

Compétence plurilingue pluriculturelle et langues anciennes ?

Antje-Marianne Kolde

Résumé

Ni le CECR, ni le CARAP, ni le plan d'études cadre en vigueur en Suisse romande, qui reprend les lignes directrices du CECR, ne mentionnent le latin ou le grec lorsqu'ils traitent d'interculturalité et de plurilinguisme, alors que les plans d'études de ces deux langues anciennes tout comme les manuels utilisés soulignent souvent les liens entre les langues et les cultures antiques et modernes. Partant de ce constat, cet article se propose de répondre à la question suivante : la prise en compte de l'axe diachronique qui s'instaure entre les langues anciennes et les langues modernes peut-elle soutenir les apprenant·e·s dans leur acquisition de connaissances et compétences linguistiques, métalinguistiques, plurilingues et pluriculturelles – en d'autres termes, peut-elle les aider à construire leur compétence plurilingue pluriculturelle ?

Avant de formuler cette question, l'introduction en précise le contexte, en pointant quelques éléments dans les textes-cadres évoqués de politique linguistique, dans les plans d'études des disciplines français et latin intégrés dans le plan d'études cadre en vigueur en Suisse romande et dans les plans d'études de disciplines propres à certains cantons. Parmi celles-ci figure la discipline *Langues et cultures de l'Antiquité* ; dispensée uniquement dans le canton de Neuchâtel, elle vise justement à sensibiliser les élèves aux parallèles et aux différences linguistiques et culturels entre monde antique et monde contemporain, notamment par le biais d'un manuel idoine. La première partie de l'article présente et analyse quelques activités proposées par ce manuel. La deuxième donne la parole à deux enseignantes qui livrent leur témoignage sur l'effet que la prise en compte de l'axe diachronique par le biais du grec et du latin exerce à leur avis sur l'acquisition de la compétence plurilingue pluriculturelle par leurs élèves. La conclusion, finalement, propose un bilan, tout comme un certain nombre de pistes.

Mots-clés

compétence plurilingue pluriculturelle, diachronie, grec, latin, Suisse romande

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano alla fine dell'articolo*

Auteurs

Antje-Marianne Kolde, HEP Vaud, Av. de Cour 33, 1014 Lausanne, antje-marianne.kolde@hepl.ch

Compétence plurilingue pluriculturelle et langues anciennes ?

Antje-Marianne Kolde

1. Introduction

1.1 Contexte a : Compétence plurilingue pluriculturelle et textes de politique linguistique

Le plus souvent, quand il est question d'interculturalité et de sensibilisation à la diversité linguistique dans un contexte pédagogique, les élèves sont invités à faire interagir des cultures et des langues modernes, qui sont contemporaines les unes des autres ou, pour le dire autrement, synchroniques si on les considère dans une perspective chronologique. De telles activités sont en accord avec le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), qui vise à promouvoir la mobilité et la communication à l'intérieur de l'Europe, comme le rappellent les auteurs lorsqu'ils évoquent dans le chapitre 1 les objectifs politiques, dont celui-ci : « répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle en développant sensiblement la capacité des Européens à communiquer entre eux par-delà les frontières linguistiques et culturelles (...) » (CECR, 2001, p. 10). Par là, ces mêmes activités s'inscrivent également dans les démarches promues par le Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP) : rédigé et géré par le Centre Européen pour les Langues Vivantes du Conseil de l'Europe (CELV), le CARAP emboîte le pas au CECR, dont il se présente comme un complément : « Elles (= les approches plurielles) développent de façon concrète la conception de la compétence plurilingue et pluriculturelle promue par le Cadre européen commun de référence pour les langues ». (<https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>)

Élaborée sur la base de langues-cultures qui coexistent dans les diverses parties de l'Europe et que les Européens (et autres) sont amenés à rencontrer un jour ou l'autre, la compétence plurilingue et pluriculturelle (CPP) que promeuvent ces deux cadres est donc conçue dans une perspective synchronique ou horizontale. Il n'est dès lors que logique que tant le CECR que le CARAP n'évoquent pas les langues anciennes. De fait, n'étant ni vivantes, ni orales, ni majoritaires à un endroit donné, elles ne participent aucunement à cette perspective synchronique et horizontale, mais au contraire à une perspective diachronique et verticale¹.

