

Desweiteren könnten in sozialen Medien kursierende Witze („Ich surfe jetzt im Darknet“), in denen sich über ein- oder zweideutige Inschriften amüsiert wird, angesprochen werden. Im Wesentlichen geht es darum, dass Schüler:innen die Rezeption der Gattung als ein Beispiel für das Wiederaufleben der klassischen Antike im Humanismus begreifen. Sie lernen also einen Bereich kennen, in dem die Antike nachlebt und Wissen aus dem Lateinunterricht Erklärungen liefert, gerade auch für Wandlungsprozesse: Die künstlerische Ausstattung von Raffaellos Grab im Pantheon ist bis auf die Statue der heiligen Jungfrau („Madonna del Sasso“) von Lorenzetto nicht original, sie wurde nach der Neuentdeckung ‚standesgemäß‘ ergänzt und der antike Sarkophag wurde ebenso wie ein Gemälde von Francesco Diofebi erst unter Papst Gregor XVI. hinzugefügt.

2. Zur Vertiefung: Villons Testamentliteratur

Im Folgenden geht es darum, aus der humanistischen Praxis auch sprachliche Erkenntnisse zu gewinnen und somit die wenig präsente Epoche des Mittelalters zu beleben (Becker, 2022). Dafür soll im Französischunterricht einer der beiden Texte François Villons (1431?-1463) gelesen werden, die als ‚Épitaphe‘ überschrieben sind und oft – zusammen mit dem älteren Text *Le Lais* (1456) – als Testamentliteratur betitelt werden. Während die Kenntnis der sog. *Ballade des pendus* (1462) in das Werk des französischen Dichters Villon, der sich selbst zum provokanten und kriminellen Außenseiter stilisiert und dem deutschsprachigen Publikum über seine Dichtungen zum „Erdbeermund“ gut bekannt ist, einführt, ist der andere mit ‚Épitaphe‘ überschriebene Text in heutigen Ausgaben integraler Teil des längeren Textes *Testament* (1461/62; Villon, 1952: 1198-1199 bzw. Villon, 1992: 1884-1903) und kann ohne Kenntnis der Gattung nicht verstanden werden.

Die konkrete Auseinandersetzung mit dem letztgenannten Text, die am besten ab dem vierten Lernjahr, etwa in Klasse 9 oder 10 (Niveau B1), erfolgt, kann mit der Typographie beginnen, wobei bereits die ersten modernen Editoren des 19. Jahrhunderts mittels Kapitälchen versuchten, die Grabinschrift zu imitieren.

CY GIST ET DORT EN CE SOLLIER,
 QU'AMOURS OCCIST DE SON RAILLON,
 UNG POVRE PETIT ESCOLLIER,
 QUI FUT NOMMÉ FRANÇOYS VILLON. 5
 ONCQUES DE TERRE N'EUT SILLON.
 IL DONNA TOUT, CHASCUN LE SCET:
 TABLES, TRESTEAULX, PAIN, CORBEILLON.
 GALLANS, DICTES EN CE VERSET:

REPOS ETERNEL, DONNE A CIL,
 SIRE, ET CLARTÉ PERPETUELLE, 10
 QUI VAILLANT PLAT NI ESCUELLE
 N'EUT ONCQUES, N'UNG BRAIN DE PERSIL.
 IL FUT REZ, CHIEF, BARBE ET SOURCIL,
 COMME UN NAVET QU'ON RET OU PELLE.
 REPOS ETERNEL DONNE A CIL. 15

RIGUEUR LE TRANSMIT EN EXIL
 ET LUY FRAPPA AU CUL LA PELLE,
 NON OBSTANT QU'IL DIT: «J'EN APPELLE!»
 QUI N'EST PAS TERME TROP SUBTIL.
 REPOS ETERNEL DONNE A CIL. 20

Allein der Beginn dieses Gedichts stellt den Bezug zur Inschrift durch das standardisierte „Cy gist“ her, was Anlass liefert, über die interessante Etymologie zu sprechen und auf heute noch zu findende Grabinschriften zu verweisen – eventuell könnte bei Exkursionen ein französischsprachiger Friedhof besucht werden oder ein virtueller Rundgang z.B. über Père Lachaise erfolgen. Durch die Thematisierung der Etymologie sensibilisiert der Unterricht für Interkomprehension und vermittelt Sprachgeschichte. Lat. „iacere“ liegt eigentlich nur noch in der 3. Person „gît“ und „gisent“ vor,³ wobei die gängige Grabinschrift „ci-gît“ heute der gebräuchlichste Kontext ist, in dem das Wort benutzt wird. So lernen Schüler:innen dieses ‚verbe défectif‘, was visuell durch entsprechende Grabbeispiele untermauert wird. Zudem denken Schüler:innen darüber nach, wie sie im Französischen „liegen“ wiedergeben und verstehen, warum dies, mangels einer Äquivalenz für das altfranzösische „gésir“ im Neufranzösischen nicht eindeutig verbalisiert werden kann.

Die Erschließung des Textes soll hier durchaus im Sprachvergleich erfolgen. Außerdem wird durch die Erklärung des Kontextes der doppelte Sinn des Gedichts genauso wie seine Außenpragmatik, also seine Verortung in Raum und Zeit, vermittelt. Allein die erste Zeile „CY GIST ET DORT EN CE SOLLIER“ (V. 1) bietet sich schon dafür an, wenn „dormir“ als

Euphemismus für den Tod gebraucht wird und die Nennung der Grabstätte „en ce sollier“ sich konkret auf die Aufbahrung in einem Augustiner Konvent bezieht.⁴ Damit verbunden ist biographisches Wissen um Villon, der als Outlaw der französischen Literaturszene, von der Justiz verfolgt, im Exil gestorben ist und sich als unschuldiges Opfer der Gesellschaft versteht.

Der Text bietet einiges Potential, um die literaturhistorischen Traditionen darzustellen. In der zweiten Zeile wird Bezug genommen auf die Idee des Ursprungs der Liebe durch Amors Pfeil und auf die in der Renaissance gängige Metapher von der Liebe als Krieg, die bis zu Ovid zurückzuführen ist. Zudem ist der Liebestod ein Signal dafür, dass wir es hier mit einem toten Dichter zu tun haben, der sich selbst als „UNG POVRE PETIT ESCOLLIER“ (V. 3) tituliert und seine Harmlosigkeit und Ehrbarkeit unterstreicht. In der vierten Zeile wird dann der Name explizit wiedergegeben: „QUI FUT NOMMÉ FRANÇOYS VILLON“ (V. 4), was Schüler:innen auf die altfranzösische Orthographie und Aussprache von François aufmerksam macht.

Die spezifische Selbststilisierung von Villon wird in der zweiten Strophe verstärkt, hat der Dichter doch kaum Besitz (V. 5). Außerdem könnte auf die Reime hingewiesen werden, die ja den Nachnamen Villon mit ‚raillon‘ und ‚sillon‘

³ Auch wenn der Dictionnaire der Académie française in seiner 8. Ausgabe von 1932-35 noch von einem allgemeinen Gebrauch der Präsensformen ausgeht, gilt es dem CNRTL als „verbe défectif“, vgl. <https://www.cnrtl.fr/definition/g%C3%A9sir> [03.09.2024].

⁴ Hierbei herrscht in der Forschung Uneinigkeit, ob es sich tatsächlich um den gleichnamigen Ort in der Bretagne handelt oder doch um einen Ort in der Bourgogne oder gar im Loire-Tal. Zu Villon siehe v.a. Pinkernell, 2002.

„Das Erbe der lateinischen Antike besteht ja nicht in einer Reaktualisierung oder einer kompletten Neurezeption. Immer wird in Rezeptionsprozessen ein Teil des Alten übernommen und mit etwas Neuem versehen, ergänzt oder modelliert.“

klanglich assoziieren. Villon stellt sich als bekanntermaßen großzügig dar, untermalt jedoch diese Aussage mit Ironie-signalen, habe er doch anderen Möbel und Essen zur Verfügung gestellt. Dabei erfolgt die Texterschließung bzw. die Semantisierung des Vokabulars bildgestützt. Schüler:innen suchen die Vokabeln im Internet und verstehen sie durch Bilder, z.B. im Falle von „persil“ (dt. Petersilie). Beispielsweise lässt sich so die Konstruktion eines schlichten spätmittelalterlichen Tisches erschließen, der aus Tischplatte („table“) und Gestell („tresteaulx“) besteht und auf dem sich nicht mehr als Brot („pain“) in einem Korb („corbeillon“) findet.

Dass hier ein Toter spricht, wird deutlich, wenn seine Freunde zum christlichen Totengebet aufgefordert werden, das in V. 9-10 nahezu wörtlich zitiert wird. Villon wünscht sich selbst gleichsam den ewigen Frieden und das ewige Licht, womit er das liturgische „Requiem aeternam dona eis, Domine, et lux perpetua luceat eis“ aufgreift, das an dieser Stelle erwähnt werden kann.

Daraufhin folgen weitere Selbstbeschreibungen als arm und bescheiden. Er habe weder Teller noch Napf besessen, nicht einmal einen Petersilienstängel. Außerdem wurde er ungerecht oder zumindest zu harsch behandelt (V. 13), er wurde als gefangener Krimineller rasiert (V. 14), also wie eine Rübe geschält.

Seine Selbststilisierung wird fortgesetzt, indem die eigene Opfer-Biographie geschildert wird: Er musste ins Exil, wurde geschlagen, hat die Härte der Justiz kennen gelernt, die seine Berufung nicht akzeptiert hat (V. 18). Villon ergänzt also Aspekte, die den religiösen Gehalt der

Gattung aufgreifen. Er verfasst aber einen literarischen Text per se, wenn er über sich selbst schreibt und sogar noch vor Gott Vergebung einfordert.

3. Als Ausblick: Gekreuzte Geschichten

Der Vergleich mit Pietro Bembo's Epigraph zeigt, dass der italienische Dichter die Kürze der Epigrammatik aufgreift und näher an antiken Vorbildern bleibt, während Villon das Epigraph hier zu einer französischen Gattung erhebt, auch weil er sie in einen Achtsilbler kleidet. Damit wird das Konzept der „histoire croisée“ (Werner & Zimmermann, 2004) sichtbar und die jeweilige Ausgangslage der Autoren erklärt insofern die Unterschiede, die nicht in einer linearen Imitation bestehen. Das Erbe der lateinischen Antike besteht ja nicht in einer Reaktualisierung oder einer kompletten Neurezeption. Immer wird in Rezeptionsprozessen ein Teil des Alten übernommen und mit etwas Neuem versehen, ergänzt oder modelliert. In diesem Kontext muss die klassische Literatur und Kultur auch Teil des romanischen Fremdsprachenunterrichts sein, was gerade Themenbereiche, die wie der Tod in diesem Fall liturgisch mit dem Lateinischen verknüpft sind, erst recht gut abbilden.

Bibliographie

Bartels, K. (2012). *Roms sprechende Steine. Inschriften aus zwei Jahrtausenden gesammelt, übersetzt und erläutert.* Darmstadt/Mainz: Philipp von Zabern.

Becker, L. & al. (2022). Zur Einführung. In: L. Becker, L. & al. (Hrsg.), *Handbuch Mittelalter und Renaissance in der Romania.* Berlin: Peter Lang, pp. 7-24.

Bertrand, R. & al. (Hrsg.) (2005). *Les narrations de la mort.* Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.

EDK (2024). *Rahmenlehrplan Gymnasiale Maturitätsschulen.* Bern.

Epitaph (2004). In: B. Zimmermann (Hrsg.), *Metzler Lexikon antiker Literatur. Autoren, Gattungen, Begriffe.* Stuttgart & Weimar: Metzler, p. 61.

Guthke, K. S. (2013). *Epitaph Culture in the West: variations on a theme in cultural history.* Lewiston: Mellen.

Pagliaroli, S. (2013). L'epitaffio di Pietro Bembo per Raffaello. In: *Pietro Bembo e l'invenzione del Rinascimento.* Padova: Marsilio, pp. 292-299.

Pinkernell, G. (2002). *François Villon. Biographie critique et autres études sur Villon.* Winter: Heidelberg.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Hrsg.) (2021). Berliner Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Teil B. Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. Berlin.

Villon (1952). Epitaphe. In: A. Pauphilet (Hrsg.), *Poètes et romanciers du Moyen Âge.* Paris: Gallimard, pp. 1198-1199

Villon (1992). Le Testament CLXXVIII. In: J. Dufornet (Hrsg.), *Poésies.* Paris: Flammarion, vv. 1884-1903.

Werner, M. & Zimmermann, B. (Hrsg.) (2004). *De la comparaison à l'histoire croisée.* Paris: Seuil.



ENSEIGNER LE GREC ANCIEN OU LE LATIN, AU JAPON ET EN ALGÉRIE

Die Schulkulturen in Tokio und in Algier sind sehr unterschiedlich, ebenso wie die Beziehung zur französischen Sprache und zum griechisch-römischen Erbe. Zwei Unterrichtserfahrungen veranschaulichen das Interesse von Japanern und Algeriern am Zugang zu Altgriechisch und Latein auf Französisch. Einige verleihen einem interkulturellen Ansatz historische Tiefe, andere beanspruchen ein gemeinsames Erbe auf beiden Ufern des Mittelmeers. Zur Kunst des Übersetzens kommt die Entdeckung von Klängen und Inhalten hinzu, manchmal geht sie noch weiter: Künstliche Intelligenz, elektroakustische Musik.

● Pierre-Yves Fux | Département fédéral des affaires étrangères (Berne)



Docteur en lettres et spécialiste du poète latin Prudence, Pierre-Yves Fux est diplomate de carrière.

Il a enseigné les langues et littératures grecques et latines à Genève, Tokyo et Alger.

L'usage de la langue française mais aussi l'étude de l'Antiquité gréco-romaine se sont depuis longtemps répandus hors de l'Europe. Avec passion, des Japonais et des Algériens étudient le latin et le grec... en français.

Depuis des décennies, presque sans interruption, un enseignement de langues anciennes est proposé, en français, par l'Institut Franco-Japonais de Tokyo et par le Centre d'études diocésain d'Alger. Ces institutions indépendantes de l'administration locale organisent aussi des conférences et lectures publiques et disposent d'une importante bibliothèque. Dans les deux pays, les langues anciennes ne sont pas enseignées dans les écoles secondaires publiques et, au niveau universitaire, le latin comme le grec font figure de matières « exotiques », maîtrisées par un très petit nombre de spécialistes.

Entre 2003 et 2005, au Japon, l'auteur a enseigné le grec à un niveau avancé, à une classe où se côtoyaient à proportions à peu près égales étudiants, retraités et

personnes engagées dans des professions libérales, l'enseignement ou l'administration. La même variété se retrouve en Algérie, entre 2023 et 2025, pour les cours donnés à des hellénistes débutants et à des latinistes de niveau élémentaire et moyen à supérieur. Quelles sont les motivations des étudiants et des institutions? Leur comparaison et **deux expériences d'enseignement** apportent un éclairage sur le potentiel des études de l'Antiquité gréco-romaine hors du traditionnel cadre européen et américain. La rencontre des cultures modernes et de sources antiques relève, selon les cas, de l'interculturalité ou de la réappropriation culturelle avec, on le verra, des excursus inattendus vers l'art et le numérique.

Dans l'institution étatique française créée à Iidabashi (Tokyo) en 1952, étudier le latin et le grec permet un approfondissement de la langue française et de la culture européenne. Minoritaire, cet intérêt n'est pas une singularité absolue au Japon. Longtemps délibérément fermé aux influences étrangères, ce pays entama

au XIX^e siècle un processus d'ouverture et de modernisation, avec très tôt une **at-tirance pour l'hellénisme** : architecture néo-classique, traductions et enseignement de Platon et d'Hippocrate, analogies entre théâtre nô et tragédie, etc. ; cela se poursuit, jusqu'aux références mythologiques dans les mangas (Lucken, 2019). Le choix des textes lus entre 2003 et 2005 à l'Institut Franco-Japonais s'accorde avec l'éclectisme d'un public animé d'une grande curiosité combiné à un goût classique : *Vie de Paul-Émile* par Plutarque, *Dyscolos* de Ménandre, *Cyropédie* de Xénophon.

La situation est différente dans l'Algérie décolonisée en 1962 : sa partie septentrionale possède un **passé latin long et florissant** et fut un temps intégrée dans l'Empire byzantin. Le Centre des Glycines, fondé en 1966 par l'archevêque d'Alger, apporte aux francophones, presque tous algériens, la possibilité d'apprendre l'arabe classique, l'arabe dialectal et la langue autochtone tamazight (berbère de Kabylie). Ce centre d'études présente l'enseignement du latin comme partie intégrante de sa « *vocation... d'être un lieu de connaissance du patrimoine algérien et de dialogue avec les étudiants et les universitaires* ». Une place importante est dévolue aux nombreux auteurs de l'*Africa* antique. Entre 2023 et 2025, on y a lu des extraits d'Apulée (*Métamorphoses*, *Florides*, *Apologie*), de Florus, de Martianus Capella, de Symphosius, des *Actes de Maximilien martyr* et de la *Passion de sainte Salsa*. La figure dominante est saint Augustin : *Cité de Dieu*, *Confessions*, correspondance avec le grammairien païen Maxime de Madaure, chanson contre les Donatistes, *Vita* écrite par Possidius. Les participants manifestent un intérêt prioritaire pour les auteurs liés au territoire algérien, préférés aux illustres Carthaginois Tertullien ou saint Cyprien : « *Ce sont des Tunisiens !* » Cela n'exclut pas quelques lectures de la rive nord de la Méditerranée, surtout de nature philosophique : Sénèque et l'*Anima vagula blandula* d'Hadrien.

À Tokyo comme à Alger, les cours de niveau supérieur prennent la forme de séminaires de lecture commentée. L'apprentissage du latin s'appuie sur le manuel *Invitation au latin de 4e* de Gason, Lambert & Tréziny (Paris, 1990) qui présente pour des Algériens l'intérêt de procéder « *d'Énée à César* », avec des textes historiques souvent nord-africains, au fur

et à mesure de l'approfondissement de la grammaire et de l'extension du vocabulaire. Ce manuel est également utilisé en première partie du cours moyen, l'essentiel étant dévolu à la découverte de textes d'auteurs. Pour l'initiation au grec, on utilise le cours « *à l'usage des grands commençants* » de Lebeau & Métayer (Paris, 1970), qui possède une originalité séduisante : dès le début, être fondé sur de citations de grands écrivains.

Comme partout ailleurs, **ce qui motive des Japonais et des Algériens à apprendre le latin ou le grec est l'accès à des textes majeurs** : spirituels, philosophiques, littéraires. Plus spécifique à l'Algérie, qui possède un riche patrimoine archéologique romain, est l'intérêt pour l'épigraphie et pour la compréhension directe de documents utiles à un cursus d'études ou à des travaux de recherche, en complément de ce qui est enseigné dans les universités.

La **culture scolaire locale** a un impact sur la manière d'enseigner : déférence nippone pour le *sensei* qui préside plus qu'il ne dirige, car l'attribution des phrases à traduire est opérée à l'avance et en japonais par la doyenne de la classe à la fin du cours précédent – vivacité algérienne avec une souriante absence de gêne pour qui doit arriver en milieu de cours ou n'a pas eu le temps de se préparer. Dans les deux cas, les questions à l'enseignant sont nombreuses, pointues et certaines encouragent aux digressions.

En Algérie comme au Japon, l'enseignement est suivi par des classes de 5 à 18 adultes, tous avec un excellent ou très bon niveau de français, sans homogénéité d'âge, sexe ou autres. La conscience d'être ultra-minoritaire s'exprime sans complexes sectaires, sous la forme d'une **passion quasi ludique** (p.ex. à Alger groupe *Whatsapp* en latin). Un esprit de cordée aide à agréger des néophytes aux plus chevronnés, dont certains participent aux cours depuis de nombreuses années. L'effort est intense et l'engagement apparaît d'autant plus fort et sincère qu'un écolage doit être acquitté mais qu'aucun diplôme n'est octroyé. Dans ces groupes extrêmement motivés, les personnalités originales sont nombreuses. Les démarches de deux d'entre elles se sont distinguées par des liens avec la technologie avancée et la possibilité d'un partage avec le reste de la classe.

« À Tokyo comme à Alger, j'ai observé un souci de l'art de traduire dans une langue qui n'est pas la langue locale ou maternelle. Ce détour par le français est à la fois paradoxal et évident. Ascétique ou ludique, la passion est manifeste. »

Un ingénieur algérien a testé l'**intelligence artificielle** en thème latin, avec plusieurs langues-sources, occasion d'un approfondissement sur le génie de chaque idiome. Fin 2023, selon que l'original traduit par des outils informatiques était en français ou en anglais, le texte final en latin s'en ressentait fortement. Le niveau de performance en thème n'aurait pas obtenu une note suffisante sous la férule d'un Claude Wehrli, qui à Genève dans les années 1980 exigeait du soussigné et de ses condisciples de n'utiliser que du lexique présent dans les discours et traités de Cicéron et sanctionnait une inélégance rythmique en fin de phrase ! Un peu moins d'une année plus tard, dans le groupe *Whatsapp* des latinistes avancés, l'informaticien a fait rougir et étonné son professeur avec un éloge en trois strophes : syntaxe impeccable et à peine quelques substitutions audacieuses dans ses vers iambiques ! Serait-ce le fruit du progrès de l'intelligence artificielle générative ou de celui de l'étudiant ?

Avant d'entamer une carrière scientifique en France, une pianiste, **musicologue et électro-acousticienne** japonaise s'intéressait au grec à la fois comme source lointaine de la musique classique occidentale... et comme matière sonore à partir de l'enregistrement d'extraits du *Banquet* de Platon ! L'auteur de ces lignes a prêté sa voix à une composition diffusée sur *France Culture* en 2004. Bien entendu, en plus de la longueur des syllabes, l'accent musical du grec ancien fut respecté, selon la pratique enseignée à Genève par André Hurst et Alessandra Lukinovich. Cela étonna même deux élèves maîtrisant le chinois avec ses tons variés : la vieille prononciation en usage dans les classes

d'Iidabashi demeurait plate et scolaire, au point d'ignorer l'iota souscrit (un faible *i* suivant une voyelle longue). Par contre, à Alger, tous s'intéressent à l'authentique rendu des sons, avec une perplexité devant l'évolution historique et la diversité moderne des manières de lire le grec ou de chanter le latin. Réclamant des preuves ou des indices, les élèves se montrent convaincus par les inscriptions comprenant des noms propres latins écrits en lettres grecques ; on en a retrouvé plusieurs en Algérie même, ainsi que des témoignages onomastiques de la langue tamazight.

À Tokyo comme à Alger, j'ai observé un souci de l'art de traduire dans une langue qui n'est pas la langue locale ou maternelle. Ce détour par le français est à la fois paradoxal et évident. Ascétique ou ludique, la passion est manifeste. Même si les rapports à la langue française sont très différents dans ces deux pays, l'enseignant captive l'attention chaque fois qu'il mentionne des mots français dérivés du latin ou du grec ; à Alger, cela s'applique même à l'**étymologie** de mots en d'autres langues européennes, en arabe voire en tamazight. On peut présenter à des arabophones une liste de mots dérivés du latin, dont le *dinar* (denier, *denarius*), le *qamis* (chemise, *camisia*) ou de *djinn* (démon, *genius*). Dans la première leçon du manuel de latin, la reine Didon est désignée sous le nom d'*Elissa*, pour s'en tenir à la 1^{ère} déclinaison ; ce choix étrange ne l'est pas pour certains étudiants algériens, qui se réjouissent d'y reconnaître la trace d'un prénom parfois resté chez eux dans les mémoires et l'usage.

En Algérie, le français est une langue de communication, de culture et de recherche très répandue, qui pour l'apprentissage du latin constitue un « pont » naturel et aisé. De grands écrivains algériens continuent de s'illustrer dans cet idiome qui reste largement d'usage dans des contextes formels et qui émaille l'arabe dialectal. Le statut du français, désigné comme « *butin de guerre* », est toutefois complexe dans un pays qui n'a pas adhéré à l'Organisation internationale de la Francophonie. **Au Japon** par contre, la diffusion réelle du français est très faible, mais il jouit d'un grand prestige. L'effort pour le maîtriser est considérable, et souvent totalement désintéressé. Apprendre le latin et le grec revient à étudier les racines d'une culture lointaine, sans

passif historico-politique mais sans lien direct avec la civilisation nipponne. Apprendre et traduire des langues anciennes en français a quelque chose d'acrobatique et correspond à un effort singulier de perfectionnement.

Dans ses recherches musicologiques, l'électro-acousticienne qui avait pratiqué le grec à Iidabashi a mené spécialement loin l'investigation interculturelle, puisqu'en plus d'examiner l'interaction entre les domaines français (ou européen) et japonais, elle intégrera dans certains de ses travaux de recherche des textes d'auteurs de l'Antiquité. Ajouter cet élément dans la rencontre de deux domaines linguistiques et culturels actuels, ou au moins dans un seul des deux, apporte une **profondeur historique** qui permet d'aller au-delà de la simple comparaison des phénomènes. Dès lors, il n'y a rien d'absurde à étudier le latin ou le grec en un lieu certes ignoré ou presque des géographes de l'Antiquité mais désormais relié à ce qui est devenu le monde occidental.

Plus grande encore est la pertinence d'un détour par le passé lorsqu'on se réfère à un **patrimoine commun**. Le Maghreb et l'Europe francophone ont ainsi deux langues en partage : le français et le latin ! Premier recteur de l'Université d'Alger après l'indépendance, le latiniste André Mandouze avait participé à un colloque international sur saint Augustin organisé en Algérie en 2001, durant l'année dédiée par l'ONU au dialogue entre les civilisations. L'auteur de ces lignes fut le coéditeur des *Actes* de ce colloque, dont les conclusions expriment le vœu que « les Algériens reprennent le dialogue avec l'œuvre d'Augustin en redécouvrant ses écrits dans sa langue originale » (Fux, Roessli & Wermelinger, 2003 : 438). Cela nécessite de « renforcer l'enseignement du latin, de manière à revaloriser (un) autre esprit universel, Apulée de Madaure » (*ibid.*) ; un riche héritage matériel et immatériel n'attend qu'une réappropriation et une diffusion, y compris par des traductions du latin vers l'arabe. L'enseignement du latin aux Glycines participe de ce projet. En 2008, André Mandouze légua sa bibliothèque latiniste à ce Centre d'études.

Fait singulier, le soussigné a eu des **missionnaires catholiques** comme prédécesseurs aux Glycines et à Iidabashi : Pères blancs ou prêtres des Missions étrangères

de Paris. Leur démarche de pionniers n'était pas de diffuser la culture européenne (contemporaine ou antique) dans les sociétés dont, à l'inverse, c'étaient eux qui cherchaient à connaître la culture, la langue et les mentalités, de manière à ce que leur témoignage soit compris et accueilli. Déjà en 1669, le pape Clément IX donnait ces instructions : « *Quoi de plus absurde que de transporter chez les Chinois la France, l'Espagne, l'Italie ou quelque autre pays d'Europe ? N'introduisez pas chez eux nos pays, mais la foi, cette foi qui ne repousse ni ne blesse les rites et les usages d'aucun peuple...* » Quelques années plus tard, envoyé en Asie pour les Missions étrangères, Louis Laneau rédigea en siamois un catéchisme où il usait de concepts philosophiques bouddhiques plutôt que gréco-romains (Laneau, 1998). La logique de l'« inculturation », entre un message universel et une culture donnée, est différente de celle du dialogue interculturel, même s'il y a des points de contact entre les manières d'agir et entre les personnes concernées. C'est sans doute pour répondre, en miroir, à la légitime curiosité d'intellectuels japonais ou algériens que des religieux chrétiens ont pris le temps de leur faire découvrir Homère, Platon, Cicéron, Virgile et saint Augustin – partage au Japon, réappropriation en Algérie.

Bibliographie

- Lucken, M.** (2019). *Le Japon grec. Culture et possession*. Paris : Gallimard.
- Fux, P.-Y. & Roessli, J.-M. & Wermelinger, O. [Dirs]** (2003). *Saint Augustin : Africanité et universalité. Actes du colloque international Alger-Annaba, 1-7 avril 2001*, Paradosis 45/1 et 45/2, Fribourg : Éditions Universitaires.
- Laneau, L.** (1998). *Rencontre avec un sage bouddhiste*. Introduction et notes de Pierre-Yves Fux. Genève : Ad Solem & Paris : Cerf.

CATULL IN DER POPMUSIK DER 2000ER JAHRE IM FACHÜBERGREIFENDEN UNTERRICHT

When reading Catullus, the use of foreign-language song lyrics, films and videos to explore ancient motifs considers different learning styles and strengthens motivation regarding the individual language proficiency levels within the learning group. Thanks to the intersubjective potential of Catullus' *carmina*, learners have the opportunity to reflect on their own notions of love and partnership as well as on personal love stories. Ancient texts can therefore be identified by students not only as timeless but also as personally meaningful. The song lyrics and other material must first be selected by the teacher and analyzed in terms of didactics and methodology, e.g. for comparisons or contrasts with the ancient texts and with the aim of encouraging students to automatically engage with the *Quid ad nos?* Such interdisciplinary Latin lessons contribute perpetually to the legitimacy of the subject.

● Lisa Marie Meckbach | Philipps-Universität in Marburg



Lisa Marie Meckbach ist Gymnasiallehrerin für Latein, Deutsch und Deutsch als Fremdsprache. Nach ihrem

Studium an der Philipps-Universität in Marburg absolvierte sie ihren Vorbereitungsdienst am Gymnasium Philippinum Marburg. Seit 2017 ist sie Fremdsprachenkoordinatorin und Fachvorstand für das Fach Latein an der Christophorusschule Oberurff und seit 2020 zudem Ausbildungskraft für Latein und Allgemeinpädagogik am Studienseminar für Gymnasien in Kassel.

Gemäß der Oberstufen- und Abiturverordnung in Hessen ist der Unterricht der Oberstufe „fachbezogen, fachübergreifend und fächerverbindend angelegt“ (OAVO, 2009). Im Kerncurriculum für die Gymnasiale Oberstufe (Hessen) sind im Fach Latein unter anderem die Themenfelder „Menschliches, allzu Menschliches“ und „Die Rolle der Frau“ mit Catull als Autor für mögliche Grundagentexte vorgesehen (vgl. KCGO, 2016: 26). In Bayern ist Catull bereits ein Jahr früher für die Schülerinnen und Schüler im Unterricht verpflichtend. Kaum ein anderer Schulautor bedient in seinem Werk diese Themenfelder mehr als Catull. In der Sammlung von 116 *carmina* werden menschliche Empfindungen wie Liebe, Begierde, Hass, Neid, Eifersucht, Verletzlichkeit, Schmerz und Trauer oft nur in kurzen Versen verbalisiert und bieten den Rezipierenden Leerstellen für subjektive Identifikationserlebnisse und Interpretationsansätze. Die Thematisierung dieser Emotionen im Unterricht liefert den Lehrkräften den Schlüssel zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler

sowie deren Entwicklungsaufgaben und gibt den Lernenden die Möglichkeit, sich in Catulls *persona* hineinzuversetzen. In der modernen Popmusik, vor allem der englischsprachigen, sowie in weiteren Medien, die zum Leben der jungen Erwachsenen gehören, wird der emotionale Zustand des Ichs, verstrickt in diverse Lovestories, gespiegelt. In der Verbindung mit der antiken Catulllektüre schaffen Songs und Videos viele Anregungen, den Schülerinnen und Schülern im Lateinunterricht fachübergreifend eine zeitlose Motivik persönlich erlebbar zu machen.

Neben den fachspezifischen Kompetenzen werden in den folgenden Unterrichtsbeispielen vor allem auch zahlreiche überfachliche Kompetenzen der jungen Menschen gefördert. Lernende im 21. Jahrhundert sind einer zunehmend komplexer werdenden Welt im Zeitalter der Globalisierung, Digitalisierung, Automatisierung, Vernetzung und anderer weltweiter und regionaler sowie individueller und kollektiver Herausforderungen ausgesetzt. Entsprechend wurden

im deutschen Bildungskontext jüngst die „4K“ (Kreativität, kritisches Denken, Kollaboration und Kommunikation) um die Bereiche „emotionale Kompetenz“ und „Krisenkompetenz“ erweitert, denn nur wenn junge Menschen in der Lage sind, sich selbst zu reflektieren, „Emotionen zu verstehen und deren Nutzen und versteckte Bedürfnisse zu hinterfragen“, dann sind sie auch befähigt, mit sich „selbst und anderen konstruktiv umzugehen“ (Poitzmann & Sobel, 2024:19).

Insbesondere in Gedichten werden Emotionen bei Lesenden evoziert, beeinflussen deren Selbst- und Weltverhältnis und tragen daher zu personaler literarischer Bildung bei (vgl. Albrecht & Frederking, 2022: 135). Die Reflexion der überzeitlichen Thematik auf Grundlage des nächsten Fremden (vgl. Hölscher, 1994: 278) in den Catull-Gedichten durch die Schülerinnen und Schüler kann demnach dazu beitragen, dass diese die eigenen Emotionen besser verstehen, oder sogar zu einem bewussteren Empfinden und Wahrnehmung des Selbst führen (vgl. KCGO, 2016: 12). Bei einer intensiven persönlichen Aktivierung wird bei Schülerinnen und Schülern die Bedeutung des literarischen Texts als höher empfunden und führt zu einer Intensivierung des ästhetischen Erlebens sowie der Empathie gegenüber den literarischen Figuren (vgl. Albrecht, 2022). Dies ist gemäß empirischen Studien für das literarische Textverstehen, für das emotionale Erleben beim Musikhören sowie für verschiedene Aspekte für die Motivation, Texte zu lesen (vgl. Egermann & Kreuz, 2018: 627) – und daher auch zu übersetzen – relevant. Daraus folgt, dass die Auseinandersetzung im Rahmen des existenziellen Transfers (vgl. Munding, 1985) das Interesse der Lernenden an lateinischen Originaltexten erhöht und in Kombination mit Liedtexten und Musik einen motivierenden Effekt hat: „[...] eine emotionale Aktivierung [wird] eher durch einen emotional interpretierten Hörtext ausgelöst [...], während die kognitive Aktivierung stärker durch den Printtext zu gelingen scheint.“ (Hasenstab, 2022: 266).

Einen Lateinkurs der Jahrgangsstufe 11 besuchen erfahrungsgemäß viele Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 15 und 17 Jahren, die am Ende des Schuljahres nach fünf Lernjahren in Hessen mit der Note „ausreichend“ das Latinum erwerben wollen, d. h., einige sitzen in diesem

„Die Reflexion der überzeitlichen Thematik auf Grundlage des nächsten Fremden (Hölscher, 1994: 278) in den Catull-Gedichten durch die Schülerinnen und Schüler kann demnach dazu beitragen, dass diese die eigenen Emotionen besser verstehen, oder sogar zu einem bewussteren Empfinden und Wahrnehmung des Selbst führen (vgl. KCGO, 2016: 12).“

Schuljahr unmotiviert im Klassenraum, tun nur das Nötigste und warten, bis das Schuljahr zu Ende geht und sie Latein abwählen dürfen. Gerade Schülerinnen und Schüler dieses Jahrgangs benötigen daher Lernarrangements, die sie dazu befähigen, die Antike als gegenwärtig und als Teil ihrer Lebenswelt zu erfahren. Einen fachübergreifenden Ansatz bieten Songtexte (vgl. Raab & Gendek, 2022) und Musikvideos im Lateinunterricht, in denen antike Motive neu rezipiert werden. Insbesondere die Popmusik liefert dabei jungen Menschen Angebote, sich aktiv mit deren Inhalten auseinanderzusetzen (vgl. Ahlers & Klingmann, 2021: 231). Im Zentrum jugendlichen Interesses sind populäre Stars und Influencer mit Rollenangeboten zu finden, die zum Mittelpunkt eigener und medial vermittelter Prozesse der Identitätsbildung von Jugendlichen werden. Aus der Sicht des fachübergreifenden Musikunterrichts beschreibt Beate Forsbach Schülerorientierung, Lebensweltbezug und Problemorientierung als didaktische Eckpfeiler (vgl. Forsbach, 2015: 45). Diese werden in den nun folgenden, zu einem großen Teil erprobten, Unterrichtsbeispielen für den Lateinunterricht im Rahmen der Catulllektüre Berücksichtigung finden.

Der Einsatz von anderssprachigen Songs und Songtexten ist besonders geeignet für Lernende der Oberstufe mit Stärken in den Fremdsprachen und in musischen Fachbereichen. Die Auseinandersetzung mit Songtexten und Videos im Lateinunterricht unterliegt dem rezeptionsgeschichtlichen Interpretationsansatz und im Sinne eines existenziellen Transfers dem gegenwartsbezogenen Interpretationsansatz (vgl. Doepner,

2019). Durchgeführt wurde das Unterrichtsbeispiel mit einer Lerngruppe der Jahrgangsstufe 11 im Fach Latein (Latein als zweite Fremdsprache ab Jahrgang 7). Ein Drittel des Kurses belegte das Fach Englisch als Leistungsfach, sodass die Sprachkompetenz vor allem dieser Lernenden gefördert wurde. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Hessen dürfen ab der Mittelstufe zusätzlich eine dritte Fremdsprache (z. B. Französisch oder Spanisch) als Wahlpflichtfach belegen, sodass je nach Sprachenwahl der Lernenden zusätzlich Rezeptionsdokumente aus weiteren Fremdsprachen herangezogen werden können (in diesem Fall ist es das Spanische). Ein solcher Lateinunterricht kann daher nicht nur als fachübergreifend, sondern in einem weiteren Sinn als interlingual angesehen werden.

Intertextualität und eine ähnliche Motivatik findet man bei dem US-amerikanischen Musiker Gnash und Olivia O'Brien im Lied *I hate you, I love you* (2016) und Catulls *carmen 85 odi et amo* (Fig. 1). Nicht nur im Refrain, sondern auch innerhalb der Strophen stößt man auf zahlreiche weitere Motive der Lesbia-Gedichte (vgl. Meckbach, 2023: 98 f.). Nach dem ersten Hören des Songs beschreiben die Lernenden die emotionale Stimmung, die sie wahrgenommen haben, und stellen schon einmal Bezüge zu den ihnen bereits bekannten Gedichten her, wobei das *carmen 85* hier sicherlich direkt in den Sinn kommen wird. Anschließend hören die Schülerinnen und Schüler das Lied erneut in Verbindung mit dem englischen Text, vergleichen dieses mit den von ihnen bereits im Unterricht zuvor behandelten Texten des Catull und stellen die Situation des lyrischen Ichs der Sprechenden

Catull, *carmen* 85 (Übersetzung: L. M. Meckbach)

Odi et amo. Quare id faciam, fortasse requiris.
Nescio, sed fieri sentio et excrucior.

Ich hasse und ich liebe. Warum ich dies tue, fragst du vielleicht.
Ich weiß es nicht, aber ich fühle, dass es geschieht, und es zerreißt mich.

Fig. 1

Das „odi et amo“ aus Catulls *carmen* 85 findet sich als Motiv in zahlreichen modernen Popsongs wieder.



Fig. 2

Miguel Carbonell Selvas Darstellung „Tod Sapphos“ (1881)

persona bei Catull gegenüber. In einem zweiten Schritt wird das Musikvideo gezeigt. Anschließend sollen die Schülerinnen und Schüler inhaltliche Parallelen zur Gedichtsammlung sowie zu Catull als Neoteriker und dessen damals in Rom unkonventionellem Werk, beispielsweise mit Blick auf Genderaspekte, herstellen. Ein besonderes Augenmerk bei der Arbeit gilt noch dem *carmen* 51 nach dem Vorbild der griechischen Dichterin Sappho: Der letzte Vers der letzten Strophe in Gnashs Text kann auf ebendiese bezogen werden, welche sich aus Liebeskummer von einer Felsenklippe bei der ionischen Insel Lefkada ins Meer gestürzt haben soll. Als Bildimpuls dient an dieser oder bereits an vorangegangener Stelle Miguel Carbonell Selvas Darstellung „Tod Sapphos“ (1881) (Fig. 2) mit Blick auf das, was von der Dichterin im Zusammenhang mit Catull bekannt ist, sowie im Vergleich mit der Darstellung der Emotionen durch die Bilder im Musikvideo (vgl. Henneböhl, 2021:158 und Meckbach, 2023: 99). Um die Text- und Sprachkompetenz der Lernenden zu fördern, muss die Lehrkraft bei jedem Interpretationsschritt durch die Schülerinnen und Schüler einen Rückbezug auf den lateinischen Originaltext einfordern.

Einige meiner Lateinschülerinnen und -schüler wählen als dritte Fremdsprache in der Mittel- oder erst in der Oberstufe nach Latein das Fach Spanisch. Hier bietet es sich an, zusätzlich das spanische Pendant heranzuziehen bzw. die Übersetzung von Gnashs Song, *Te Odio Te Amo*, von der Künstlerin Albany. Letzterer ist gleichzeitig der Soundtrack zum Netflix-Film *A través de mi ventana* (2022). Dieser ist wiederum eine Literaturverfilmung des gleichnamigen Romans von Ariana Godoy. Eine Möglichkeit der Differenzierung – je nach Kompetenzständen der Lernenden – wäre es, die Schülerinnen und

Schüler parallel an dem englisch- und an dem spanischsprachigen Songtext arbeiten zu lassen. Soll zusätzlich der Film oder auch der spanischsprachige Roman integriert werden, so lassen sich ebenfalls viele Parallelen zu den Catull-Gedichten erkennen: Raquel ist in Ares (!) verliebt, sie nähert sich ihm jedoch nicht im realen Leben, dort beobachtet sie ihn nur, sondern sie treffen aufgrund eines WLAN-Hackings aufeinander, eine leidenschaftliche Affäre beginnt, jedoch beendet Ares das Verhältnis, da er sich nicht öffentlich mit Raquel zeigen möchte etc. Mit dem Film sollte nur in kürzeren Auszügen gearbeitet werden. Hier wählt die Lehrkraft individuell Szenen aus mit Blick auf das, was von ihren Schülerinnen und Schülern leistbar ist. Das gleiche gilt selbstverständlich für die Textarbeit mit dem Roman. Kein Weg sollte daran vorbeigehen, die Schülerinnen und Schüler die Geschlechterrollen und deren Verhalten (in modernen Teenager-Filmen von heute) beobachten und reflektieren zu lassen. Der Bezug zur Catulllektüre schließt sich durch den Vergleich von antiken und modernen Rollenbildern an (vgl. Holzberg, 2003: 28-33) und fordert zum Überdenken des Eigenen auf.

Können Lerngruppen vorzugsweise mit einem deutschsprachigen Paralleltext arbeiten, ist beispielsweise „Hassliebe“ von dem Deutschrapper Curse aus dem Jahr 2000 (Songwriter: Michael Kurth und Peer Biessmann) eine Alternative. Dieser Titel gleicht dem ersten Vers Catulls *carmen* 85 (vgl. Henneböhl, 2021: 69). Die Beschäftigung mit dem Refrain im Sinne der historischen Kommunikation bzw. des existenziellen Transfers lässt weitere Umsetzungsmöglichkeiten im Lateinunterricht zu. Die Lesenden werden in diesem Rapsong von dem lyrischen Ich direkt angesprochen und ein Dialog wird initiiert, der Schülerinnen und Schülern zur persönlichen Auseinandersetzung auffordert. Dabei sollte die Lehrkraft darauf achten, dass den Lernenden bei diesen persönlichen Fragestellungen ein Schonraum geboten wird, sich also niemand „outen“ oder seine bzw. ihre Gefühle offen darlegen muss. Auf Grundlage des handlungs- und produktionsorientierten (Literatur-)Unterrichts (Haas, 2018) und zur Veranschaulichung der überzeitlichen Thematik bietet es sich ebenfalls an – stets mit Bezug zu den *carmina* – dass die Lernenden die Fragen aus dem Rapsong in der Rolle des

Catull oder auch der Lesbia wie in einem Interview beantworten. Bei einer schreibenden Auseinandersetzung eröffnet sich den Lernenden daneben die Chance, persönliche innerpsychische Zustände zu reflektieren und auszudrücken oder eigene Emotionen und Erlebnisse zu verarbeiten (vgl. Albrecht & Frederking, 2022: 133).

Je nach Möglichkeit an den Schulen und Übereinstimmungen in den Fachlehrplänen ist ein fächerverbindendes Projekt zwischen den sprachlichen und musisch-künstlerischen Fächern, beispielsweise zum Thema Liebeslyrik, denkbar und motivierend. An der Schule, an der ich unterrichte, findet z. B. jedes Jahr am 26. September ein fächerverbindender Projekttag anlässlich des Europäischen Tags der Sprachen statt.

Da Catull zu Europas antikem Erben zählt (vgl. Maier, 2021: 256), geht es in einem übergeordneten Lernziel um eine Sensibilisierung der „Generation Z“ für antike Motive in deren Alltag, um „die antiken Subtexte gegenwärtiger Texte sichtbar zu machen und [...] an der Verringerung [der] kulturellen Distanz mit[zu]wirken“ (Nickel, 2019). Sind Lernende methodisch im Hinblick auf die „Spurensuche“ (Nickel, 2019) der Antike in ihrem medialen Alltag sensibilisiert, werden sie erfahrungsgemäß selbst Rezeptionsdokumente im Lateinunterricht vorstellen und mit antiken Texten in Beziehung setzen können (vgl. Doepner, 2013: 47). Einer meiner Schüler erkannte beispielsweise während eines Catull-Lektüreprojekts im Distanzunterricht in Joris' Lied „Herz über Kopf“ die Ambivalenz zwischen *emotio* und *ratio* des lyrischen Ichs aus Catulls *carmen* 8.

Weitere Songtexte, die im Rahmen der Catulllektüre und mit dem übergreifenden Motiv *odi et amo* behandelt werden können, sind:

- Rihanna ft. Ne-Yo: *Hate That I Love You* (2007)
- Hava: „Liebe & Hass“ (2024)
- Lea: „Immer wenn wir uns seh'n“ (2018) sowie das dazugehörige Musikvideo (vor allem in Verbindung mit *carmen* 51)

Literatur

- Ahlers, M. & Klingmann, H.** (2021). Doing Popkultur. In: W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 9. komplett überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Didaktik, pp. 226-235.
- Albrecht, C.** (2022). *Literarästhetische Erfahrung und literarästhetisches Verstehen. Eine empirische Studie zu ästhetischer Kommunikation im Literaturunterricht (ÄSKIL)*. Berlin: Metzler.
- Albrecht, C. & Frederking, V.** (2022). Emotionen im Deutschunterricht. In: M. Gläser-Zikuda et al. (Hrsg.), *Emotionen im Unterricht. Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer, pp. 130-142.
- Doepner, T.** (2013). Erschließung und Interpretation poetischer Texte. Vorschläge zur Martial-, Catull- und Horazlektüre. *Der Altsprachliche Unterricht*, 6/2013, 42-47.
- Doepner, T.** (2019). Interpretation. In: M. Keip & T. Doepner (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein*. 4. verbesserte und erweiterte Auflage. Göttingen: Vahlen & Ruprecht, pp. 141-178.
- Egermann, H. & Kreuz, G.** (2018). Emotionen und ästhetische Gefühle. In: A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie*. Bern: Hogrefe, pp. 617-640.
- Forsbach, B.** (2015). *Fächerübergreifender Musikunterricht: Konzeption und Modelle für die Unterrichtspraxis* (aktualisierte Neuauflage der Erstausgabe 2008). Fehmarn: Edition Forsbach.
- Haas, G.** (2018). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. 12. Auflage. Seelze: Kallmeyer.
- Hasenstab, S.** (2022). Emotionen und Literatur. Wie Lehramtsstudierende Hör- und Printtexte emotional erleben und verstehen. In: M. Gläser-Zikuda et al. (Hrsg.), *Emotionen im Unterricht. Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer, pp. 256-267.
- Henneböhl, R.** (Hrsg.) (2021). *Catull. Carmina. Lehrerkommentar*. Bad Driburg: Ovid-Verlag.
- Hessisches Kultusministerium** (2016). *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Latein* (KCGO). Wiesbaden.
- Hölscher, U.** (1994). *Das nächste Fremde: Von Texten der griechischen Frühzeit und ihrem Reflex in der Moderne*. München: C. H. Beck.
- Holzberg, N.** (2003). *Catull. Der Dichter und sein erotisches Werk*. 3. Auflage. München: C. H. Beck.
- Maier, F.** (2021). Catull und Lesbia – Das Liebesdrama als Gesamtbild. *Forum Classicum*, 4/2021, 256-261.
- Meckbach, L. M.** (2023). Ich hasse und ich liebe. Catull in der Popmusik der 2000er Jahre. *Der Altsprachliche Unterricht*, 3+4/2023, 96-102.
- Munding, H.** (1985). *Antike Texte – aktuelle Probleme. Existentieller Transfer im altsprachlichen Unterricht*. Bamberg: C. C. Buchners.
- Nickel, R.** (2019). *Gegenwärtige Vergangenheit. Eine Spurensuche*. Darmstadt: WBG.
- Oberstufen- und Abiturverordnung** (OAVO) vom 20. Juli 2009. Zugriff über https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/hevr-0St_AbiVHEV6IVZ, letzter Zugriff am 21.09.24.
- Poitzmann, N. & Sobel, M.** (2024). *Upgrade: 21st Century Skills. Das 4K-Modell des Lernens in der Praxis*. Hannover: Friedrich.
- Raab, M. & Gendek, J.-D.** (2022). Zwischen Popmusik und politischer Bildung. Möglichkeiten der Aktualisierung des Europa-Mythos. *Der Altsprachliche Unterricht*, 1/2022, 10-22.

BÜHNE FREI FÜR DIE ALTEN SPRACHEN! DRAMAPÄDAGOGISCHE DIALOGE IM LATEINUNTERRICHT

Dans cet article, nous explorons l'intégration de la pédagogie dramatique dans l'enseignement des langues anciennes à travers l'utilisation de dialogues générés par l'intelligence artificielle. Cette méthode favorise un apprentissage dynamique et holistique, offrant aux élèves un accès émotionnel aux contenus et une manière d'interpréter les textes propices à la motivation et à la mémorisation. Malgré une tradition théâtrale en latin, ces méthodes sont rares aujourd'hui. À partir de cinq essais dans des écoles de Rhénanie-du-Nord-Westphalie et de Basse-Saxe, nous analysons le potentiel didactique de cette approche. Les résultats montrent que la mise en scène des dialogues facilite l'interprétation des textes et engage les élèves, tout en optimisant le temps d'enseignement. Nous plaçons pour un renouveau des pratiques théâtrales dans l'enseignement du latin.

● Dr. Janina Reinhardt
| Universität Bielefeld
Dr. Jochen Sauer
| Universität Bielefeld

Einleitung

Scripta volant, acta manent.

Diese Abwandlung eines geflügelten Wortes (*verba volant, scripta manent*) bringt eine der zentralen Prämissen der performativen Fremdsprachendidaktik auf den Punkt: Sprache(n) lernt man am besten, indem man sie nicht nur in schriftlicher Form (*scripta*) anwendet, sondern auch performativ (*acta*) – also „mit Kopf, Herz, Hand und Fuß“ (Schewe, 1993: 7) – erlebt. Performative, insbesondere theater- oder dramenpädagogische Ansätze finden sich in der gegenwärtigen Didaktik der alten Sprachen jedoch kaum, obwohl sie in der Geschichte des Fachs durchaus eine Rolle spielten: So versuchte man im seit dem 16. Jahrhundert etablierten jesuitisch geprägten Schultheater, durch Aufführungen nicht nur die lateinische Sprachkompetenz zu fördern (vgl. Schewe, 2015: 22), sondern vor allem einen emotionalen Bezug zu den Inhalten zu schaffen. Diese Tradition wird heute nicht mehr fortgeführt, gegenwärtig erscheinen nur

noch ab und an kleinere Publikationen zum lateinischen Schultheater (z.B. Sarholz, 1989, Hensel, 2009). Noch seltener sind aufführbare Dialoge in lateinischen Lehrwerken. Im Gegensatz dazu bieten alle Lehrbücher der neuen Sprachen Dialoge und Aufforderungen zur szenischen Interpretation (vgl. Elis, 2015: 89). Während Dialoginszenierungen also fester Bestandteil des methodischen Instrumentariums der neuen Sprachen sind, werden sie in den alten Sprachen bisher kaum eingesetzt.

KI-generierte Dialoge eröffnen für Dramapädagogik im Lateinunterricht neue und vielversprechende Möglichkeiten. Mit überschaubarem Anpassungsaufwand lassen sie sich passgenau auf die Bedürfnisse einer Unterrichtsgruppe applizieren und in den Unterricht integrieren. Sie können eine innovative Grundlage für Inszenierungen bilden, die Latein auf lebendige und motivierende Weise erfahrbar machen. Eine Übersicht über die Grundlagen des performativen Fremdsprachenlernens stellen wir voran,

„KI-generierte Dialoge eröffnen für Dramapädagogik im Lateinunterricht neue und vielversprechende Möglichkeiten.“

danach erläutern wir den Einsatz von KI-Textgeneratoren zur Erstellung dramapädagogischer Dialoge. Abschließend werden Erfahrungen aus fünf Erprobungen an nordrhein-westfälischen und niedersächsischen Schulen, zwei Gesamtschulen und drei Gymnasien, zusammenfassend vorgestellt. Dabei interessierte uns, an welchem didaktischen Ort die Lehrkräfte die KI-generierten Dialoge einsetzten, worin sie ihren didaktischen Wert sahen und welche Resonanz sich bei den Schüler*innen einstellte. Außerdem fragten wir nach Details der Umsetzung und konkreten Gelingensbedingungen. Dazu wurden mit vier Lehrenden Leitfadeninterviews durchgeführt, eine Lehrkraft schickte einen Bericht. Zudem videografierten zwei der fünf Lehrkräfte die Aufführungen. Wichtig war uns, dass keine Lehrkraft zuvor Dramapädagogik im Lateinunterricht eingesetzt hatte oder mit unserem Projekt in Beziehung stand.

Grundlagen performativen Fremdsprachenlernens

Das performative Fremdsprachenlernen basiert auf der Idee, dass „Sprache als Handlung und Kultur als Inszenierung“ (Bachmann-Medick, 2010: 109, zitiert nach Schewe, 2020) zu verstehen ist, und lässt sich in performative Klein- und Großformen (Schewe, 2016: 356–357) sowie in drama- und theaterpädagogisch inspirierte Ansätze (Schewe, 2020: 126) gliedern. Die Dramapädagogik zielt auf die Förderung sozialer und kommunikativer Kompetenzen durch kleine, in den Unterricht integrierte Aktivitäten; die Theaterpädagogik konzentriert sich dagegen auf die Entwicklung theaterästhetischer Fähigkeiten, oft in Form größerer, den Regelunterricht überschreitender Projekte mit abschließenden Aufführungen (vgl. Passon, 2015: 70, 79–83). Letztere entsprechen dem Konzept des traditionellen lateinischen Schultheaters. In diesem Beitrag verfolgen wir aber bewusst einen unterrichtsintegrativen, dramapädagogischen Ansatz. Aus fachmethodischer Perspektive kommt dieser Unterscheidung, die der Differenzierung zwischen dem *teatro aplicado* („angewandtes Theater“) und dem *teatro puro* („reines Theater“, siehe Del Valle, 2021) entspricht, weder in der Theorie noch in der Praxis Relevanz zu: Denn letztendlich zielen alle performativen Ansätze im Fremdsprachenunterricht darauf ab, Formen des

ästhetischen Ausdrucks für ein freudvolles – und zugleich lernintensives – Spiel mit Sprache(n), Literatur(en) und Kultur(en) zu nutzen.

Dass der Lektüreunterricht ein geeigneter Ort zum Einsatz dramapädagogischer Elemente ist, liegt nicht fern. Sie können auf die Lektüre vorbereiten (Pre-Reading), die Lektüre begleiten (While-Reading) oder Teil der Interpretation werden (Post-Reading). Wir haben den Lehrkräften bewusst die Entscheidung offengelassen und waren gespannt, an welcher Stelle sie das dramapädagogische Element einbauten (s.u.). Über eine literaturdidaktische Nutzung hinaus ist für die neuen Sprachen theoretisch vorausgesagt und praktisch gezeigt worden, dass performative Methoden die Lernmotivation und die Lernergebnisse durch ihre ästhetische und ganzheitliche Ausrichtung verbessern können (vgl. Thiem, 2021: 35). Dabei spielt der Einsatz von Bewegung eine entscheidende Rolle: Diese trägt zur Verbesserung der Aufmerksamkeit bei und zeigt positive Effekte auf Kognition und Gedächtnisbildung, wovon insbesondere auch schwächere Lernende profitieren (Sambanis, 2021: 5–8). Für das Spiel selbst wird empfohlen, Sprache mit Bewegungen zu kombinieren, die einen Bezug zum Inhalt des Gesprochenen herstellen (z.B. Verbeugung bei einer Danksagung, Faust ballen bei einer Zornesäußerung etc.). Empirisch lässt sich nämlich belegen, dass inhaltsgebundene Bewegungen unspezifischen überlegen sind (Sambanis, 2021: 4).

Neben diesen Vorteilen des Bewegungseinsatzes wird für den Unterricht der neuen Sprachen häufig die Schulung von Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten



Dr. Janina Reinhardt arbeitet an der Universität Bielefeld als akademische Rätin und ist dort die Hauptverantwortliche für die Didaktik des Französischen und Spanischen. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Förderung der Sprachbewusstheit sowie dem Einsatz digitaler Medien.



Dr. Jochen Sauer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Latein an der Universität Bielefeld.

Er forscht insbesondere zu den staats- und rechtstheoretischen Schriften Ciceros, zur fremdsprachlichen Demokratiebildung, zur Inklusion und zur digitalen Bildung in den alten Sprachen.

sowie der kreative und emotionale Umgang mit Texten betont (vgl. z.B. Kessler & Jauch, 2011: 2 und Elis, 2015: 93). Hinzu kommt die Einübung der korrekten Aussprache und einer situationsgemäßen Intonation. Teilweise wird sogar argumentiert, dass die performative Fremdsprachenkompetenz die notwendige Voraussetzung sei, um soziale Interaktionen zu gestalten (vgl. Passon, 2015: 82).

Wenngleich die Ausbildung aktiver Kommunikation im Unterricht der alten Sprachen kein Kompetenzziel ist, sind die kontextbezogene Intonation und ein emotionales Sich-Einfinden in die Figuren wichtige Hilfen zur Anbahnung eines Textverstehens. Ebenso mag das spielerische Anwenden der Fremdsprache nicht nur die Freude am Lernen steigern, sondern auch Sprach- und Kulturwissen besser verankern und die Automatisierung zielsprachlicher Strukturen unterstützen. Wenn ein vorgegebener Text inszeniert wird, erleben die Lernenden die dort festgehaltene Sprache auf eine emotionale und einprägsame Weise und müssen sich intensiv mit diesem Text auseinandersetzen, um Mimik, Gestik und größere Bewegungen wie Gangarten oder Platzänderungen sinnvoll einsetzen zu können. Dieser Ansatz trägt dazu bei, den Fremdsprachenunterricht aktiv, dynamisch und kreativ zu gestalten und einen nachhaltigeren Kompetenzerwerb zu realisieren.

Praktische Anregungen bieten die Werke von Kessler & Jauch (2011), Schewe (1993) und Wedel (2015), sowie die Seite der *Klett Akademie* (<https://www.klett.de/inhalt/dramapaedagogik-im-fremdsprachenunterricht/kapitel-1-alles-nur-theater/276977>). Einen typischen Ablauf performativer Unterrichtseinheiten skizziert Elis (2015: 90–91), die den dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht als dreiphasigen Prozess beschreibt. In der Vorbereitung werden durch ein Warm-up Körper und Stimme aktiviert, um die Lernenden spiel- und sprechbereit zu machen. Die Durchführung umfasst Geschichten und Szenen, die bildliche und sinnliche Kontexte schaffen und den Lernenden ermöglichen, verschiedene Handlungsoptionen auszuprobieren. Den Abschluss bildet die Nachbereitung, die sowohl einen Cool-down zur Rückkehr in die Alltagswelt als auch eine Reflexion beinhaltet, um die Lernerfahrungen zu vertiefen. Die fünf Lehrkräfte, die bisher

keine dramapädagogische Erfahrung hatten, erhielten auf Wunsch ein von uns aufbereitetes dreiphasiges Beispielkonzept mit Übungen für die Warm-ups;¹ ob sie diesem folgten oder nicht bzw. es modifizierten, war ihnen freigelassen.

KI-Textgeneratoren zur Erstellung lateinischer Dialoge

Mittlerweile gibt es zahlreiche Textgeneratoren, die kostenlos nutzbar sind. Während die meisten Plattformen eine Registrierung erfordern, können Tools wie ChatGPT (<https://chatgpt.ch/>) und Perplexity (<https://www.perplexity.ai/>) auch ohne Anmeldung verwendet werden. Diese Tools basieren auf neuronalen Netzen, die durch die Analyse großer Mengen an Textdaten Muster in Buchstaben-, Wort- und Satzkombinationen gelernt haben. Sie generieren Texte auf Grundlage eines sogenannten Prompts, also einer Eingabeaufforderung, die den gewünschten Textinhalt beschreibt. Solche KI-Textgeneratoren können eingesetzt werden, um Lernmaterialien zu erstellen, die auf spezifische Unterrichtsinhalte und auf bestimmte Lerngruppen zugeschnitten sind (vgl. Kanteret, 2023). Dies gilt auch für die Produktion dramapädagogischer Dialoge auf Latein.

Für die Erstellung didaktisierter Dialoge empfiehlt sich die Verwendung präziser Prompts, die klare Angaben zur Zielgruppe und zum Inhalt enthalten. Als Ausgangspunkt hat sich für uns etwa der folgende Prompt bewährt:

„Schreibe einen Dialog auf Latein für Lernende im 2. Lernjahr, in dem [Personen A, B, C etc.] über [Gegenstand] diskutieren. Der Text soll etwa [Wörterzahl] Wörter umfassen, es sollen mehrere AcIs² vorkommen. Eine Person soll die Meinung vertreten, dass [...]“

Auf diese Weise können Inhalte erstellt werden, die den Bedürfnissen und dem Lernstand der Lerngruppe weitgehend entsprechen. In jedem Fall müssen sie in Hinblick auf Vokabular, Grammatik und manchmal auch Gedankenführung präzisiert werden, um tatsächlich im Unterricht eingesetzt werden zu können. Zudem ist es in der Regel nötig, Fehler zu korrigieren. Die Qualität der generierten Dialoge hängt von den zugrundeliegenden Trainingsdaten ab;

¹ Die Übungen zum Warm-up stellen wir auf Nachfrage gerne zur Verfügung.
² i.e. Accusativus cum Infinitivo – eine satzwertige Konstruktion im Lateinischen.

sprachliche Richtigkeit und kulturelle Authentizität sind nur gegeben, wenn die entsprechenden Informationen aus den Trainingsdaten ableitbar sind. Daher ist es unabdingbar, KI-generierte Dialoge vor ihrem Einsatz im Unterricht auf Passung und Richtigkeit zu prüfen.

Praxisbericht

Im Rahmen der schulischen Erprobung haben wir uns bewusst dagegen entschieden, verbindliche Vorgaben zum Unterrichtsablauf zu machen. Dies geschah einerseits aus unterrichtspraktischen Gründen, andererseits erhofften wir uns so vielseitigere neue Erkenntnisse. Allerdings erhielten die Lehrkräfte von uns auf Wunsch Anregungen, insbesondere für den dramapädagogischen Teil. Dadurch wurden die Ergebnisse sicherlich ein wenig verzerrt, doch ging es uns weniger um eine forschungsmethodisch einwandfreie Studie als um aktionsforschungsbasierte Praxiseinblicke. Die Schüler*innen waren überwiegend im zweiten oder dritten Latein-Lernjahr (Klasse 7/8/9, 12–15 Jahre; in einem Fall an einer Gesamtschule: ca. 17 Jahre).

Zwei Lehrkräfte entschieden sich, die Dialoge zur Einführung in ein neues Thema zu verwenden (Pre-Reading), drei für einen Einsatz im Rahmen bzw. als Ersatz für die Interpretation (Post-Reading). Die KI-erstellten Dialoge schlossen sich in Inhalt, Vokabular und Grammatik eng an den jeweils aktuellen Lehrbuchtext an. Wurde der Text zur Einführung in ein neues Thema (Pre-Reading) herangezogen, umfasste dieser 12–15 Sätze, die oft nur aus drei bis vier Wörtern bestanden. Die Dialoge zur Interpretation (Post-Reading) waren – entsprechend dem beim Bearbeiten der Lektion erworbenen Vorwissen – deutlich länger, die Sätze aber oft ähnlich kurz. Alle Lehrkräfte bearbeiteten die Dialoge vor dem Einsatz: Das Vokabular wurde verändert, Grammatik adaptiert. Eine Lehrkraft zog zu diesem Zweck besonders leistungsstarke Schüler*innen heran, die den Dialog vorab auf unbekannte Vokabeln untersuchten, welche die Lehrkraft im Anschluss ersetzte. In einem Fall wurde der Text noch einmal neu geschrieben. Doch auch diese Lehrkraft gab an, durch die KI entlastet worden zu sein; ohne die KI wäre der Vorgang weitaus aufwendiger gewesen, da durch sie das Setting,

„Wenn ein vorgegebener Text inszeniert wird, erleben die Lernenden die dort festgehaltene Sprache auf eine emotionale und einprägsame Weise und müssen sich intensiv mit diesem Text auseinandersetzen, um Mimik, Gestik und größere Bewegungen wie Gangarten oder Platzänderungen sinnvoll einsetzen zu können.“

die Personenkonstellation und manche Formulierungen inspiriert worden seien.

Alle Lehrkräfte planten Zeit ein – meistens 30 Minuten –, damit die Lernenden den lateinischen Dialog zunächst selbst erschließen konnten. Zwei Lehrkräfte stellten den Gruppen zudem eine Musterübersetzung zur Verfügung, auf die sie bei Bedarf (aber nur dann) zurückgreifen durften. Alle Lehrkräfte gaben den Schüler*innen Zeit, sich zu überlegen, wie sie ihren Charakter spielen wollten. Daran schloss sich die Aufwärmphase an. Die Einteilung der Gruppen lag in allen Fällen in der Hand der Schüler*innen (bzw. wurde im Einvernehmen mit ihnen vorgenommen). Drei Lehrkräfte gaben als wichtige Gelingensbedingung an, dass innerhalb der Teams eine vertrauensvolle, freundschaftlich-entspannte Atmosphäre herrschen müsse. Zwei Lehrkräfte konstatierten bei ihren Gruppen Verständnisschwierigkeiten, die sich auf die Aufführung auswirkten, sodass sie als Lehrkraft nachsteuern mussten.

Das Spielen selbst wurde von allen Schüler*innen als sehr motivierend empfunden, auch wenn einzelne den Text eher ablasen. Andere spielten mit vollem Stimm- und Körpereinsatz. In zwei Gruppen fand eine Befragung der Schüler*innen statt: Ein Schüler gab an, dass er sich bisher nicht vorstellen konnte, dass man Latein überhaupt gesprochen haben konnte. Die Videoaufnahmen zeigen zwar eine gewisse Unerfahrenheit in der Aussprache des Lateinischen, aber auch ein meist erfolgreiches Bemühen um eine situationsgemäße Intonation. Einige Schüler*innen berichteten, sie hätten Schwierigkeiten gehabt, sich mit

ihrer Figur zu identifizieren; in anderen Fällen gelang dies aber offenbar gut.

Am Ende stand in allen Fällen eine kurze Reflexionsphase. Bei einem Text über den Brand Roms beispielsweise diskutierten die Schüler*innen über die Tragfähigkeit der Argumentation der Dialogfiguren, aber auch über die Konsequenzen etwaiger Schuldzuschreibungen, wie sie sich etwa in der ernenischen Christenverfolgung zeigten. So konnte der korrespondierende Lehrbuchtext inhaltlich vorentlastet werden.

- d. Präsentationsphase: Aufführen und Beobachtungen festhalten.
- e. Reflexionsphase: Emotionen identifizieren lassen, Interpretieren, Ergebnisse sichern.

Alle Lehrer*innen würden dramapädagogische Elemente in regelmäßigen Abständen erneut einsetzen, einige jedoch nicht in allen Klassen – bzw. nur bei entsprechender Vorbereitung (Raumgröße etc.). Einer Lehrkraft gelang allerdings auch die Umsetzung in einer lebhaften Klasse mit 29 Schüler*innen. Die dramapädagogische Aufgabe habe „richtig toll funktioniert“, die Textinterpretation erfolge innerhalb des dramapädagogischen Unterrichtselements, so dass keine weitere Aufgabe zur Interpretation gestellt werden müsse: Insbesondere die Charakterzeichnung der Protagonisten im Text werde unmittelbar erfahrbar.

Zur Frage des Regeleinsatzes dramapädagogischer Elemente im altsprachlichen Unterricht äußerten sich die Lehrkräfte differenziert: Der Aufwand sei zwar überschaubar (45 bis 90 Min. Unterrichtszeit), aber nicht in jeder Lektion zu leisten. Zwei Lehrende gaben an, dieses Verfahren zukünftig zu einem festen Bestandteil ihres Unterrichts machen zu wollen.

Fazit und Ausblick

Der Einsatz von KI eröffnet neue Möglichkeiten, dramapädagogische Elemente nicht nur in den Unterricht der neuen, sondern auch der alten Sprachen zu integrieren. Mit überschaubarem Aufwand lassen sich KI-generierte Dialoge anpassen und schaffen eine Grundlage für Inszenierungen, die alte Sprachen auf lebendige und motivierende Weise erfahrbar machen. Wie die Praxiserprobungen gezeigt haben, erleichtert dieser Ansatz insbesondere den Einstieg in die Interpretation von Texten: Das szenische Spiel fördert nicht nur ein kognitives Verständnis, sondern macht Inhalte und Sprache durch die Einbindung aller Sinne unmittelbar erlebbar. Gleichzeitig erwies sich die Durchführung als ausgesprochen zeiteffizient – ein entscheidender Vorteil angesichts begrenzter Stundenzahlen. Der Einsatzort in der Lehrbuchphase, d.h. bis zum dritten Lernjahr, war vorteilhaft, da die Lehrbuchtexte thematisch stets eng fokussiert sowie das Vokabel- und

„Mit überschaubarem Aufwand lassen sich KI-generierte Dialoge anpassen und schaffen eine Grundlage für Inszenierungen, die alte Sprachen auf lebendige und motivierende Weise erfahrbar machen.“

Die Ziele der dramapädagogischen Intervention konzentrieren sich im Urteil der Lehrenden auf drei Bereiche: Grundmotivation für das Fach, tieferes Textverständnis und – nicht von allen genannt – eine zusätzliche Wortschatzumwälzung: Durch das Spielen finde zudem eine Auseinandersetzung mit dem Charakter und der Haltung der Dialogfiguren statt, die einen Einstieg in die Interpretation geben könne. Der Erwerb sprachlicher Mittel spiele hier keine größere Rolle; so äußerten drei Lehrkräfte, dass die Vokabelarbeit eher ein Nebenprodukt sei, und alle Lehrkräfte waren sich einig, dass das Kennenlernen eingängiger Phrasen und das Einüben von Grammatik nicht im Vordergrund stehen.

Ein beispielhaftes Setting sei hier dargestellt:

- a. Texterschließungsphase: Dialog verstehen, Vokabel-/Verständnisfragen klären.
- b. Erarbeitungsphase I: Emotionen identifizieren lassen und überlegen lassen, wie man diese szenisch darstellt – von Lernenden ggf. im Arbeitsblatt eintragen lassen.
- c. Erarbeitungsphase II: Rollen einüben lassen (im Raum verteilt in Kleingruppen).

Grammatikpensum überschaubar sind. Eine Erprobung in der Lektürephase steht aus.

Der Ansatz bietet vielversprechende Perspektiven für den Unterricht, aber auch für die Forschung: So könnte beispielsweise in einer Cross-Over-Studie untersucht werden, ob die dramapädagogische Auseinandersetzung im Vergleich zur herkömmlichen Interpretation nicht nur die Motivation steigert, sondern auch zu besseren Lernergebnissen führt. Im Unterricht könnte der Ansatz erweitert werden, indem fortgeschrittene Lernende selbst Dialoge mithilfe von KI erstellen und kritisch prüfen. Zwar dürfte dies in den meisten Gruppen nur mit Unterstützung umsetzbar sein, jedoch ließen sich dadurch sowohl Text- als auch Medienkompetenz und – bei einer sprachlich fundierten Reflexion – die Sprachbewusstheit der Lernenden stärken.

Wie die positiven Rückmeldungen der Lehrkräfte zeigen, lässt sich Latein gewissermaßen revitalisieren, gibt man dem Theaterspiel im Lateinunterricht mehr Raum: Der intensive, aktive Umgang mit der eigentlich toten Sprache schafft eine tiefere Auseinandersetzung und weckt zugleich neue Motivation bei den Lernenden.

In diesem Sinne bleibt nur noch, zur weiteren Erprobung und Anwendung dieses Ansatzes aufzurufen: **Lingua Latina in scaena revivescat! – Latein möge auf der Bühne von Neuem leben!**

Literaturverzeichnis:

- Bachmann-Medick, D.** (2010). Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. E-Book. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Elis, F.** (2015). Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern. In: W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, pp. 89-115.
- Hensel, A.** (2009). Szenische Interpretation im altsprachlichen Unterricht. *Der altsprachliche Unterricht* 52(4), 2-13.
- Kantereit, T.** (2023). Leichter unterrichten? Wie KI-Tools Lehrer:innen (und Lernenden) helfen können. In: H. Lichtenstern (Red.), *Künstliche Intelligenz: Wie Chatbots & Co. den Unterricht verändern*. Hannover: Friedrich Verlag, pp. 38-39.
- Kessler, P., & Jauch, W.** (2011). Sprache in Szene setzen: Theaterpraktische Methoden im Französischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 45(11), 2-7.
- Passon, J.** (2015). Auf dem Weg zur performativen Fremdsprachenkompetenz: Eine Darstellung theater- und dramapädagogischer Ansätze. In: W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, pp. 217-232.
- Sambanis, M.** (2021). Spanisch lernen mit Bewegung. *Der fremdsprachliche Unterricht. Spanisch*, 19(2), 2-7.
- Sarholz, W.** (1989). Eine Lehrbuchlektion als szenisches Spiel. Ein Stundenbild. *Der altsprachliche Unterricht* 32(5), 81-83.
- Schewe, M.** (1993). *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis. <https://cora.ucc.ie/items/5d63bfc5-26cc-42c4-ac52-bb2e698187f8>
- Schewe, M.** (2015). Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In: W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, pp. 19-34.
- Schewe, M.** (2016). Dramapädagogische Ansätze. In: E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto, pp. 354-358.
- Schewe, M.** (2020). Performatives Lehren und Lernen. In: W. Hallet, F. G. Königs & H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Klett Kallmeyer, pp. 45-60.
- Thiem, A.** (2021). Theater in der Lehre: teatro aplicado oder performative Fremdsprachendidaktik? *Hispanorama*, 173, 34-38.
- Valle, V. Del** (2021). "Teatro aplicado" – Métodos de enseñanza performativa para el aula de español como lengua extranjera. *Hispanorama*, 173, 6-7.
- Wedel, H.** (2015). Aufgaben und Übungen für die Vor- und Nachbereitung von Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht. In: W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, pp. 307-318.

« NOVA ITINERA, DES MANUELS DE LATIN HYBRIDES ET INNOVANTS AU CONFLUENT DES LANGUES CLASSIQUES ET MODERNES »

The new *Nova Itinera* textbook series aims to be both hybrid and innovative, as it offers multiple contextualized and congruent perspectives that combine a more traditional, strictly philological approach with a broader, play-based and cultural one. This includes not only digital resources available on the Pearltrees platform, but also the archaeological heritage of Luxembourg and the Greater Region. The approach underpinning these new textbooks is therefore both holistic and integrative, designed to foster students' interest in the language through the adventures of a young Treveran girl, Ledona, whom they follow throughout their learning journey.

● Franck Colotte | Institut de Formation de l'Éducation Nationale (IFEN) du Luxembourg



Franck Colotte est professeur de lettres classiques, formateur et coordinateur de la discipline « Latin » à l'Institut

de Formation de l'Éducation Nationale (IFEN) du Luxembourg, coconcepteur des manuels NOVA ITINERA. Il communique régulièrement sur la didactique des langues anciennes, qui constitue un de ses centres d'intérêt académiques. Il a contribué notamment au volume *Teaching Classics Worldwide. Successes, Challenges and Developments* (Hunt, S. & Bulwer, J. (2025). Londres: Bloomsbury).

I – Genèse et principes des manuels NOVA ITINERA

Le Luxembourg est un pays tourné vers le plurilinguisme qui a relevé le défi posé par la révolution numérique il y a quelques années (Lamri & al, 2018).

Depuis 2002, le programme national prévoit, pour la section latine, un minimum de quatre années et un maximum de six années d'étude du latin correspondant à un volume horaire total entre 16 et 22 heures curriculaires ainsi réparties: 1^{ère} année: 5 h / semaine; 2^e: 4,5 h; 3^e: 3 h; 4^e: 3 h; 5^e: 3 h; 6^e: 3 h, volume horaire à nul autre pareil dans les différents programmes d'enseignement du latin en Europe (Hunt & Bulwer, 2025).

Une ressource didactique innovante, comme se veut la série des trois manuels *Nova Itinera* (à l'attention des trois voire quatre premières années de latin

dans le cursus luxembourgeois et déjà opérationnelle en première année), se doit de tenir compte de ces particularités grand-ducales et justifie la constitution par le ministère d'un groupe de travail de professeur(e)s chargé(e)s de cet enseignement et soucieux(euses) de mettre en place une formule originale. Elle allie l'hybridité numérique en s'appuyant sur la plateforme *Pearltrees* – qui permet d'organiser, d'explorer et de partager des contenus numériques –, la valorisation des *realia* archéologiques de la Grande Région ainsi que l'apprentissage philologique traditionnel. Elle vise à ouvrir l'esprit de l'élève aux dimensions transculturelles et transhistoriques de son apprentissage, à le familiariser avec l'influence multidimensionnelle de Rome au Luxembourg et à lui faire acquérir de solides connaissances littéraires, historiques et philosophiques du monde antique gréco-romain et européen.

II – Un manuel à la croisée de l’histoire locale et de la grande histoire

La trame narrative, quant à elle, se focalise sur un personnage matriciel, Ledona, une jeune fille gauloise (caractérisée par une grande force physique et de caractère) et ses pérégrinations, dont le nom est associé au Titelberg d’où elle assiste à l’arrivée des légions de César, une colline située dans le Sud-Ouest du Luxembourg. Il abrite un site archéologique comprenant notamment un oppidum celte auquel a succédé un vicus gallo-romain. Âgée, au début du récit, de treize-quatorze ans (comme les élèves!), elle évolue au cours des trois manuels et vit au premier siècle avant notre ère. L’histoire individuelle et locale, donc la « petite » histoire, rencontre la « grande », à savoir celle du processus de romanisation au premier siècle avant J.-C.

III – Structure et apports du manuel

Le manuel en version « papier » est structuré en sept sections. La section « Grammatica » présente les points grammaticaux à acquérir sous forme de fiches hybrides. À la fin de chaque fiche se trouvent des renvois vers les « Exercitations » qui permettent de vérifier les acquis grammaticaux et lexicaux. La section « Lectiones », quant à elle, est constituée par des textes d’étude. Le premier type de textes raconte l’histoire du personnage fictif de Ledona. Le second type de textes d’auteurs (le plus souvent) simplifiés, accompagnés des nouveaux mots de vocabulaire à retenir, reprend des épisodes de l’histoire de Rome ou de la civilisation romaine en lien avec le sujet de l’unité. En outre, les illustrations réalisées par la dessinatrice luxembourgeoise Marion Dengler s’inspirent des lectures pour un effet d’immersion visuelle. La section « Fabulae et Realia » contextualise les données grammaticales. Ce matériel didactique peut servir de base à des travaux de groupe en classe, des présentations ou toute autre activité pédagogique (par exemple la classe inversée) envisagée par le titulaire de la classe. Les « Ludica », quant à eux, s’inscrivent dans la tradition humaniste du *serio ludere* et dans la ludification des enseignements qui permettent de renouveler l’attention des élèves en leur offrant des moments

de répit et d’amusement avant ou après l’effort, développant autrement leurs compétences linguistiques et culturelles. Ainsi les fiches intitulées « Loquamur Latine » intègrent une dimension théâtrale et invitent les élèves à s’exprimer en latin dans leur vie quotidienne. De plus, dans un souci d’exhaustivité, le manuel de première année présente, dans les unités 0 à 8, une section dédiée à l’évolution de l’écriture latine, intitulée « Scriptura ». Enfin, « Audio » est une section supplémentaire sur *Pearltrees* comportant une lecture des textes avec une prononciation restituée et expressive ainsi que des écoutes variées portant sur le thème de l’unité.

Les apports de cette nouvelle série de manuels sont donc multiples : ils illustrent d’abord ce que l’on appelle enseignement « explicite » ; ils favorisent ensuite les pratiques coopératives (King, 1993) : les élèves sont amenés à interagir de façon constructive avec d’autres élèves dans un groupe de la classe (voire avec une autre classe dans une perspective de jumelages internes au Luxembourg ou de projets ERASMUS) pour confronter réactions et points de vue. Les « ateliers traduction » accompagnés de divers prolongements ludico-culturels via les ressources numériques accessibles sur les tablettes des élèves – consistant à traduire un extrait de texte en petits groupes d’élèves (traduction coopérative) et à le commenter en mobilisant les éléments pertinents dans les ressources associées – en constituent une illustration probante.

Outre la pédagogie collaborative, les nouveaux manuels de latin favorisent la différenciation dans la mesure où les enseignant-e-s se trouvent assez souvent confronté-e-s à une certaine diversité des élèves dans leurs classes. La série *Nova Itinera* permet ainsi aux enseignant-e-s, par la progressivité de difficulté des activités proposées, d’être mieux à même d’identifier et de gérer les écarts cognitifs, linguistiques et culturels de leurs élèves, d’adapter leurs pratiques à leurs rythmes d’apprentissage. Cette différenciation pédagogique vise aussi l’excellence : les encarts « Je me renseigne » (présents notamment à la fin des fiches culturelles) permettent aux élèves les plus avancé-e-s d’entreprendre un travail documentaire complémentaire, pendant que les moins avancé-e-s font des exercices de stabilisation de leurs connaissances

ou de révisions grâce à un apprentissage spiralaire.

En conclusion, les manuels *Nova Itinera* permettent des regards croisés entre la *provincia* des Trévires et Rome, la vie quotidienne et la grande histoire, et une alliance des pédagogies traditionnelles et innovantes : tout en étant polyvalents ils revendiquent une ambition d’excellence dans les démarches didactiques et les exploitations pédagogiques.

Bibliographie

- Colotte, F. et al. (2024). *Nova Itinera*, vol. 1. Luxembourg : SCRIPT.
- Hunt, S. et Bulwer, J. [Dirs.] (2025). *Teaching Classics worldwide. Successes, Challenges and Developments*. Londres : Bloomsbury.
- King, A. (1993). « Sage on the Stage to Guide on the Side », *College Teaching*, Vol. 41, No. 1 (Winter, 1993), p. 30-35.
- Lamri, J. et al. (2018). *Les compétences du 21^e siècle : Comment faire la différence ? Créativité, Communication, Esprit Critique, Coopération*. Malakoff : Dunod.
- Scott, C.L. (2015). *Les Apprentissages de Demain 2 : Quel type d’apprentissage pour le XXI^e siècle ? Recherche et prospective en éducation*, UNESCO, Paris. [Réflexions thématiques, n° 14].

UBI TU, IBI EGO : QUAND LE LATIN « MATCHE » AVEC LES MITIC

The authors present a didactic project for 9th grade students (12-13 year-old) from Geneva (Switzerland) in LCL (Latin Culture and Language). The project involves students creating digital presentations on a deity from the Roman pantheon, using video software (CapCut). It has a dual objective: to complement the *Monstrum* teaching tool and to sharpen students' knowledge and skills. The aim is to transmit ancient culture in an interdisciplinary way, without penalizing students with language learning difficulties.

- Cecilia Burger
| Cycle d'Orientation
de Sécheron
- Kevin Bonvin
| Cycle d'Orientation
des Colombières



Cecilia Burger et Kevin Bonvin sont tous les deux enseignants de latin et d'histoire. Ils travaillent dans deux établissements du secondaire I du canton de Genève. Leur double formation commune



leur permet une collaboration professionnelle et académique facilitée et complémentaire.

La massification du numérique dans les institutions éducatives a aujourd'hui largement transformé le rapport au savoir et les manières d'apprendre, favorisant ainsi « une logique d'expérience et d'expérimentation du savoir » au détriment d'une approche traditionnelle centrée sur la transmission des connaissances par l'enseignant-e (Bonvin, 2013 : 3 ; Rion, 2014 : 2). Nulle exception pour l'enseignement des langues anciennes qui, à l'instar des langues modernes, se prête bien à ces nouvelles formes d'apprentissage.

L'idée et la finalité de notre projet sont nées de discussions menées au sein d'un groupe de travail d'enseignant-e-s des langues du canton de Genève. Nous avons voulu adapter des approches didactiques des langues vivantes aux langues anciennes, afin de mettre en valeur les compétences communicatives des apprenant-e-s dans la langue de scolarisation – en l'occurrence le français – par le biais d'outils MITIC selon le modèle du *Learning by doing* (Pasquier, 2009 : 5). En

effet, les élèves bénéficiant de ce modèle deviennent de véritables « acteurs-créateurs ». (Schweitzer, 2013 : 12). Nous souhaitons de plus élaborer un projet cohérent avec le programme et qui puisse convenir à tous-tes les élèves, quel que soit leur regroupement. En effet, dans le canton de Genève, tous-tes les élèves de 9^e année du Cycle d'orientation (CO), âgé-e-s de 12-13 ans, suivent un cours de langue et culture latines (LCL). Toutefois, durant cette année, les élèves sont réparti-e-s en trois regroupements, selon leur niveau scolaire ; le R(egroupement) 1 est le plus faible, le R3 le plus fort. Or, la dotation horaire du cours LCL comporte une heure hebdomadaire pour les R1 et R2 contre deux heures hebdomadaires pour le R3. Pour ne pas pénaliser les élèves de R1 et R2 qui n'étudient ni la grammaire ni le vocabulaire latins, il fallait donc une thématique culturelle en lien avec la civilisation, la mythologie, l'histoire et/ou le français.

ÉLÉMENTS THÉORIQUES

Nous avons construit notre projet comme complément du chapitre IV du manuel *Monstrum* (Alvarez *et alii*, 2024) – moyen d’enseignement genevois d’initiation au latin utilisé en 9^e année – qui introduit les dieux olympiens à travers la découverte de leurs champs de compétence et la reconnaissance de leurs attributs. Afin de renforcer cette découverte du panthéon antique, nous avons mis en place le projet suivant : les élèves doivent réaliser par groupe de deux ou trois une création audiovisuelle brochant le portrait d’une divinité antique olympienne à choix et présentant un mythe dans lequel elle apparaît. Pour ce faire, ils utilisent le logiciel de montage vidéo CapCut, qui permet d’allier le classique diaporama d’images et de sources iconographiques de la divinité et des moments-clés de son mythe avec un enregistrement vocal des élèves qui explicite le contenu de leur exposé. Le projet invite de ce fait les élèves à réaliser une capsule vidéo sans apparaître physiquement dans le montage. Concrètement, la vidéo doit contenir :

- la description complète de la divinité choisie (noms latin et grec, attributs, champs de compétence, parenté),
- la narration d’un épisode mythologique important où apparaît la divinité,
- au moins cinq représentations artistiques différentes de la divinité, que les élèves doivent analyser (décrire la technique artistique utilisée et expliquer comment la divinité est identifiable).

Notre projet se situe ainsi au carrefour du livre audio, dans la mesure où les élèves endossent le rôle de narrateurs-trices (*storytelling*), et du podcast, étant donnés les éléments interactifs et visuels proposés dans la vidéo. L’œuvre réalisée revêt ainsi une double fonction : d’abord support de présentation de la divinité aux autres élèves, elle devient aussi outil de révision en vue d’une évaluation sommative axée sur la culture antique.

MISE EN PRATIQUE ET DÉROULEMENT DES ÉTAPES

Nous avons mis en place ce projet lors de l’année scolaire 2023-2024 dans huit classes de 9^e année, tous niveaux confondus, au sein de deux établissements genevois distincts. Les effectifs variaient de 10 à 25 élèves par classe. Conformément au plan de cheminement du programme annuel, le projet s’est mis en place dès la fin novembre. Nous avons annoncé aux élèves le travail qu’ils-elles allaient devoir faire et leur avons distribué un document que nous avons expliqué en classe sur lequel figure le déroulement des étapes du projet (voir annexe 1). Nous avons alors réparti nos élèves en binôme ou trinôme en fonction de l’effectif du groupe-classe, tenant compte de leurs affinités, et cherchant à répondre à une équitable gestion des forces et faiblesses de chacun-e, afin de stimuler les dynamiques de travail au sein des groupes. Les divinités, au nombre de douze, ont été réparties en fonction des désirs des élèves.

Nous avons établi en amont un dispositif d’enseignement hybride, avec des moments en classe et d’autres à domicile, divisé en quatre étapes majeures :

1. *chercher des informations et de la documentation en médiathèque et en ligne sur la divinité choisie.* Cette étape s’initie sous notre supervision en salle informatique ; les élèves cherchent en groupe les premières informations sur la divinité qui leur est assignée sur Google, Wikipédia ou Universalis Junior en entrant le nom de leur divinité dans la barre de recherche. Ils complètent ensuite ces informations à domicile ou en médiathèque comme devoirs hors du cours.
2. *sélectionner et analyser des sources iconographiques et un épisode mythologique important de la divinité assignée.* Les élèves choisissent librement les illustrations de leur diaporama en se basant sur les connaissances apprises lors du cours sur les attributs divins. L’exercice vise ainsi un double objectif : il soutient l’apprentissage (évaluation formative) et témoigne des acquis (évaluation sommative). L’enseignant-e demeure toutefois attentif-ve en cas d’erreur manifeste.



Figure 1

Page de titre du 4^e chapitre consacré aux dieux, in Alvarez, J.-B., Blanc, S., Miéville, M., & Simon, N. (2024). *Monstrum*. Genève : Moyen d’enseignement genevois de Langue et Culture Latines (9^e année), p. 83.

Quant au choix du mythe présenté, il peut se faire en concertation avec l'enseignant-e en cas de difficulté à trouver un épisode pertinent et dont la permanence culturelle peut être commentée (bonus pour les élèves de R3, n'apparaît pas par écrit dans le document critérié).

3. *créer le montage CapCut combinant à la fois des parties visuelles et orales.*

Cette partie se déroule en salle informatique, où nous montrons l'utilisation du logiciel, puis vérifions sa maîtrise par les élèves sur ordinateur et/ou smartphone ; elle est ensuite complétée à domicile. À l'aide des outils numériques de travail à distance et de partage de documents, les groupes d'élèves ont ainsi le choix de travailler en se réunissant physiquement ou en se divisant le travail, de sorte à réaliser leur montage vidéo commun soit ensemble, soit chacun-e de son côté. Les élèves envoient ensuite leurs productions à l'enseignant-e qui les dépose une fois validées dans un dossier ouvert à la classe en lecture seule.

4. *écouter individuellement les productions de chaque groupe en salle informatique.*

Les élèves visionnent durant le cours chaque vidéo avec un casque audio. Les risques inhérents aux défilés de groupes qui présentent leurs exposés face à la classe sont ainsi évacués : fous rires, propos inaudibles ou pleurs sont coupés au montage, quant aux moqueries éventuelles, elles ne peuvent être partagées, car chaque élève regarde les vidéos individuellement. Les vidéos restent accessibles en ligne pour réviser en vue de l'évaluation sommative ; les élèves du CO n'étant pas encore aptes à prendre des notes durant des exposés oraux, ces traces numériques peuvent être capitalisées pour que l'exposé ne soit plus le *one shot* qu'il tendait à être. L'enseignant-e peut s'en servir pour une évaluation postérieure.

Dans les faits, ces quatre étapes se sont déroulées dans le même ordre, mais avec des adaptations imprévues plus ou moins problématiques.

En ce qui concerne la recherche documentaire, les élèves ont été nombreux-ses à privilégier l'usage de ChatGPT plutôt que la recherche par mots-clés sur Google ou Wikipédia. Dès lors, leur texte de présentation était déjà prêt sans qu'ils-elles n'aient besoin de le préparer (voir annexe 2a). Or, cette manière de faire a soulevé un double problème : celui des sources utilisées, invérifiables, et celui, éthique, de l'effort consacré au travail et de la note (im)méritée pour un texte composé par une machine. Il a donc fallu que nous insistions auprès des élèves sur l'importance des sources et le danger du plagiat.

La recherche iconographique, facilitée par Google Images, a montré combien les élèves négligeaient de noter la source de leurs images. De plus, certain-e-s ne comprenaient pas qu'il puisse y avoir autant de représentations différentes d'une seule divinité. Cette incompréhension de leur part révéla alors qu'ils n'avaient pas compris le but de nos consignes.

Le montage vidéo fut la bonne surprise de notre projet. Il s'est avéré que les élèves, rompu-e-s à l'art des vidéos TikTok, maniaient globalement bien cet outil depuis leurs smartphones. Les rares élèves qui n'en maîtrisaient pas l'usage étaient aidés par un binôme expert du logiciel. Nous avons été soulagé-e-s, car nous devons reconnaître que c'était la partie sur laquelle nous, enseignant-e-s, étions le moins aguerri-e-s, et nous craignions l'échec du projet à cause de notre incapacité à expliquer convenablement l'usage du logiciel. Cette situation confirma notre intuition quant à la pertinence d'utiliser des outils issus de l'univers référentiel des élèves.

Enfin, l'écoute des productions de chaque groupe n'a pas pu se faire pour toutes les classes en salle informatique, faute de disponibilité des salles. Nous avons visionné certaines vidéos en classe sèche, mais quelques élèves refusèrent que nous diffusions leur production face à toute la classe, car c'était « trop gênant ». Il a donc fallu donner comme devoir de visionner les vidéos restantes.

BUTS PÉDAGOGIQUES DU PROJET

Les objectifs de notre projet sont transversaux et interdisciplinaires : ils se conforment essentiellement aux composantes 4 à 6 du plan d'études de latin du PER (<https://portail.ciip.ch/per/learning-objectives/148>), relevant ainsi de la découverte des textes (mythes) antiques, de l'initiation à la civilisation antique *via* les ressources documentaires et des permanences culturelles de ces mythes dans notre quotidien. Il s'agit de composantes non-linguistiques en ce qui concerne le latin, ce qui nous permet d'inclure les élèves de R1 et R2 au projet. L'élaboration d'une présentation orale requiert toutefois des compétences linguistiques dans la langue de scolarisation qu'il convient d'aguerrir chez les élèves, et ce en partenariat avec les enseignant-e-s de français.

Nous voulions ainsi mettre en place une pédagogie par projet participative et inclusive, d'où l'intérêt du travail de groupe. En effet, celui-ci permet aux élèves d'exploiter au mieux leurs compétences personnelles (aspect créatif, rédactionnel, analytique, etc.), qu'ils-elles mettent en valeur en faisant bénéficier leur groupe. Dans le cadre de notre projet, l'accès à la culture antique et sa valorisation passent par l'usage des technologies numériques qui donnent l'occasion d'appréhender les liens existants entre le passé et le présent, conformément à la grammaire de l'histoire (Heimberg, 2022) et à la composante 6 du plan d'études de latin du PER. C'est également le moyen de se rapprocher de l'univers référentiel des élèves (TikTok), mais aussi de présenter et (re)mettre en valeur l'importance de l'oralité, qui prévalait dans les modes de transmission de l'information dans l'Antiquité, notamment pour la transmission des récits mythologiques (Létoublon, 2019), objet du projet de classe. Le format asynchrone du projet offre des conditions d'apprentissage facilitantes, réduisant les risques d'inhibition chez les élèves comparativement à un exposé en « live » face à la classe. En effet, les technologies éducatives, bien choisies, diminuent le stress des élèves et privilégient un environnement moins menaçant (Floris et Renandya, 2019 : 55), en particulier pour les élèves ayant des besoins spécifiques. La remédiation du contenu de la vidéo est maximisée par le suivi régulier de l'enseignant-e, en classe ou par courriel,

« Dans le cadre de notre projet, l'accès à la culture antique et sa valorisation passent par l'usage des technologies numériques qui donnent l'occasion d'appréhender les liens existants entre le passé et le présent. »

et les élèves peuvent (re)faire à l'envi leur présentation s'ils-elles ne sont pas satisfait-e-s.

L'intégration des outils numériques pour favoriser l'apprentissage des élèves n'a pour autant rien d'évident. Il importe d'une part de déconstruire l'étiquette de « natifs numériques » (Schweitzer, 2013 : 14), attribuée à tort aux élèves « nés avec les technologies de l'information et de la communication » et déjà critiquée par Olivier Le Deuff (2009), pour accepter, d'autre part, de remédier à la fracture numérique sous-jacente de la « société de l'information » (Pasquier, 2009 : 1) dans laquelle nous vivons. Et c'est précisément en adoptant une posture d'ouverture à ce genre de projets qu'il devient possible de susciter la curiosité des élèves et de valoriser d'autres formes d'apprentissage plus engageantes, si ce n'est innovantes. Il a par ailleurs été montré que l'apprentissage des langues et cultures anciennes bénéficie grandement d'un usage pertinent des outils informatiques (Bakhouch & Duthoit, 2013). C'est en effet hier par le roman et les péplums hollywoodiens, aujourd'hui par Netflix et la génération d'images par l'IA que l'univers antique se révèle au monde. Par leurs productions personnelles, les élèves laissent eux-elles aussi des traces visuelles et auditives, et participent à la démocratisation du savoir antique. Le latin et le grec résonnent ainsi encore, même dans une vidéo tournée en français.

BILAN ET PISTES D'AMÉLIORATION

La réalisation du projet a confirmé la pertinence de l'ancrage théorique des buts pédagogiques poursuivis. Lors d'un bilan oral postérieur au projet, une très large majorité de nos élèves a exprimé avoir beaucoup apprécié l'usage des outils numériques et la liberté de création que nous leur avons laissée; les seules consignes imposées étaient la durée de la vidéo (comprise entre 2 minutes 30 et 3 minutes 30) et l'exigence d'utiliser au moins cinq illustrations diverses de leur divinité (sculpture, fresque, mosaïque, céramique... mais aussi manga, Disney, IA): les styles pouvaient varier, tant que les attributs confirmaient l'identité de la divinité (voir annexes 1 et 2b). Certains groupes ont produit des supports de très bonne facture, où la maîtrise des outils informatiques (savoir-faire) et la présentation orale de qualité (savoir-être) sublimaient les représentations artistiques mythologiques (savoir). Un groupe a ainsi réussi à animer une image de Diane/Artémis au même rythme que la musique de fond utilisée; un autre a créé un diaporama sur Neptune/Poséidon à l'esthétique marine uniforme (slides bleues, écriture blanche) et aux illustrations harmonieuses soulignant la puissance du frère de Jupiter/Zeus (voir annexe 2c). Plusieurs groupes se sont en

revanche contentés du minimum: cinq images sur fond blanc avec un enregistrement monocorde lisant mot à mot les textes affichés sur le diaporama. Dans deux groupes, les élèves se sont même filmé-e-s face caméra, violant nos consignes qui avaient pour but de protéger leur anonymat. L'engagement des élèves est donc très variable, entre celles et ceux qui ont donné le maximum, dépassant nos attentes, et celles et ceux qui n'ont jamais rendu de travail... Nonobstant, ce projet a permis à la majorité des élèves d'acquérir des compétences organisationnelles, collaboratives et technologiques transférables à d'autres disciplines scolaires, notamment en langues vivantes et en sciences sociales, mais également extrascolaires et professionnelles: usage des MITIC, travail collaboratif, rédaction et lecture d'une présentation, synthétisation, travail d'illustration, etc.

L'organisation des séances et la composition des groupes doivent absolument être réfléchies en amont afin de maximiser les résultats de travail. En effet, les groupes formés par nos soins ont parfois manqué de cohésion, entraînant une répartition inégale du travail entre membres. Une réflexion est ainsi à mener sur la meilleure manière de former les groupes. Faut-il privilégier les affinités des élèves? la complémentarité de leurs compétences? L'optimisation de la dynamique interne d'un groupe est compliquée à gérer et nous n'avons pas de réponse définitive. L'attribution de la divinité nous interpelle également. Faut-il imposer la divinité aux groupes pour s'éviter des tergiversations et des duels entre groupes, ou laisser les élèves choisir leur objet d'études pour mieux les motiver? Là encore, il n'y a pas de réponse claire. Par ailleurs, plusieurs élèves ont été initialement désorienté-e-s par l'absence d'exemple précis du style de production attendue. Fournir une capsule vidéo modèle aurait certes clarifié les attentes et rasséréiné les élèves les plus anxieux-ses, mais cela aurait sacrifié une part de leur créativité. Enfin, la fracture numérique ne se résume pas à la méconnaissance des logiciels proposés, mais existe également à domicile, où certain-e-s élèves ont un accès limité, voire inexistant, aux outils numériques. Le niveau socio-économique des élèves est ainsi aussi à prendre en compte lors de la constitution en amont des groupes d'élèves, afin qu'une véritable entraide puisse exister.

« La réalisation du projet a confirmé la pertinence de l'ancrage théorique des buts pédagogiques poursuivis [...], une très large majorité de nos élèves a exprimé avoir beaucoup apprécié l'usage des outils numériques et la liberté de création que nous leur avons laissée. »

Le projet demeure modulable et pourrait s'ouvrir au reste du manuel *Monstrum* ; chaque chapitre présente en effet un nouveau mythe. Les élèves élaboreraient ainsi leurs présentations CapCut au fil de l'année en fonction de la thématique du chapitre, et leurs créations dynamiseraient les enseignements et les méthodes d'apprentissage. À titre d'exemple, le deuxième chapitre du manuel *Monstrum* présente Hercule et ses douze travaux. Deux groupes d'élèves pourraient se répartir la vie d'Hercule pour la présenter à leurs camarades. Toutefois, cela impliquerait une formation des groupes en début d'année, lorsque nous ne connaissons pas encore les affinités et interactions des élèves. De plus, nous commencerions à enseigner l'informatique avant même d'enseigner le contenu de LCL. Enfin, détail non négligeable, l'usage des smartphones est interdit en classe depuis la rentrée 2025, même pour un projet pédagogique. De ce fait, certaines modalités doivent être redéfinies.

CONCLUSION

Les objectifs de ce projet sont essentiellement culturels et transversaux, en ce qu'ils sont transférables à d'autres disciplines et compétences que les élèves seront amené-e-s à mobiliser durant leur parcours scolaire : structuration de la pensée, capacité de synthèse et de reformulation, recherche documentaire, description et analyse de sources iconographiques, et exploitation des MITIC. Le bon déroulement des activités implique des retours réguliers de l'enseignant-e sur la base d'un document critérié expliqué en classe. La mise en place d'une collaboration directe avec les enseignant-e-s en informatique et en français pourrait améliorer le résultat qualitatif des présentations.

Nous voulions montrer que la connaissance de l'Antiquité n'est ni poussiéreuse, ni inutile, comme le pensent trop souvent les élèves et leurs parents (Sanchi, 2016). Les développements numériques ont souvent redoré le blason des cultures antiques à l'aide de reconstitutions de cités en images de synthèse, d'effets spéciaux cinématographiques ou de spectacles son et lumière majestueux remettant à l'honneur un passé oublié. Le mariage du numérique et de l'Antiquité fonctionne, d'où la référence plutarquienne (*Quaest.*

Rom. 30) du titre de notre article (« Là où tu seras, là je serai ») : il s'agit d'une formule rituelle du mariage latin avec laquelle un couple marié se promet fidélité). C'est finalement « la saveur des savoirs » de l'apprentissage comme l'a théorisée Astolfi (2008) qui est recherchée pour s'aligner sur le principe même d'une philosophie éducative égalitaire au cœur de laquelle la combinaison des MITIC et de l'enseignement du LCL fait bon ménage. L'expérience menée par Sheridan Moss (2013) dans sa classe, certes universitaire, confirme l'hypothèse selon laquelle l'approche d'apprentissage mixte (MITIC et outils classiques) ne réussit que si les élèves s'impliquent dans le projet et usent conjointement des diverses formes d'apprentissage. C'est pourquoi il est illusoire de considérer l'usage seul des MITIC comme un progrès qui favoriserait l'apprentissage des élèves par une motivation accrue. C'est même un résultat contraire qui pourrait *in fine* se produire selon Guichon qui estime que l'usage des TIC à l'école ne doit pas interférer avec l'usage privé des élèves, car « certains élèves se montreraient réfractaires à ce type d'empiètement sur la sphère privée » (2012 : 15).

Tout bien considéré, notre projet permet d'élargir les horizons des pratiques enseignantes et tend à s'inspirer de méthodes numériques d'apprentissage fréquemment employées dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes. Les logiciels usuellement exploités – Clarisketch, Powtoon, Bookcreator et Camstudio – sont autant de ressources précieuses et variées à découvrir que de leviers à explorer en termes de motivation et de plus-value de l'apprentissage auprès de jeunes élèves. Le projet démontre ainsi qu'il est possible d'enseigner la culture latine et de transmettre des fondements mythologiques, artistiques, culturels et même idiomatiques à des jeunes qui n'étudient pas forcément la langue latine *stricto sensu*.

ANNEXES

1) Document critérié distribué aux élèves :

EXPOSÉS SUR LES DIVINITÉS OLYMPIENNES


9^e LCL

Burger Cecilia
CO. Sécheron

Nom(s) :

Prénom (s) :

Classe :



Nous allons réaliser un projet d'approfondissement et de révision sur les dieux de l'Olympe en cours de langue et culture latines. Pour ce faire, il faudra former cinq groupes de 4 élèves et un groupe de 5 élèves. Ensuite, chaque groupe devra choisir un-e divinité de l'Olympe sur laquelle travailler (ex. : Jupiter, Minerve, Neptune, etc.).

Indique tous les membres de ton groupe (y compris toi-même) :

Indique la divinité sur laquelle ton groupe a choisi de travailler :

Le projet sera relativement court, mais il impliquera le travail de tous les membres du groupe. Voici une liste d'éléments que devront contenir votre projet :

- La description complète de votre divinité : attributs (objets, animaux, fruits, arbres), domaine de pouvoir (le Royaume des Enfers, le Royaume de la Mer, le monde forgeron, le monde de l'amour, etc.), expressions françaises connues, liens de parenté.
- Une histoire mythologique où votre divinité joue un rôle important (ex : le mythe d'Arachné pour Minerve¹) : raconter l'histoire dans le détail et de manière vivante. Pour ce faire, vous aurez à faire des recherches en ligne.
- Des œuvres d'art qui représentent la divinité choisie : des vases, des mosaïques, des fresques, des sculptures, des peintures, des photographies d'adaptations

¹ Attention, le groupe qui étudiera Minerve ne pourra pas reprendre ce mythe.

1

cinématographiques ou théâtrales. Vous aurez à analyser ces œuvres d'art, c'est-à-dire les décrire et expliquer pourquoi et comment il est possible d'identifier votre divinité.

- Élaborer un Powerpoint/Google Slide qui ne contiendra que les œuvres artistiques retenues avec les références de chacune d'elles : titres, auteurs, dates (ou période), lieux et les références des sites internet. Attention, vous ne devez pas écrire votre analyse sur le Powerpoint/Google Slide.
- Enregistrement audio sur le téléphone ou via le logiciel « Audacity » qui contiendra : la présentation de la divinité (point n°1), la narration du mythe retenu (point n°2), l'analyse des œuvres d'art proposées (point n°3).

Pour l'instant en salle informatique : faites vos groupes, choisissez votre divinité, cherchez des informations pertinentes sur celle-ci en ligne pour trouver un mythe à raconter.

Vous pouvez déjà avancer dans votre travail en :

- prenant des notes sur la divinité retenue (point n°1)
- prenant des notes sur le mythe retenu (point n°2)
- sélectionnant des œuvres d'art intéressantes (point n°3)
- commençant à créer votre Powerpoint/Google Slide (point n°4)

Vous aurez comme devoirs pour la fois d'après de m'envoyer par mail le début de votre powerpoint (dont la slide d'introduction qui contiendra les prénoms des membres du groupe, la classe, la divinité choisie et les responsables des tâches attribuées) et les notes que vous aurez prises sur la divinité étudiée.

L'enregistrement audio ne se fera pas en classe, mais à la maison. Le but de ce projet est de vous faire découvrir les divinités de l'Olympe en regardant le powerpoint et l'extrait audio de chaque groupe dans l'idée de procéder à un apprentissage essentiellement oral.

Une note sera attribuée à chaque groupe pour le travail fourni. De plus, un quiz évaluatif vous sera soumis pour évaluer vos connaissances sur le travail que tous les groupes ont fourni.

2) Screenshots de productions d'élèves :

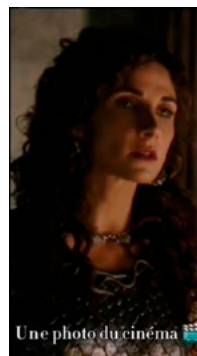
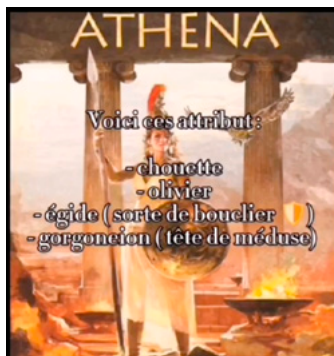
2a) Jupiter / Zeus

Capture d'écran d'un exemple où l'élève a visiblement copié-collé le résultat d'un résumé fourni par l'IA et lu mot à mot le même texte dans la partie orale de la vidéo.



2b) Minerve / Athéna

Trois captures d'écran d'une même présentation sur la déesse Minerve / Athéna. Les élèves ont montré une large palette de représentations de celle-ci. On retrouve ci-contre une illustration générée par IA, la photo de l'actrice Melina Kanakaredes dans le rôle d'Athéna dans le film Percy Jackson, ainsi qu'une mosaïque romaine de Tusculum exposée au Musée du Vatican.



2c) Neptune / Poséidon

Deux captures d'écran d'un exposé réussi, tant au niveau esthétique qu'au niveau illustratif avec un nombre impressionnant d'illustration de différentes natures iconographiques. Le fond est lui aussi bon, avec cet exemple d'anecdote mythologique expliquée avec les mots des élèves.



Poséidon à deux doigts d'être le protecteur des athéniens :

Selon la légende, Athènes serait née de l'esprit de Zeus lui-même. Deux dieux, Athéna et Poséidon, se disputèrent pour devenir le protecteur de la ville.

Pour trancher, un concours fut organisé. Chacun devait offrir un cadeau aux athéniens, qui ensuite éliraient leur dieu préféré.

Poséidon frappa un rocher avec son trident, faisant jaillir une source d'eau salée. En revanche, Athéna créa l'olivier, symbole de paix.

Les hommes votèrent pour Poséidon, mais les femmes, plus nombreuses, préférèrent Athéna, qui devint ainsi la protectrice d'Athènes.

BIBLIOGRAPHIE

Alvarez, J.-B., Blanc, S., Miéville, M., & Simon, N. (2024). Monstrum. Genève: Moyen d'enseignement genevois de Langue et Culture Latines (9^e année).

Astolfi, J.-P. (2008). La saveur des savoirs: Disciplines et plaisir d'apprendre. Paris: ESF.

Bakhouche, B., & Duthoit, E. (2013). Méthodes d'apprentissage du latin à l'université: Entre tradition et innovation. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 29(1). <https://journals.openedition.org/ripes/702>

Bonvin, G. (2013). Dispositif hybride et approche d'apprentissage: Analyse de la relation entre un cours à dispositif hybride et l'approche d'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Éducation et formation.

Floris, F., & Renandya, W. (2019). Unlocking the potential of SAMR. Issue, 120, 55-58.

Guichon, N. (2012). Les usages des TIC par les lycéens – Déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, 19, 1-18.

Heimberg, C. (2022). Grammaire de l'histoire et contenus épistémologiques de son enseignement-apprentissage. In M. Brossard, J. Fijalkow, S. Ragano & L. Pasa (Eds.), Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques (pp. 199-216). Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.

Le Deuff, O. (2009, septembre 12). Les naïfs du numérique. Le Guide des Égarés. <http://www.guidedesegares.info/2009/09/12/les-naifs-du-numerique/>

Létoublon, F. (2019, juillet 23). Antiquité: Entre culture orale et culture écrite, des frontières mouvantes. The Conversation. <https://theconversation.com/antiquite-entre-culture-orale-et-culture-ecrite-des-frontieres-mouvantes-119450>

Pasquier, É. (2009). Inciter les futurs enseignants à intégrer les technologies dans leur pratique pédagogique: L'expérience de Genève, 1-16. https://edunum.unige.ch/articles/eric-pasquier_pedagogie-MITIC.pdf

Rion, V. (2014). Les TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) et l'apprentissage collaboratif: Élaborer un commentaire littéraire avec Google Drive (anciennement Google documents). forumlecture.ch, 2, 1-17.

Sanchi, L.-A. (2016, janvier 6). Tribune: À quoi sert le latin? La réponse des humanistes. Libération. https://www.liberation.fr/debats/2016/01/06/a-quoi-sert-le-latin-la-reponse-des-humanistes_1424707/

Schweitzer, P. (2013). Enseigner les langues vivantes étrangères à l'ère du numérique. Babylonia, 3, 10-15.

Sheridan Moss, J. (2013). Computer-assisted learning in second-year Latin. Teaching Classical Languages, 5(1), 86-105.

KOLONIALISMUS AM BEISPIEL DER „ENTDECKUNG“ AMERIKAS: EIN FÄCHERÜBERGREIFENDES PROJEKT FÜR DEN ALT- UND NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

The article examines the interdisciplinary use of Latin and Spanish sources on the colonisation of the Americas. Working with these texts allows for a nuanced perspective on European colonialism. Texts by Christopher Columbus, Amerigo Vespucci, and Bartolomé de Las Casas form the basis of the teaching unit. The aim is to critically question historical narratives with regard to their Eurocentric perspective and the dissemination of barbarian stereotypes. Using examples from ancient and modern texts, the historical origins of modern concepts such as „white supremacy“ as well as neocolonial and racist discourses are highlighted.

● Peter Kuhlmann
| Universität Göttingen



Peter Kuhlmann ist ausgebildeter Lehrer für Latein, Spanisch und Griechisch. Seit 2004 tätig als Professor für Latein und Fachdidaktik der Alten Sprachen an der Universität Göttingen.

Einleitung: Kolonialismus: aktuelle Diskurse und alte Rechtfertigungen

Am 1.10.2024 trat Claudia Sheinbaum Pardo ihr Amt als neue Präsidentin Mexikos an und forderte eine Entschuldigung Spaniens für die Eroberung Mexikos. Allerdings ist das Thema im öffentlichen Diskurs Mexikos nicht unumstritten: Keineswegs waren nur die spanischen Eroberer an der Unterdrückung indigener Völker beteiligt, sondern vor allem auch die Weißen europäischer Abstammung (sp. *criollos*) trugen maßgeblich zur Ausbeutung der einheimischen Bevölkerung und zum bis heute wirksamen rassistischen Konzept der weißen Überlegenheit (*white supremacy* bzw. *supremacismo blanco*) bei (León, 2021).

Der Kolonialismus ist aufgrund der kolonialen Vergangenheit speziell Spaniens, Frankreichs und Großbritanniens ein geeignetes Thema für den Fremdsprachenunterricht. Einschlägig ist hier sogar der Lateinunterricht, da gerade die zentralen

frühneuzeitlichen Quellen zur Kolonisierung Amerikas auf Latein abgefasst sind (Kuhlmann, 2024; Funke, 2023).

Eine wichtige Frage bei diesem Thema ist die nach der Rechtfertigung der Kolonisierung durch die imperialistischen europäischen Mächte. Gerade am Beginn der Kolonisierung im 16. Jh. dienten die Christianisierung und Seelenrettung der Nichtchristen bzw. „Heiden“ der Rechtfertigung, ebenso die „Zivilisierung der Barbaren“. Insgesamt herrschte in Europa die Vorstellung von der Überlegenheit der „weißen Rasse“ vor. Tatsächlich diente die Kolonisierung Afrikas und Amerikas der wirtschaftlichen Ausbeutung der jeweiligen Regionen wie u.a. der Gewinnung von Edelmetallen, dem Plantagenbau, dem Sklavenhandel u.a. (Großklaus, 2017; Osterhammel, 2007: 76f.).

Im Folgenden werden drei Quellentexte und Aufgaben-Impulse vorgestellt, die als Grundlage für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt (z.B. Projektwoche) dienen können. Als Produkt ist

eine Ausstellung oder Collage denkbar, die Plakate mit Quellentexten und Erklärungen durch die Lernenden enthält. Erstellt und bearbeitet werden können die Materialien von Lernenden aus verschiedenen Fächern (u.a. Latein, Spanisch, Englisch, Geschichte, Religion) bzw. mit unterschiedlichen Interessen am Thema. Die drei Quellentexte behandeln die unterschiedlichen Sichtweisen der Europäer auf die indigene Bevölkerung Amerikas im 16. Jh. – von Paternalismus (Kolumbus) über rassistische Stereotypisierung (Vespucci, Sepúlveda) bis hin zu Verteidigung der allgemeingültigen Menschenrechte (de las Casas).

Einstieg: Recherche-Aufgabe mithilfe von KI

Als Einstieg in das Thema eignet sich z.B. ein *prompt* für ChatGPT (20.12.2024) „Wie haben die europäischen Kolonialmächte ihre Eroberungen und die Kolonisierung selbst gerechtfertigt?“

Die ChatGPT-Antworten hierauf entsprechen ziemlich genau denjenigen, die in der o.g. einschlägigen Forschung zur Kolonialgeschichte als Rechtfertigungsgründe genannt werden.

Text 1 – Kolumbus (1493)

Der Genuese **Christoph Kolumbus** (ca. 1451–1506) bereiste im Auftrag des spanischen Königshauses ab 1492 die karibischen Inseln und glaubte selbst noch, indischen Boden betreten zu haben. Am 12. Oktober erreichte er eine Insel der Bahamas, die er San Salvador nannte. Von dort reiste er weiter nach Cuba und zu den Antillen (Hispaniola). Dort fand er zwar nicht die erhofften Reichtümer, stieß dafür aber auf die indigene Bevölkerung. Kolumbus verfasste zu seinen insgesamt vier Reisen zunächst spanische Reiseberichte. Allerdings wurden diese spanischen Texte gleich ins Lateinische übersetzt, weil das gelehrte Lesepublikum in Europa eher Latein als Spanisch lesen konnte (lat.-dt.: Wallisch, 2000; dt.: Strosetzki, 1991: 41-54).

In seinem ersten Brief aus der „Neuen Welt“ (1493) beschreibt Christoph Kolumbus Aussehen und Lebensweise der indigenen Bevölkerung, der er auf den karibischen Inseln begegnet war. Einige

exemplarische Auszüge aus dem Brief werden hier dreisprachig angegeben:

<p>(8) Cuius et omnium aliarum <insularum>, quas ego vidi et quarum cognitionem habeo, incolae utriusque sexus nudi semper incendunt, (...).</p> <p>Carent et armis, utpote sibi ignotis, nec ad ea sunt apti; non propter corporis deformitatem, sed quia sunt timidi ac pleni formidine. (...)</p> <p>Ceterum ubi se cernunt tutos, omni metu repulso sunt admodum simplices ac bonae fidei et in omnibus, quae habent, liberalissimi. (...)</p>	<p>(8) Allerdings laufen die Einwohner beiderlei Geschlechts dieser und aller anderen Inseln, die ich gesehen und von denen ich Kenntnis habe, immer nackt herum, (...).</p> <p>Sie haben auch keine Waffen, die sind ihnen nämlich unbekannt, und sie sind nicht dafür geeignet; nicht aufgrund eines körperlichen Defekts, sondern weil sie ängstlich und voller Furcht sind (...).</p> <p>Sobald sie aber sehen, dass sie sicher sind und alle Angst verloren haben, sind sie ganz arglos, zutraulich und in allem, was sie haben, sehr freigebig.</p>	<p>(8) La gente de esta isla y de todas las otras que he hallado y he habido noticia, andan todos desnudos, hombres y mujeres, así como sus madres los paren, (...).</p> <p>Ellos no tienen (...) ni armas, ni son para ello, no porque no sea gente bien dispuesta, salvo que son muy temerosos a maravilla. (...)</p> <p>Mas son así temerosos sin remedio. Verdad es que, después que se aseguran y pierden este miedo, ellos son sin engaño y liberales de lo que tienen (...).</p>
<p>(10) Nullam hi noverunt idolatriam. Immo firmissime credunt omnem vim, omnem potentiam, omnia denique bona esse in caelo, meque inde cum his navibus et nautis descendisse; (...).</p> <p>(...) semper putant me desiluisse e caelo, quamvis diu nobiscum versati fuerint hodieque versentur. Et hi erant primi, qui id, quocumque appellebamus, nuntiabant, alii deinceps aliis elata voce dicentes: "Venite, venite et videbitis gentes aethereas!" (...)</p>	<p>(10) Sie kennen keinen Götzendienst; im Gegenteil: Sie glauben ganz fest, dass alle Kraft, alle Macht, schließlich dass alles Gute im Himmel ist und dass ich mit diesen Schiffen und Seeleuten von dort herabgekommen bin; (...)</p> <p>Sie glauben immer noch, dass ich vom Himmel herabgestiegen sei, obwohl sie schon lange mit uns Umgang hatten und heute noch haben. Und sie waren die ersten, die das, wo auch immer wir anlandeten, verkündeten; die einen sagten es darauf den anderen mit lauter Stimme: „Kommt, kommt und ihr werdet ein Volk des Himmels sehen.“</p>	<p>(10) Y no conocían ninguna secta ni idolatría salvo que todos creen que las fuerzas y el bien es en el cielo, y creían muy firme que yo con estos navíos y gente venía del cielo, (...)</p> <p>... están de propósito que vengo del cielo, por mucha conversación que hayan habido conmigo; y éstos eran los primeros a pronunciarlo adonde yo llegaba, y los otros andaban corriendo de casa en casa y a las villas cercanas con voces altas: „¡Venid, venid a ver la gente del cielo ...!“</p>

Die Darstellung des Kolumbus weist zwar auf den ersten Blick eigentlich keine offenen negative Darstellung der indigenen Bevölkerung, sondern eine scheinbar fürsorgliche Haltung auf. Allerdings ist das Überlegenheitsgefühl gegenüber den Indigenen deutlich erkennbar: Sie hielten die Europäer angeblich für höhere Wesen.

Ein lohnendes Unterrichtsthema in diesem Kontext ist weiter die Rezeption von Kolumbus als „Entdecker“. Im spanischsprachigen Amerika handelt es sich um eine umstrittene Figur: Schon der Ausdruck *descubrimiento* gilt aufgrund seiner eurozentrischen und zugleich verharmlosenden Konnotation in Ibero-Amerika seit langem als nicht mehr politisch korrekt. Gleichwohl ist in vielen amerikanischen Staaten mit Kolumbus der offizielle Feiertag des 12. Oktober verbunden, was durch viele Kolumbus-Denkmäler

unterstützt wird (Drüding, 2024). Die Bezeichnungen für diesen Festtag lauten etwa *Columbus Day*, *Día de la Hispanidad* oder auch *Día de la Raza*. In Spanien ist er bis heute der mit großem militärischem Pomp begangene spanische Nationalfeiertag. Vor rund 30 Jahren begann jedoch in etlichen amerikanischen Staaten ein Umbenennungsprozess, so dass man heute eher z.B. den *Día del Respeto a la Diversidad Cultural* (Argentinien), *Día de la Interculturalidad y Plurinacionalidad* (Ecuador) oder den *Día de la Descolonización* (Bolivien) o.ä. begeht (dazu auch Kubal, 2008).

Als Einstieg in das Thema eignet sich z.B. ein prompt.

Arbeitsimpulse

1. Erläutern Sie, wie sich Kolumbus selbst in seinem Brief für das Lesepublikum präsentiert und welche Absichten er damit verfolgte.
2. Erläutern Sie, wie die indigenen Völker aus der Sicht der europäischen Eroberer charakterisiert werden und wie dies auf das europäische Lesepublikum gewirkt haben dürfte.
3. Recherchieren Sie (auch mithilfe der Bildsuche), was der *Columbus Day* bzw. der *Día de la Hispanidad* (etc.) ist und wie er heute wahrgenommen wird.
4. Debattieren Sie in unterschiedlichen Gruppen über die Frage, ob solche "Feiertage" heute angemessen sind oder wie man sie sinnvoll begehen könnte; nehmen Sie dabei arbeitsteilig die Perspektive von indigenen Aktivist:innen, von konservativen Anhängern eines klassischen Nationalfeiertags und von Historikern ein.

Bei einer Bildsuche zu diesen Begriffen bzw. Feiertagen stößt man auf schlussreiches Material: So liefern die Suchmaschinen sowohl bei *Columbus Day* als auch *Día de la Hispanidad* fast durchweg positiv besetzte Bilder von Paraden, Grußkarten oder anderen sympathisch wirkenden Alltagsprodukten zum Thema.

Dies zeigt gut die Problematik solcher Recherchen: Die Suchmaschinen sind eurozentrisch und geben ein neokolonial gefärbtes „Bild“ dieser Feiertage ab, was man vor dem Hintergrund der gelesenen Texte gut im Unterricht thematisieren kann.

Text 2 – Vespucci (1502/3)

Etwas später als Kolumbus (von 1497 bis 1503) reiste der aus Florenz stammende **Amerigo Vespucci** (1451-1512) auf insgesamt vier Reisen Richtung Amerika – nach ihm wurde der neue Kontinent benannt. Er gelangte dabei vor allem an die Nordostküste Südamerikas (heutiges Venezuela und Brasilien), wo er u.a. auf die indigene Bevölkerung der Tupí stieß. Von seinen Reisen verfasste er im Zeitraum zwischen 1502 und 1504 ursprünglich italienische Reiseberichte (nicht erhalten), die wie im Falle des Kolumbus zwecks internationaler Verständlichkeit schnell ins Lateinische übersetzt wurden und unter dem Titel *Mundus Novus* weite Verbreitung erfuhren (lat.-dt.: Wallisch, 20123; Kłowski, 2002; lat. mit Schülerkommentar: Schulz, 2007; online: https://la.wikisource.org/wiki/Mundus_Novus).

Vespucci beschreibt (*Mundus Novus*, cap. 5) die Lebensweise der indigenen Tupí vielfach ähnlich wie Kolumbus, was auf die Benutzung von dessen Reiseberichten schließen lässt: Die Einheimischen erscheinen als (aus europäischer Perspektive) typisches „Naturvolk“ (*vivunt secundum naturam*): Sie sind nackt (auch die Frauen), zutraulich, freigebig bzw. besitzlos und haben keine „echte“ Religion. Weiter beschreibt Vespucci die Tupí als promisk und inzestuös lebendes Volk, das zudem einen ausgeprägten Kannibalismus praktiziere, der eigentlich den am Anfang genannten Eigenschaften (*mitem atque tractabilem*) widerspricht. Vespucci erwähnt in seiner oft reißerischen Darstellung noch mehr als Kolumbus vor allem Eigenschaften, die bei den europäischen Lesern Erstaunen und Schrecken erregen sollten. Diese Darstellung diene offenbar dazu, die Eroberung zu legitimieren und als Zivilisierung der „Barbaren“ erscheinen zu lassen: Die Europäer „befreien“ die Barbaren scheinbar vom Kannibalismus und verhelfen ihnen durch die Christianisierung vorgeblich zu einer „echten“ Religion.

Arbeitsimpulse

1. Vergleichen Sie, wie Kolumbus (Text 1) und Vespucci (Text 2) die Lebensgewohnheiten und sozialen Verhältnisse der indigenen Bevölkerung darstellen. Welche Gemeinsamkeiten, welche Unterschiede lassen sich erkennen?
2. Arbeiten Sie die Barbaren-Stereotype aus den Texten 1 und 2 heraus; erklären Sie, wie sich der Vorwurf des Kannibalismus aus Sicht der europäischen Eroberer funktionalisieren ließ.
3. Erläutern Sie, wie die indigenen Völker aus der Sicht der europäischen Kolonisatoren charakterisiert werden und wie dies auf das europäische Lesepublikum gewirkt haben dürfte

Text 3 – Sepúlveda / de las Casas (1550)

Die z.T. grausamen Eroberungen der Spanier führten zu Versklavung und Dezimierung der einheimischen Bevölkerung Amerikas. In Europa blieb dies nicht nur unbemerkt und löste zumindest in manchen Kreisen durchaus Empörung aus. Im Jahr 1550 veranstaltete der damalige spanische König Karl I. (= Kaiser Karl V.) eine Disputation im spanischen Valladolid, in der unter anderem die Theologen und Humanisten **Juan Ginés de Sepúlveda** (dt.: Strosetzki, 1991: 210-269) und **Bartolomé de las Casas** (dt.: Strosetzki, 1991: 270-284) über diese Fragen in lateinischer Sprache diskutierten (Hernandez, 2001). Hierzu sind die entsprechenden lateinischen Argumentationen erhalten (Klowski&Schäfer, 1991): Zum einen von Sepúlveda die *Apologia pro libro de justis belli causis* und zum anderen von de las Casas die Gegenrede unter dem Titel: *Adversus persecutores et calumniatores gentium novi ad Oceanum reperti mundi Apologia*. Während Sepúlveda die Versklavung, Tötung und Zwangsmissionierung der indigenen Bevölkerung theologisch und juristisch rechtfertigt, setzt sich de las Casas für die Rechte der Einheimischen ein und bezeichnet die Spanier als die wahren Barbaren.

In seiner *Apologia* rechtfertigt Sepúlveda die unmenschliche Behandlung der Indigenen u.a. mit folgenden Argumenten (*Apologia* 1-4; online: <https://www.salamanca.school/data/W0095/W0095.pdf>):

Er spricht ihnen das vollwertige Menschsein überhaupt ab, indem er sie als „Barbaren“ bezeichnet. Dies begründet er weiter aus christlicher Perspektive mit dem vermeintlich sündhaften Verhalten und den Menschenopfern unter den amerikanischen Völkern. Die Kriege, die die Eroberer gegen die Azteken oder Inka geführt haben, waren laut Sepúlveda insofern auch „gerechte Kriege“, da sie zu einer Verbesserung der Verhältnisse in Amerika geführt hätten.

Interessant sind in diesem Kontext die von Sepúlveda erwähnten Menschenopfer bei Kulthandlungen: Zumindest teilweise (z.B. bei den Azteken) dürften sie der historischen Realität entsprochen haben, wenngleich Massentötungen umstritten sind (Riese, 2011: 165-172; 217f.). Die christlichen Europäer kannten allerdings durchaus vergleichbare Tötungsakte aus religiösen Gründen, nämlich in Form der Hexenverbrennungen und der Verbrennung von „Ketzer“ durch die Inquisition. Auch hier wurden Menschen aus religiösen Gründen in großer Zahl getötet, um einem (vermeintlichen) göttlichen Gebot zu entsprechen.

Eines fächerübergreifenden
Unterrichtsprojekts (z.B. für eine
Ausstellung oder Collage) sowie
die vorhandenen Quellentexte
hierzu kritisch zu analysieren.

In seiner Entgegnung antwortet der Dominikaner-Pater Bartolomé de las Casas auf die Vorwürfe und Argumente Sepúlvedas (*Adversus ... apologia* 1-3) und dreht das Barbaren-Argument seines Kontrahenten Sepúlveda geschickt um: Er definiert Barbarentum nicht wie Sepúlveda ethnisch, sondern ethisch. Damit sind für de las Casas die Spanier bzw. Europäer aufgrund ihrer Grausamkeit die eigentlichen „Barbaren“. Zudem weist er zurecht auf die amerikanischen Staatswesen hin, die bereits vor der Eroberung durch die Spanier existierten und in vieler Hinsicht sogar europäischen Staaten überlegen waren. Er hält zwar das Christentum für die beste aller Religionen, lehnt allerdings Zwangsmissionierung klar ab wie überhaupt jegliche Gewalt, um das Christentum nicht bei der indigenen Bevölkerung verhasst zu machen. Gleichwohl ist natürlich auch de las Casas im Ganzen eurozentrisch und trotz seiner prinzipiellen Anerkennung universeller Menschenrechte von einer Überlegenheit der europäischen Völker durchdrungen.

Die für Lernende aus unterschiedlichen Fächern konzipierte Unterrichtsreihe zeigt anhand lateinischer und spanischer Quellentexte die Ursprünge vieler auch heute noch vorhandener eurozentrischer und rassistischer Sichtweisen der europäischen Kolonialmächte auf indigene Völker auf.

Arbeitsimpulse

1. Vergleichen Sie die Argumentationen von Sepúlveda und las Casas; dabei können Sie besonders folgende Aspekte berücksichtigen:
 - negative/positive Wertung bzw. Defizite/Kulturleistungen der indigenen Völker
 - Stellung und Wertung der unterschiedlichen Religionen
 - Bewertung von Krieg als Maßnahme
2. Versetzen Sie sich in die Perspektive eines indigenen Chronisten: Verfassen Sie einen Bericht über das Verhalten und die Einstellungen der europäischen Eroberer.
3. Finden Sie Beispiele und Möglichkeiten zur Aktualisierung der hier behandelten Themen (v.a. in Bezug auf das Verhältnis zwischen Europa und ehemaligen Kolonien); beziehen Sie dabei die Perspektive der indigenen Bevölkerung mit ein.

Schluss

Die für Lernende aus unterschiedlichen Fächern konzipierte Unterrichtsreihe zeigt anhand lateinischer und spanischer Quellentexte die Ursprünge vieler auch heute noch vorhandener eurozentrischer und rassistischer Sichtweisen der europäischen Kolonialmächte auf indigene Völker auf. Die hier v.a. aus dem spanischen Kolonialismus stammenden Beispiele lassen sich vielfach auf andere Kolonialmächte und Regionen (Afrika, Indien, Ostasien, Nordamerika) übertragen. Zugleich wird durch die unterschiedlichen Quellentexte der Beginn eines Diskurses über Menschenrechte und rechtliche Gleichstellung von Indigenen und Europäern im 16. Jh. deutlich.

Literatur

Funke, D. (2023). „Wilde sind's“: Die Darstellung der indigenen Bevölkerung bei Kolumbus, Vespucci und Sepulveda. *Der Altsprachliche Unterricht* 66 (1), 31-40.

Drüding, M. (2024). Christoph Kolumbus. Ein Grund zum feiern? *Geschichte lernen* 218, 58-61.

Großklaus, G. (2017). *Das Janusgesicht Europas. Zur Kritik des kolonialen Diskurses*. Bielefeld: transcript.

Hernandez, B.L. (2001). *The Las Casas-Sepúlveda Controversy: 1550-1551*. San Francisco State University.

Klowski, J. (2002). *Mundus Novus. Amerigo Vespucci's Brief über die Entdeckung der „Neuen Welt“*. Stuttgart: Klett.

Klowski, J. & Schäfer, E. (1991). *Mundus Novus. Lateinische Texte zur Eroberung Amerikas*. Stuttgart: Klett.

Kubal, T. (2008). *Cultural Movements and Collective Memory: Christopher Columbus and the Rewriting of the National Origin Myth*. New York: Springer.

Kuhlmann, P. (2024). Die Kolonialgeschichte Amerikas in lateinischen Quellen. *Forum Classicum* 67 (2), 126-136.

León, I. (2021). Colonialismo, racismo y clasismo en la imagen audiovisual del indígena en México: una propuesta de análisis. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu* 10.19, 31-40.

Osterhammel, J. (2007). Vom Umgang mit dem „Anderen“. Zivilisierungsmissionen – in Europa und darüber hinaus. In: B. Barth et al. (Hgg.), *Das Zeitalter des Kolonialismus*. Darmstadt: WBG 2007.

Riese, B. (2011). *Das Reich der Atzteken. Geschichte und Kultur*. München: Beck.

Schulz, N. (2007). *Amerigo Vespucci: Mundus Novus*. Butjadingen: MMO-Verlag.

Strosetzki, C. (1991). *Der Griff nach der Neuen Welt. Der Untergang der indianischen Kulturen im Spiegel zeitgenössischer Texte*. Frankfurt/Main: Fischer.

Wallisch, R. (20123). *Der Mundus Novus des Amerigo Vespucci. Text, Übersetzung und Kommentar*. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften (online: <https://verlag.oeaw.ac.at/produkt/der-mundus-novus-des-amerigo-vespucci/30408>).

Wallisch, R. (2000). *Kolumbus. Der erste Brief aus der Neuen Welt. Lateinisch/Deutsch*. Stuttgart: Reclam.

TRA GRECO ANTICO, ITALIANO E L2: TRADUZIONI CONTRASTIVE DI OMERO

This paper is based on a historical and cultural contextualisation of the debate on the renewal of the teaching of Ancient Greek in Italian high schools. It puts forward a didactic proposal to introduce students in the Italian classical high school to the study of archaic Greek epics, and Homer in particular. The proposal is grounded in the in-between spaces offered by the guidelines of the Italian Ministry of Education, combining the study of civilisation and multilingual contrastive translation as a useful resource for dealing with three passages of the first book of the *Iliad* (Il. I 17-21, 37-42, 446-74).

● **Andrea Taddei**
| Università di Pisa



A. Taddei è Prof. associato di *Lingua e letteratura greca* all'Università di Pisa, dove insegna anche *Antropologia del Mondo Antico* e *Didattica del greco*, ed è Direttore della Formazione docenti di latino e greco per i licei. Il suo ultimo libro è *Heortè. Azioni sacre sulla scena tragica euripidea* (Pisa 2020).

1. «Il Duale rare volte s'usa»

Il dibattito intorno a modalità e tempistiche da dedicare all'insegnamento liceale del greco ha conosciuto una recente vitalità, non solo in Italia dove il calo costante di iscrizioni al liceo classico è un forte stimolo per la discussione (Taddei, 2024a).

Non è questa la sede per ricostruire un dibattito, che ha radici lontane nel tempo e che qui riprenderemo invece per la sola parte che riguarda il rapporto tra apprendimento morfologico e acquisizione dei contenuti. L'esigenza di riformulare forme, modalità e tempistiche dell'apprendimento del greco era per esempio già espressa alla metà del '700, quando il gesuita Michele Del Bono pubblicava il suo *Breve metodo per facilmente apprendere la lingua greca*, stampato a Palermo nel 1757 (Del Bono, 1757: sul manuale di Del Bono, cfr. Roscalla, 2016: 44). In esso, l'autore esprimeva un'esigenza di praticità e brevità che intendeva superare le forme di apprendimento sistematiche

proprie del cosiddetto metodo grammaticale-traduttivo, ancora oggi alla base di molti manuali di lingua greca in uso nei licei.

Scriveva infatti M. Del Bono nella premessa «Ai lettori»:

Se avrete fatta riflessione al titol prefisso, non vi aspetterete, cred'io, in questo libricciuolo qualche nuova grammatica per l'apprendimento della greca favella. Quel, ch'io mi sono proposto qui, e quel, che voi potete sperare, altro non è, che un metodo alquanto più breve di quello, che tengono le altre grammatiche, tutte buone, e pregevoli, e uno stile alquanto più accomodato alla tenue capacità de' fanciulli. [...] Certo è, che in questa Grammatica si sono a bella posta tralasciati quei precetti, che hanno della difficoltà, e riescono in pratica di poco profitto. [...] Gradite intanto questa picciola mia fatica, la quale gioverà, se pur non m'inganno, e per cominciare, e per proseguire ad apprendere una lingua, qual'è (sic) la greca, oggimai necessaria a chi vuole fare professione d'uomo erudito. (Del Bono, 1757: 3).

«Per sfruttare appieno il nesso *Lingua e cultura greca* molto dipende dall'ampiezza di significato che si intende dare al sostantivo *cultura*, che sarà da declinare nel più ampio senso antropologico della nozione.»

È evidente un'esigenza di rapidità e brevità, che nel «*libricciuolo*» di Del Bono si traduce nella illustrazione delle dieci declinazioni del greco (cinque «normali», cinque «contratte»: le prime cinque sono ulteriormente distinte in quattro parisillabe e una imparisillaba) e in affermazioni che – diciamo così – agevolano gli studenti nella scelta degli argomenti sui quali valga, o valga meno, la pena spendere le proprie energie: affermare che «*Il Duale rare volte s'usa*» è per lo studente più la costruzione di un alibi, che non un'indicazione didattica. D'altra parte, si danno anche indicazioni di studio pratiche in senso proprio, come quella che suggerisce un apprendimento mnemonico della declinazione dell'articolo in questa forma:

Se volete subito mandarvi a memoria questi articoli, recitate tutt'i casi d'ogni numero in una sola parola: e.g. articolo maschile: ó, τοῦ, τῶ, τόν, otutoton, l'istesso s'intenda degli altri casi.

Si tratta di una risposta pratica – fondata su un apprendimento mnemonico decontestualizzato – ad un'esigenza già allora percepita come reale, pure in un quadro di contiguità con le forme parlate del greco moderno che determinano, per esempio, le regole della pronuncia esposte in quel medesimo manuale (Del Bono, 1757: 6-8).

È d'altra parte evidente che l'aggancio alla esperienza personale del discente, descritta in termini di praticità, facilità di memorizzazione, opportunità di rientrare nella categoria di «*uomo erudito*», costituisce un elemento su cui Del Bono fa leva per rivitalizzare l'insegnamento e l'apprendimento del greco.

Non è dunque nuova l'esigenza di accelerare – oggi lo si fa con mezzi diversi (Aurora, 2022; Ruggiero, 2025) – il processo che conduce alla comprensione del significato di un testo, anche prima del completamento dell'apprendimento morfosintattico.

Dal 2010 l'insegnamento delle discipline nelle scuole secondarie è organizzato dalle *Indicazioni nazionali*, che hanno sostituito i precedenti *Programmi ministeriali* introducendo non poche differenze nel modo (meno prescrittivo per i docenti: dalla nozione di «programma» si è passati a quella di «indicazione»), nei contenuti e nella denominazione stessa delle

materie. Per *Lingua e cultura greca* sono d'altra parte le stesse *Indicazioni* a prevedere, nel primo biennio, l'acquisizione di «competenze linguistiche funzionali alla comprensione e alla traduzione di testi d'autore»¹, che studentesse e studenti affrontano a partire dal secondo biennio, durante il quale si prevede che prosegua l'«allenamento alla traduzione di testi d'autore».

Per sfruttare appieno il nesso *Lingua e cultura greca* molto dipende dall'ampiezza di significato che si intende dare al sostantivo *cultura*, che sarà da declinare a mio avviso nel più ampio senso antropologico della nozione (Aime, 2013). Insistere su questo punto apre opportunità didattiche non sempre sfruttate dalle e dagli insegnanti, che hanno l'occasione di insistere su quanto i fatti di civiltà possano essere utili per l'apprendimento linguistico, a partire dalla messa in prospettiva proprio delle scelte traduttive adottate dai vari interpreti: è in questo senso che, se bene impostato, un'esperienza di traduzione contrastiva può aprire prospettive del tutto nuove per restituire al greco la centralità di cui dicevo in apertura.

«*Educare all'antico*» (Di Donato & Taddei, 2024) comporta infatti la necessità di sintonizzare le proprie categorie interpretative per arrivare a comprendere dall'interno, in prospettiva emica, testi dei quali gli studenti fruiscono entro un contesto di civiltà del tutto differente, prima di tutto in termini di fruizione dell'opera letteraria: è insistendo sulla differenza, e non su un'inesistente e retorica identità, tra noi e i Greci che si possono sollecitare nuova motivazione e nuove competenze in studenti nati a partire dal secondo decennio del secolo XXI.

¹ Le *Indicazioni* sono state emanate nel 2010 e sono oggetto, nel momento in cui si scrive, di una revisione ad opera del Ministero dell'Istruzione e del Merito. Entreranno in vigore a partire dall'anno scolastico 2027/2028.

2. Leggere l'*Iliade* in lingue diverse

Intendo ora riferirmi allo studio dei poemi omerici così come praticato al terzo anno di liceo classico italiano, quando lo studio dell'epica viene proposto a discenti che, tendenzialmente, hanno (o dovrebbero avere) completato l'apprendimento della morfologia e dei principali elementi di sintassi (Favini, 2010), o almeno quelli utili per lo studio della poesia omerica nella quale, come è noto, è la paratassi a prevalere.

Cominciare a studiare la letteratura greca leggendo Omero è una tautologia. È quasi un'ovvietà cominciare dall'inizio dell'*Iliade*, il cui *incipit* gode di una fortuna che – nella tradizione letteraria italiana – passa per la versione di Vincenzo Monti. Quest'ultima era molto diffusa nella manualistica della seconda metà del secolo scorso, prima dell'introduzione di traduzioni più recenti (Taddei, 2024b) ed è importante anche per lo sviluppo stesso della storia letteraria, soprattutto per il dialogo con l'opera di U. Foscolo, un autore il cui studio gli studenti affronteranno l'anno successivo. Si tratta, tra l'altro, di un lavoro che si inquadra anche all'interno di una sperimentazione didattica, fondata sulla nozione di competenza testuale avanzata, avviata presso l'Università di Pisa in collaborazione con molti licei italiani con lo scopo di contrastare l'impoverimento linguistico (CECIL per la Scuola: URL <https://cecil.fileli.unipi.it/scuola/>)

Se è inevitabile iniziare confrontando le possibili traduzioni di Μῆνιν ἄειδε θεὰ e richiamare proprio la polemica di Foscolo intorno ad una traduzione, quella di Vincenzo Monti, divenuta quasi proverbiale in italiano («Cantami, o Diva, del Pelide Achille...», cfr. Morani, 1989), è altrettanto probabile che chi insegna greco si limiti alla traduzione del prologo, trovandosi nella necessità di scegliere gli episodi più significativi non solo dell'*Iliade* ma anche dell'*Odissea*. Per il primo biennio, le *Indicazioni* prevedono infatti un percorso che giunge fino alla fine del IV secolo (*Indicazioni*: 201).

La mia riflessione riguarda la molteplicità dei livelli d'indagine nella quale possono essere attivamente coinvolti studenti ai quali il testo iliadico sia proposto entro la «antologia omerica» che le *Indicazioni*

nazionali suggeriscono per il terzo anno (*Indicazioni*: 202). Piegare la nozione di «antologia» ad un'esigenza didattica non ne tradisce il senso etimologico, soprattutto se la scelta riguarda tre brevi sezioni del primo canto dell'*Iliade* che determinano i meccanismi su cui in fondo si regge l'intero epos.

Entro un'unità didattica di otto ore di 60 minuti, seguite da una di verifica orale, e distribuita quindi su tre settimane di lezione, interamente dedicate a questo argomento, propongo siano letti, tradotti e commentati il prologo (*Il.* I 1-7) e i tre interventi di Crise all'interno del primo canto dell'*Iliade* (*Il.* I 17-21, 37-42, 446-74).

Si tratta di due sezioni molto brevi e una più lunga, utile perché permette di considerare anche cruciali elementi di civiltà, relativi al modo in cui si svolgeva un sacrificio, un tema che consente approfondimenti di sicuro interesse, anche alla luce dei più recenti orientamenti della ricerca zooarcheologica (Morton, 2024)

Fondandosi sulla bibliografia esistente (Di Donato, 2014: 163-185), è possibile illustrare quanto la violazione della nozione antropologica di reciprocità sia alla base tanto dell'avvio del poema, quanto dei molti passaggi che conducono alla sua conclusione, quando l'esigenza di vendetta non può essere elusa da Achille. Confrontare e mettere in serie le tre sequenze di testo offre dunque la possibilità di leggere questi primi versi omerici non solo come uno strumento utile ad affrontare uno dei primi scogli linguistici (l'amalgama artificiale proprio della dizione epica: Kirk, 1985: 5), ma come vera via di accesso alla lingua, alla letteratura e alla civiltà greca (Di Donato, 2006: 35-65).

Quando si lavora in aula con la traduzione contrastiva è opportuno limitare il confronto a un numero ridotto di esempi, che l'insegnante ritenga significativo per riflettere sulla pratica del tradurre e indugiare, in particolare, su nessi sintattici ed elementi morfologici. Per la mia proposta appare invece importante estendere la quantità di traduzioni prese in esame, estendendo il confronto anche a testi in lingue diverse dall'italiano, evitando di limitarsi alle traduzioni più recenti.

Buona parte degli attuali docenti dei licei italiani si è infatti formata in un liceo

classico diverso da quello in cui ora insegna, ma i più giovani tra gli immessi in ruolo negli ultimi anni (in particolare 2022, 2024, 2025) si trovano ad insegnare in un contesto istituzionale sostanzialmente immutato rispetto a quello nel quale essi si sono formati circa dieci anni fa. Fra le differenze più rilevanti tra queste due generazioni di docenti, c'è proprio quella che riguarda l'apprendimento linguistico L2 che, fino al 2010 e salvo alcune sperimentazioni, era confinato al solo primo biennio e corrispondeva in buona sostanza al proseguimento della lingua straniera studiata alla secondaria di primo grado.

Per gli studenti che frequentano il liceo classico oggi è invece legittimo considerare un prerequisito acquisito una conoscenza di buon livello per la lingua inglese (almeno A2), e almeno elementare (A1) di una seconda lingua straniera studiata alla scuola secondaria: all'inglese si affianca infatti, a seconda dei singoli studenti, il francese, lo spagnolo, il tedesco.

3. Lingua e cultura del sacro: analisi di un caso

Non è solo per limiti di spazio che si evita qui di sviluppare singoli esempi di confronto, che dovranno essere invece modulati a seconda della pratica didattica quotidiana (diversa di anno in anno, di classe in classe) e delle competenze possedute dalla classe nella quale il tema viene affrontato.

È possibile, tuttavia, almeno suggerire la possibilità di procedere per campi semantici omogenei. Un esempio è il campo del sacro, perché permette un doppio livello di approfondimento, ad un tempo disciplinare e transdisciplinare. In quale modo vengono tradotte forme come ἀζόμενοι (Il. I v. 21), ἐκήβολον (v. 21), ἱερεύς (23), ἀμφιβέβηκας (v. 31), Σμινθεῦ (v. 39), e come vengono resi nelle varie lingue i termini che descrivono oggetti, strumenti usati e parti anatomiche degli animali coinvolte durante il sacrificio descritto ai vv. 457-74?

Osservare – anche grazie a strumenti come la Stazione lessicografica della Accademia della Crusca (URL: www.stazionelessicografica.it) – la profondità storico-linguistica di singoli termini nella tradizione letteraria italiana, consente

di cogliere da dove arrivano scelte specifiche di singoli traduttori (l'alternanza tra «figlio di Peleo» e «Pelide», per limitarsi a un esempio) e permette un importante lavoro di costruzione di una strategia didattica verticale, cioè un lavoro coordinato tra il primo biennio e gli anni successivi, nel caso in cui la cattedra sia strutturata su italiano e greco, oppure di collaborazione con l'insegnante di italiano se questa disciplina è affidata ad un(a) collega (in Italia possono darsi molte combinazioni, pur sempre all'interno della classe di concorso a13: *Discipline letterarie, latino e greco nel liceo classico*: cfr. *Classi di concorso 2024*, allegato a).

Allo stesso tempo, sollecitare gli studenti intorno alla competenza lessicale da loro acquisita in una diversa lingua permette di comprendere quanto stratificati e culturalmente determinati siano i livelli di significazione, e quanto la legittimità di alcuni significati in una lingua (*priest* inglese, che discende da *presbiter* latino, per ἱερεύς) finisca per essere approssimativo per non dire sbagliato in un'altra (nella lingua italiana, «prete» ha denotazioni più marcate rispetto a sacerdote, anch'esso pure connotato in ambito ecclesiastico). La somiglianza tra i significati – che di fatto è prima chiave di accesso al lessico plurilingue – può così funzionare come base di un ragionamento che parta dagli elementi di analogia tra le diverse lingue, ma per insistere subito sulle radicali differenze a livello del significato, espressione di civiltà diverse.

Si tratta solo di esempi che possono essere arricchiti dalla visione sulla *Digital Board* di ricostruzioni di sacrifici antichi, come praticate da studiosi di zooarcheologia le cui ricerche sono saldamente ancorate al lavoro sui testi (Rollenhagen, 2021).

Anche nozioni come quelle di onore (per tradurre γέρας) e di vendetta (per introdurre il campo semantico del verbo τίνω al v. 42) consentono di sollecitare associazioni specifiche e percorsi linguistici di straordinario interesse (Delle Donne, 2024), come può essere il campo semantico di una nozione – quella di vendetta – che coinvolge istituti socialmente determinati e diversamente inglobati e superati dai sistemi giudiziari a noi contemporanei. Una simile nozione contiene forme di persistenza che lasciano tracce in ambiti dialettali (penso alla nozione

sarda di *disamistade*, che in italiano è conosciuta dal '400 ma che al dialetto sardo arriva dallo spagnolo) e in nozioni sulle quali è opportuno sollecitare, attraverso la mediazione delle traduzioni, la sensibilità di adolescenti che affrontano anche percorsi di educazione civica trasversale, istituiti con Decreto Ministeriale 92/2019 e disciplinati dalle linee guida pubblicate con Decreto Ministeriale n. 35/2020.

4. Conclusioni

Si tratta, come è evidente, di percorsi che le e gli insegnanti possono costruire in piena autonomia, anche e soprattutto sulla base delle conoscenze e competenze linguistiche dei discenti, della loro storia familiare (mi riferisco ovviamente a studenti nelle cui famiglie d'origine si conosca e/o si parli una lingua diversa da quelle sopra identificate). Oltre ai dizionari storici delle lingue -e, all'occorrenza, anche dei dialetti – che di volta in volta siano coinvolte (ormai facilmente accessibili in rete) sarà essenziale considerare ovviamente i dizionari storici della lingua greca e, tra quelli disponibili, il *Dictionnaire étymologique* di P. Chantraine che ha nel suo sottotitolo il tratto denotativo più rilevante: si tratta infatti di fare «storia delle parole» (Chantraine, 1968), arrivando alle lingue moderne per tornare poi su quelle antiche, comprenderne il significato radicale, apprezzarne le variazioni morfologiche e seguirne l'evolversi nel fluire del tempo (Roscalla, 2024).

È probabilmente in questo che può consistere l'utilità tanto richiamata quando è in gioco l'opportunità di «continuare a studiare il greco» ancora oggi: non si tratta solo di offrire a un futuro medico la capacità di «vedere» un termine tecnico – un solo esempio: «sternocleidomastoideo» – in un modo diverso da *otutonto* di Del Bono ma di costruire, attraverso diversi modi contemporanei di misurarsi con le lingue antiche, confronti tra civiltà, capacità di comprendere e, all'occorrenza, tradurre civiltà diverse tra loro.

Non è infatti nella identità che si capisce il dialogo con gli antichi, ma nella differenza.

«Non è nella identità che si capisce
il dialogo con gli antichi, ma nella
differenza.»

Bibliografia

Aime, M. (2013). *Cultura*. Milano: Bollati Boringhieri.

Aurora, F. (2022). *Spoken Ancient Greek and Latin Today: An Overview and Some Reflections*. In: H. Lamers & S. Bär (Edd.), *Studia in Honorem Vibeke Roggen*. Oslo: Academic Publishing, pp. 523-542.

Chantraine, P. (1968, 2009³). *Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Histoire des mots*. Paris: Klincksieck.

Del Bono, M. (1757, 1759²). *Breve metodo per facilmente apprendere la lingua greca dato alla luce per opera del p. Michele Delbono della Compagnia Di Gesù ad uso delle scuole del Collegio, Palermo*.

Delle Donne, S. (2024). *Lessico e grammatiche del greco antico. Un tentativo di bilancio quantitativo*. In: *A scuola di greco*, Urbino: Urbino University Press, pp. 89-115. DOI: <https://doi.org/10.14276/iep.74.c179>

Di Donato, R. (2006). *Aristeuein. Premesse antropologiche ad Omero*. Pisa: ETS.

Di Donato, R. (2014²). *Hierà. Prolegomena a uno studio storico-antropologico della religione greca*, Pisa: Pisa University Press.

Di Donato, R. & Taddei, A. (2024) "Educare all'Antico". Teaching Classical Civilisation in Italian primary and lower secondary schools. *Journal of Classics Teaching*. 25(49), 48-51. doi:10.1017/S2058631023000648

Favini, L. (2010-2011). Latino e greco, *Nuova secondaria* 28.

Harrison, S. (2021). Jake Morton's Burning Questions. *Carleton College Voice*, <https://www.carleton.edu/voice/stories/jake-mortons-burning-questions/>

Classi di concorso (2024): <https://www.mim.gov.it/documents/20182/7975243/Tabella+A.pdf/>

Indicazioni Nazionali per gli obiettivi specifici di apprendimento per i licei, 2010 (https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_Liceo%20classico.pdf)

Kirk, G. (1985). *The Iliad. A Commentary*, Cambridge: Cambridge University Press.

Morani, M. (1989). Per una storia delle traduzioni dell'Iliade. *Orpheus* 10, 261-310.

Morton, J. (2024). From the butcher's knife to god's ears: The leg and tail in Greek sacrifice. In: J.-M. Carbon & G. Ekroth (Edd.), *From snout to tail. Exploring the Greek sacrificial animal from the literary, epigraphical, iconographical, archaeological, and zooarchaeological evidence* (ActaAth-4^o, 60). Stockholm : Swedish Institute at Athens, pp. 21-32.

Rollenhagen, K. (2021). *Lamb Sacrifice at Spring Wind Farm*, <https://kallierollenhagen.com/blog/2021/lamb-sacrifice-at-spring-wind-farm> [consultato il 24.4.2025].

Roscaglia, F. (2016). *Greco, che farne?* Pisa: ETS.

Roscaglia, F. (2024). Lingua e cultura nella didattica del greco antico: due obiettivi (in) conciliabili? In: A.T. Cozzoli, S. Delle Donne, A.T. Drago, G. Galvani, V. Garulli & E. Medda (Edd.), *A scuola di greco*. Urbino: Urbino University Press, pp. 303-310. DOI: <https://doi.org/10.14276/iep.74.c194>

Ruggiero, G. (2025). *Nea agoghè. Nuova didattica del greco antico*. Lecce: Milella.

Taddei, A. (2024a). Studio della civiltà, apprendimento linguistico e letterario: strategie didattiche. In: A.T. Cozzoli, S. Delle Donne, A.T. Drago, G. Galvani, V. Garulli & E. Medda (Edd.), *A scuola di greco*. Urbino: Urbino University Press, pp. 279-300. DOI: <https://doi.org/10.14276/iep.74.c193>

Taddei, A. (2024b). Un'*Odissea* di traduzioni. Percorsi omerici. Premesse per un'indagine. *Rivista di traduzione: teorie pratiche storie*, 10-33 <https://doi.org/10.13135/2975-0873/10992>

QUELS TEXTES SIMPLIFIÉS POUR UNE PRATIQUE DE LA LECTURE EN GREC ANCIEN ?

Im Vergleich zu den Praktiken der modernen Sprachen untersuchen wir zwei aktuelle Veröffentlichungen, die vereinfachte Texte im Altgriechischen anbieten, und wir hinterfragen die Prinzipien der Vereinfachung und die dadurch erworbenen Kompetenzen.

● Christophe Cusset | ENS de Lyon



C. Cusset est professeur de grec à l'ENS de Lyon. Spécialiste de la poésie hellénistique, il est rédacteur en chef de la revue *Aitia*. Il s'intéresse à la didactique des langues anciennes et est responsable du projet ELLASS (Enseigner les langues anciennes dans le secondaire et le supérieur).

1 Les *Tables fréquentielles de grec classique* de Carrière (1985) comprennent 7658 lemmes qui représentent les mots employés par 5 orateurs et dans deux œuvres de Xénophon : cet ouvrage a servi à Vernhes dans l'élaboration de son lexique. On voit qu'il y a là un rapport de 1 à 10 entre ce qui est appris par l'étudiant en grec et la réalité de ces textes canoniques.

Alors que l'oralisation gagne du terrain dans l'apprentissage des langues anciennes, il faut rappeler qu'un apprentissage exclusivement fondé sur les compétences orales en langue vivante fait plafonner l'apprenant, ne lui permettant pas d'accéder à la lecture autonome (Lherete, 2010 : 2). En matière de lexique, l'apprenant est dépassé par des termes inconnus qui l'installent dans une insécurité linguistique. En grec ancien, cet écart est facile à mesurer car le lexique n'évolue plus : on comparera d'une part les 2522 pages de l'édition nouvelle du *Dictionnaire Grec-Français* d'A. Bailly dirigée en 2020 par G. Gréco (2020 : 11) qui signale que le volume compte 107 809 entrées, et d'autre part le lexique présent dans un manuel comme celui de Vernhes qui compte environ 1200 mots et couvre environ 7 pages (Vernhes, 2003 : 392-399), mais, pour l'apprenant, «le nombre de mots à apprendre a été sévèrement limité» (Vernhes, 2003 : V) à environ 700 pour un niveau débutant (niveau 1) accessible en un an à raison de 2 heures par semaine¹. L'écart entre ce qui est appris et ce qui

existe dans la langue est abyssal : il n'y a pas lieu de s'étonner qu'un apprenant en grec ait du mal à entrer dans la lecture d'un texte.

Contexte : la pratique de la lecture

Or, la pratique de la lecture doit se construire progressivement. C'est par la fréquentation de textes longs (non amputés du contexte qu'ils constituent en eux-mêmes), en particulier de récits, que l'on peut entraîner l'apprenant à accepter la déstabilisation que constitue tout acte de lecture : par là on peut développer les compétences lexicales. Pour que le texte serve de contexte au lecteur, il faut qu'il soit suffisamment long et les angles de compréhension assez multiples pour permettre la construction du sens au cours du cheminement. Le lecteur doit être amené, sans se décourager, à tâtonner dans son élaboration du sens, à faire (et défaire) des hypothèses de lecture au fur et à mesure qu'il avance dans le texte.

À cette fin, depuis de nombreuses années, l'usage de textes simplifiés s'est répandu dans le domaine des langues vivantes (FLE et LVE). Selon M. Clarke (1980), les insuffisances linguistiques (en matière de lexique, de syntaxe, de compréhension orale etc.) produisent dans la pratique d'une langue seconde un court-circuit dans l'utilisation des stratégies mises en œuvre dans la langue première pour la construction du sens. Il faudrait donc entraîner l'apprenti-lecteur à libérer de l'attention pour faciliter et rendre plaisant son travail d'interprétation et l'on peut penser qu'en proposant à l'apprenant des supports intermédiaires entre une connaissance élémentaire de la langue et une réalité élaborée de la langue telle qu'on la trouve dans les textes littéraires, on pourra travailler sur l'acquisition de telles compétences pour la lecture en langue seconde, et en particulier en langue ancienne.

On peut envisager deux pratiques : soit recourir à des textes composés de toutes pièces en fonction des compétences supposément acquises à un niveau A2 ou B1 ; soit simplifier des textes déjà existants pour les « ramener » au niveau des compétences acquises par l'apprenant. C'est ce que proposent déjà pour les langues modernes étrangères ou pour le FLE soit les collections de littérature pour la jeunesse, soit des collections de textes simplifiés².

Cette pratique dans l'apprentissage des langues contemporaines a pourtant été à contre-courant de ce qui se passait dans celui des langues anciennes où dans le même temps s'affirmait l'idée incontournable qu'il ne fallait travailler que sur des textes authentiques. Toutefois, on observe en ce moment une révision de cet oukase et les publications de textes simples ou simplifiés se multiplient pour permettre un accès plus précoce des apprenants à une lecture suivie en latin ou en grec : on songe en particulier à la collection « Les Petits Latins / les Petits Grecs » aux Belles Lettres ou à la collection AGLAE aux éditions du Septentrion. Je voudrais ici partager mes impressions sur deux volumes parus récemment, pour réfléchir à la manière dont on peut simplifier un texte ou présenter un texte plus simple à lire que ne le sont les textes authentiques de l'Antiquité et attirer l'attention sur les précautions qu'il convient de prendre en la matière.

« Un apprentissage exclusivement fondé sur les compétences orales en langue vivante fait plafonner l'apprenant, ne lui permettant pas d'accéder à la lecture autonome »

La collection AGLAE : paraphrases successives

Le premier ouvrage est celui que Ch. Delattre a fait paraître pour inaugurer la collection AGLAE en 2023 : il s'agit de 11 extraits suivis (à l'exception d'une coupure de la fin du § 7 au § 10 compris) du début du récit attribué à Lucien intitulé *Lucius ou l'âne* (les extraits choisis s'arrêtent en effet au § 13 (comme le titre l'annonce d'emblée) dans un récit qui comporte 56 paragraphes). Chaque extrait du texte constitue une unité narrative et est présenté comme telle dans un séquençage en « chapitres ». Chaque passage (VO) est précédé d'une première paraphrase simple (P1), puis d'une paraphrase de niveau intermédiaire (P2³) ; chaque chapitre s'ouvre sur une liste de vocabulaire dans laquelle les mots sont expliqués en grec. À la fin du chapitre, de brèves remarques sont données concernant la morphologie. Le projet est de permettre une lecture progressive : le même récit, donné dans sa version originale après ses deux paraphrases, peut être lu dans une version simplifiée ou intermédiaire. On peut faire le choix soit de lire de manière suivie le niveau simple ou le niveau intermédiaire, soit de suivre le séquençage par chapitre, en lisant chaque passage successivement dans les trois niveaux de difficulté.

Pour l'élaboration des paraphrases simplifiées, Ch. Delattre a mis en œuvre les principes de simplification qu'on peut observer dans la littérature contemporaine, selon quatre critères de simplification sur les plans lexical, morpho-syntaxique et stylistique⁴. Sans chercher à analyser ici l'ensemble des textes présentés, on peut s'arrêter brièvement sur le premier chapitre pour voir comment sont mis en

2 Pour le français, il existe par exemple la collection « Lecture facile » publiée par Hachette qui propose trois niveaux de difficulté (de 500 à 900 mots ; de 900 à 1500 mots ; plus de 1500 mots). On voit qu'à l'issue de l'apprentissage de ce que propose un manuel comme celui de J.-V. Vernhes cité plus haut, l'apprenant pourrait se situer à un niveau 1 ou 2 si l'on reproduisait ce type de production pour le grec ancien.

3 C'est moi qui introduis les indications VO, P1 et P2 pour faciliter la présentation qui suit.

4 Ces critères sont présentés par Collès (2002) dans une analyse comparée de la version simplifiée de *L'affaire Saint-Fiacre* de G. Simenon et de l'original. Pour les techniques de simplification, on se reportera à Gala et al. (2018).

œuvre ces principes de simplification. Sur le plan lexical, l'adjectif ἀργαλέος (VO) est remplacé par un autre adjectif plus courant χαλεπός (P2), le nom technique γαμετήν (VO) par le nom courant γυναίκα (P2-P1), le composé φιλαργυρώτατος (VO-P2) par la périphrase φιλεῖ γὰρ τὸ ἀργύριον (P1). Sur le plan morpho-syntaxique, la forme d'imparfait ἀπήειν (VO) moins fréquente est remplacée par des formes plus classiques ἀπῆα (P2) et par ἀπέβαινον (P1); l'aoriste défectif ἠρόμην (VO-P2) est remplacé par le verbe plus régulier ἐρώτησα (P1), le plus-que-parfait ἐγγόνειμεν (VO) par l'imparfait ἦμεν (P2-P1); la subordination (cf. ἐπεὶ VO-P2; οἰκίδιον ... ἔνθα / ὅπου ὁ Ἰππάρχος ὤκει, VO-P2) est remplacée par la coordination (P1) ou la syntaxe nominale (ἡ οἰκία τοῦ Ἰππάρχου, P1); le style indirect (ἠρόμην... εἶπερ... VO) par le style direct (P2-P1).

pour l'expression τὴν προκειμένην ὁδὸν est pourtant maintenu dans Ἰππάρχον τοῦνομα repris à l'identique dans les trois versions, avec une crase qui ne facilite pas la lecture. Il faudrait sans doute tester avec des classes de niveaux différents ces propositions de réécriture pour en établir la lisibilité, et donc préciser à quel niveau de compétence peut être abordée chaque version du texte; il pourrait être utile de savoir quel est le nombre de mots supposés connus du lecteur; il manque sans doute de ce point de vue le renvoi à un référentiel commun d'apprentissage pour que le lecteur puisse situer sa capacité de lecture par rapport à la difficulté du texte.

Les « Petits Grecs » : des textes simples composés pour la lecture

Ce souci de rapporter le texte à un niveau de compétence du lecteur est clairement affiché dans la collection des « Petits Grecs » à laquelle appartient le volume publié par A. Nouvel et F. Villard en 2024. Celui-ci est rattaché, dès la couverture, à la catégorie « débutant ». Les objectifs de la présente collection sont assez différents : chaque volume est structuré en une première partie bilingue (en regard du texte grec en est donnée la traduction en français) et une seconde unilingue en grec, le texte grec étant identique dans les deux parties; chaque partie comporte la même subdivision en chapitres, à la fin desquels des pages d'enrichissement culturel complètent ce que le texte ne peut produire de lui-même. En ce qui concerne la présentation du texte, la principale différence consiste donc dans la présence de la version bilingue qui laisse craindre une incapacité à lire en langue originale, sans recourir à une traduction, alors même que le texte grec a dû être écrit dans la perspective d'une lecture autonome (comme le revendique la présentation de la collection, p. 3); pour un accompagnement vers la lecture, il conviendrait peut-être de donner d'abord la version unilingue, puis la version bilingue ou la traduction séparée du texte : il est étrange que le même texte soit donné deux fois dans le même volume, même si le paratexte est différent dans les deux parties. Dans la partie unilingue, le texte grec est accompagné d'un vocabulaire traduit en français et de points de grammaire et d'étymologie : cet appareillage manifeste que le but recherché n'est pas

« On constate que, contrairement à ce qui se pratique en langues modernes, on n'arrive pas à faire le deuil du texte original : c'est bien vers lui que l'on tend. »

On peut s'interroger sur certains écueils de ce type de réécriture. On constate que, contrairement à ce qui se pratique en langues modernes, on n'arrive pas à faire le deuil du texte original : c'est bien vers lui que l'on tend. La réécriture ne parvient pas à avoir une autonomie propre ni à remplacer le texte initial : elle n'est qu'une étape vers celui-ci. Du coup, les trois versions peuvent apparaître comme assez fastidieuses : certes on progresse dans la difficulté de l'une à l'autre, mais le contenu est globalement identique entre P1 et VO, même si quelques rares bouts de phrase ont été supprimés, et le lecteur risque l'ennui⁵. Il conviendrait peut-être de donner dans la paraphrase simple une version non seulement simplifiée sur le plan linguistique, mais aussi allégée sur le plan narratif.

On voit ensuite que toutes les difficultés du texte original ne sont pas supprimées : l'accusatif de relation évité

⁵ C'est l'un des problèmes mis en avant par Delbart (1994). Ici l'effet peut être redoublé par la multiplication des versions du même texte. Tout dépend de l'utilisation qu'on en fait et du but recherché.

la lecture du texte pour lui-même, mais en vue de sa traduction; dans la même perspective, le lexique donné à la fin du volume est lui aussi traduit systématiquement en français.

Le choix du sujet, l'histoire romanesque de Kallipateira qui s'appuie sur plusieurs sources antiques, est judicieux et propre à susciter l'intérêt du lecteur: peut-être aurait-il fallu lui faire davantage confiance, pour susciter la persévérance du lecteur.

Mais ce qui est beaucoup plus décevant, c'est la correction négligée de la langue grecque: l'accentuation est régulièrement fautive (*παιδάς p. 10; l'enclitique ποτε p. 26; *έλλανοδικων p. 50; erreurs de barytonèse etc.); la syntaxe de la coordination entre les phrases est souvent mise en défaut (p. 14, 18) et celle de la subordination parfois incertaine (cf. répétition du subordonnant p. 38); la syntaxe de l'apposition est toujours fautive et celle de l'accusatif d'objet interne incorrecte (p. 54); la construction des verbes est souvent à revoir, les accords incertains ou fautifs (όρμωvτες p. 50 devrait être à l'accusatif); la conjugaison attique d'έρχομαι n'est pas observée et l'on rencontre des barbarismes (*έλλανοδικους p. 50). Il faut absolument veiller à ce que la production d'un texte simple ne soit pas perturbée par un relâchement sur le plan syntaxique et morphologique au risque de produire un effet contraire au but recherché et d'être contre-productive pour l'apprentissage d'hellénistes débutants.

Conclusion

Si la simplification des textes en grec ancien — qu'il s'agisse de transformer un texte original en vue d'un public donné ou de créer un texte ex nihilo — peut bien être considérée comme l'adaptation d'un texte pour le rendre plus accessible à un public cible d'apprenants (Gala et al., 2018: 123-124), il faut que cette simplification obéisse à des critères précis et qu'elle s'inscrive dans un cadre de compétences linguistiques clairement posées, ce qui fait actuellement défaut aux collections existantes: aucune donnée de ce type n'apparaît dans le paratexte des volumes édités. Même s'il n'existe pas encore de typologie linguistique des simplifications validée par un cadre théorique même pour les langues modernes, on peut partir des travaux expérimentaux qui existent déjà dans les langues modernes et il faudrait clairement, à partir des travaux menés sur le vocabulaire fréquentiel en grec ancien, établir déjà un lexique de référence pour trois ou quatre niveaux (par ex. 700-1000 mots; 1000-1300 mots; 1300-1600 mots; plus de 1600 mots) et des attendus morphologiques et syntaxiques clairs afin d'élaborer des textes simples qui soient les plus satisfaisants possible.

« Il faut absolument veiller à ce que la production d'un texte simple ne soit pas perturbée par un relâchement sur le plan syntaxique et morphologique au risque de produire un effet contraire au but recherché et d'être contre-productive pour l'apprentissage d'hellénistes débutants. »

Bibliographie

- Carrière, J.-C. [dir.]** (1985). *Tables fréquentielles de grec classique*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Clarke, M.** (1980). The short circuit hypothesis of ESL reading - or when language competence interferes with reading performance. *The Modern language journal*, 64, 203-209.
- Collès, L.** (2002). Les textes en français simplifiés. Une voie pour l'enseignement de la littérature ? *Praxis*, 4, 402-409.
- Delbart, A.-R.** (1994). Textes en français simplifiés : simplicité ou simplisme ? *Enjeux*, 31, 133-147.
- Delattre, Ch.** (2023). ΛΟΥΚΙΟΣ Η ΟΝΟΣ (§§1-13). *Paraphrases du Pseudo-Lucien*. Lille : Septentrion.
- Gala, N. et al.** (2018). La simplification de textes, une aide à l'apprentissage de la lecture, *Langue française*, 199, 123-131.
- Gréco, G. [dir.]** (2020). *A. Bailly. Dictionnaire grec-français. Version H. Chavez, version numérique*.
- Lhéreté, A.** (2010). *Faire lire en langue étrangère : quelle lecture ? quelle approche ? quel objectif ? séminaire IGEN*.
- Nouvel, A. et Villard, F.** (2024). Τὰ Ὀλύμπια, Περὶ τῆς θαυμαστῆς Καλλιπατεΐρας. *Les Jeux olympiques ou l'incroyable histoire de Kallipateira*. Paris : Belles Lettres.
- Vernhes, J.-V.** (2003). *έρμαιον. Initiation au grec ancien*. Paris : Orphys.



Jésabel Robin | Pädagogische Hochschule Bern



La Prof. Jésabel Robin travaille en didactique des langues et des cultures à la Pädagogische

Hochschule Bern depuis 2007. Ses travaux portent sur le contexte sociolinguistique suisse, les politiques linguistiques familiales, le bi/plurilinguisme, les expériences de mobilité et les dispositifs de formation des enseignant.e.s.



Geiger-Jaillet, A., & Hartmann, E. (Eds.).
(2024). *Grenzenlos mehrsprachig. Education et formation par-delà les frontières.*
Strasbourg: EDBH.
ISBN-10: 2493781309
ISBN-13: 978-2493781307

Découvert en avant-première à l'occasion des journées de l'Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue (ADEB) en janvier 2025 à l'Université de la Sorbonne Nouvelle à Paris, l'ouvrage venait tout juste de paraître, le 31 décembre 2024 (date charnière s'il en est!) à la frontière entre 2024 et 2025. Ce qui frappe en premier lieu lors de la prise en main, c'est que l'ouvrage joint le fond et la forme: il traite des bi-plurilinguismes, et tout particulièrement dans les zones de contact entre les espaces européens germanophones et francophones (Allemagne, France, Suisse, Autriche), en se présentant lui-même de manière « bilingue », et ce, dans toute la diversité de formats et de pratiques concrètes que cela peut recouvrir. Le titre est composé de deux parties: un titre principal en allemand et un sous-titre en français, ce qui correspond à une pratique didactique connue dans le domaine de l'enseignement bi/plurilingue: les langues se complètent et chacune enrichit l'objet de sa perspective avec des contenus supplémentaires. Le chapitre introductif, en revanche, est exemplaire d'une conception plus classique, à savoir deux monolinguisms juxtaposés puisqu'elle est rédigée en français puis traduite intégralement en allemand. Spécialistes des langues, de didactique, du droit, praticiennes ou artistes, les contributrices ont tantôt rédigé en allemand et accompagné leur chapitre d'un résumé en français, tantôt rédigé en français et accompagné leur chapitre d'un résumé en allemand.

Frédérique Berrod, Andrea Ender, Simone Ganguillet, Anemone Geiger-Jaillet, Sophie Gredel, Esa Christine Hartmann, Catherine Jordan, Irmtraud Kaiser, Annette Kliewer, Gwendoline Lovey, Julia Putsche, Tanja Rinker, Michaela Rückl, les treize autrices sont rassemblées autour

de la notion de « frontière ». Qu'elle soit frontière officielle qui délimite deux territoires nationaux ou symbolique entre deux territoires linguistiques, ces frontières sont avant tout des zones de contacts et d'interpénétration. Entre ruptures et continuités, entre lieux d'arrêt ou de circulation, ces espaces tiers sont avant tout des constructions humaines investies par des acteur.es. Des dynamiques de l'intérieur et de l'extérieur s'y développent, des interactions s'y nouent révélatrices ou non d'un continuum des langues. Si l'apprentissage linguistique ne suffit pas à un apprentissage interculturel, la proximité géographique avec une autre langue n'est pas davantage une garantie d'ouverture ni d'intérêt pour ses locuteur.es. Plusieurs chapitres de l'ouvrage reviennent ainsi sur l'importance du travail réflexif aussi bien sur l'habitus monolingue des institutions, que sur les représentations sociales de soi et des autres ou sur la nécessité d'historiciser et de remettre systématiquement en contexte ces constructions (intra)nationales européennes.

Mettant particulièrement à l'honneur les principes de la recherche-action, les outils présentés dans l'ouvrage pour travailler la notion de frontière sont pluridisciplinaires. La plupart investissent les espaces de formation initiale ou continue des enseignant.es: projets passés ou en cours de coopération ou d'échange, d'écriture, de court-métrage, de littérature (inspiration Tomi Ungerer en tête) de formations avec labels ou diplômes transnationaux, d'enseignement bilingue, de plateformes pour le partage de ressources pédagogiques et de jeux, etc. les exemples de didactisation de la frontière sont variés. Les propositions européennes 2024 de renforcement des frontières externes de l'Union européenne évoquées en début d'ouvrage résonnent bien tristement avec l'actualité 2025 du réarmement, plus que jamais, osons croire que l'éducation et la formation « par-delà » les frontières seront les meilleures armes.

Jésabel Robin

IMPRESSUM

EDITORE

Association Babylonia Suisse

WWW.BABYLONIA.ONLINE

GRAFICA

Acadabra communication visuelle
www.acadabra.ch

CONCETTO GRAFICO

Filippo Gander | distillerie grafiche
www.distillerigrafiche.ch
filippo.gander@gmail.com

AUTORI E AUTRICI DI QUESTO NUMERO

Aurora, Frederico | University of Oslo
federico.aurora@ub.uio.no
Ilaria Bergomi | Liceo Classico «Arnaldo»
Kevin Bonvin | Département de l'Instruction
publique de Genève
kevin.bonvin@edu.ge.ch
Cecilia-Lola Burger | Département de l'Instruction
publique de Genève
Cecilia-Lola.Burger@edu.ge.ch
Franck Colotte | IFEN du Luxembourg franck.
colotte@education.lu
Christophe Cusset | ENS de Lyon
christophe.cusset@ens-lyon.fr
Catherine Fidanza | HEP BEJUNE
catherine.fidanza@hep-bejune.ch
Pierre-Yves Fux | DFAE (Berne)
pierre-yves.fux@eda.admin.ch
Claudia Gafforini | Liceo Classico «Arnaldo»
Debora Gay | Humboldt-Universität Berlin
gay.debora@gmail.com
Peter Kuhlmann | Universität Göttingen
peter.kuhlmann@phil.uni-goettingen.de
Elena Rossi Linguanti | Università di Pisa
Carlamaria Lucci | HEP Vaud
carlamaria.lucci@hepl.ch
Francesca De Lucia | Università di Ginevra
francescalidia@yahoo.it
Lucia Marrucci | Università di Pisa
marrucci.lucia@liceocarducci.edu.it
Christian Mayer | Humboldt-Universität Berlin
mayerchr@hu-berlin.de
Lisa-Marie Meckbach | Philipps-Universität
in Marburg
lisamariemeckbach@gmail.com
Oriana Mignacca | Liceo Classico «Arnaldo»
Janina Reinhardt | Universität Bielefeld
janina.reinhardt@uni-bielefeld.de
Anna Ruggeri | Liceo Classico «Arnaldo»
Jochen Sauer | Universität Bielefeld
jochen.sauer@uni-bielefeld.de
Andrea Taddei | Università di Pisa
Andrea.taddei@unip.it
Marianna Turelli | Liceo Classico «Arnaldo»

REDAZIONE

Matteo Casoni | OLSI
matteo.casoni@ti.ch
Sabine Christopher | OLSI
sabine.christopher@ti.ch
Anna Ghimenton | Université de Grenoble
anna.ghimenton@univ-grenoble-alpes.fr
Edina Krompák | PH Luzern
edina.krompak@phlu.ch
Amelia Lambelet | HEP Vaud
amelia.lambelet@hepl.ch
Karine Lichtenauer | Université de Genève
karine.lichtenauer@unige.ch
Laura Loder-Büchel | PH Zürich
laura.loder@phzh.ch
Flavio Manetsch | PH Fribourg
flavio.manetsch@eduf.fr.ch
Elisabeth Peyer | KFM
elisabeth.peyer@unifr.ch
Verónica Sánchez Abchi | IRDP
veronica.sanchez@irdp.ch
Ingo Thonhauser | HEP Vaud
ingo.thonhauser@hepl.ch