1.2 Contexte b : Compétence plurilingue pluriculturelle et plans d'études de l'école obligatoire en Suisse romande

Au même titre que des réflexions au niveau national et régional suisse, le CECR a fortement façonné le Plan d'études romand (PER)², en vigueur depuis la rentrée 2012³. La CPP y est reprise par un « axe thématique » intitulé « Approches interlinguistiques », décliné dans le domaine disciplinaire « Langues » à travers les trois Cycles, par le biais d'un objectif d'apprentissage d'abord propre au français, puis commun au français, à l'allemand et à l'anglais. Ainsi, le plan d'études de français du PER pour le Cycle 1 (élèves de 4 à 8 ans) décrit cet objectif comme suit : « Identifier l'organisation et le fonctionnement de la langue par l'observation et la manipulation d'autres langues » tant à l'oral qu'à l'écrit ; les langues en jeu sont les langues parlées dans la classe, les langues nationales et les langues parlées dans d'autres pays⁴. Au Cycle 2 (élèves de 8 à 12 ans), les plans d'études des trois disciplines qui forment désormais le domaine Langues, à savoir le français, l'allemand et l'anglais adaptent l'objectif à la progression des élèves : « Enrichir sa compréhension et sa pratique langagière par l'établissement de liens avec des langues différentes »⁵. Il en va de même au Cycle 3⁶ (élèves de 12 à 15 ans). Ni pour le Cycle 1, ni pour le Cycle 2, le PER n'évoque le latin ou le grec parmi les langues

¹ Cf. Kolde et alii, 2019a.

² Cf. Kolde, 2020, p. 140-144.

³ Les cantons de Berne, Jura, Neuchâtel, Fribourg, Genève et Valais ont introduit le PER à la rentrée 2011, le canton de Vaud à la rentrée 2012 ; cf. <https://www.ciip.ch/FileDownload/Get/360>

⁴ Cf. https://www.plandetudes.ch/l_17.

⁵ Cf. https://www.plandetudes.ch/l_27.

⁶ Cf. https://www.plandetudes.ch/web/guest/L_37.

éligibles pour les approches interlinguistiques. Parmi les ressources préconisées pour des activités permettant d'atteindre cet objectif, le PER recommande pour les cycles 1 et 2 « l'outil de référence EOLE »⁷, qui propose de nombreuses séquences convoquant beaucoup de langues, toutes modernes. Il en va autrement pour le Cycle 3, puisqu'il y est précisé que l'objectif peut être atteint notamment « ... en étudiant l'évolution linguistique entre les langues de l'Antiquité et le français ». ⁸ Malheureusement, le plan d'études ne fournit aucune piste, puisqu'il constate : « Cet objectif n'est pas travaillé pour lui-même. Il s'active dans les autres axes seulement ».⁹

À l'inverse, le plan d'études de latin interne au PER¹⁰ préconise à maintes reprises d'exploiter les liens entre latin et langues modernes, qu'il s'agisse de la langue de scolarisation, des autres langues apprises à l'école ou d'autres langues parlées à l'école, tant au niveau de la langue qu'à celui de la culture¹¹. Le manuel de latin¹² utilisé dans la plupart des cantons romands propose de nombreuses activités propres à développer et mobiliser la CPP. Le grec, quant à lui, n'étant enseigné que dans certains cantons selon des modalités diverses, ne figure dans le PER qu'au titre de « complément cantonal »¹³. Mais son plan d'études, tout comme celui du latin, insiste sur les liens entre langues-cultures anciennes et modernes tout comme sur la perspective diachronique.

1.3 Contexte c : Compétence plurilingue pluriculturelle et NEoLCA

Précisément cette perspective et ces liens constituent le noyau d'une discipline scolaire propre au canton de Neuchâtel, où elle est dispensée au Cycle 3 à tous les élèves de 12-13 ans et à une importante partie des élèves de 13-14 ans : créée au début des années 2000 et doté de nouveaux manuels en 2016 et 2017¹⁴, la discipline *Langues et Cultures de l'Antiquité* (LCA¹⁵) poursuit les visées générales suivantes :

- a) sensibiliser les élèves aux mondes grec et latin en les plaçant au centre d'une approche leur permettant de comprendre un certain nombre de faits culturels et linguistiques actuels en remontant à leurs origines antiques ;
- b) faire réfléchir les élèves sur la permanence et les transformations de faits culturels et linguistiques en leur fournissant les éléments nécessaires ;
- c) amener les élèves à réfléchir sur l'émergence de nouveaux faits culturels et linguistiques en tenant compte des contextes historique, linguistique et culturel. (Fidanza & Kolde, 2018, p. 7)

Certes, ni le terme d'« interculturalité », ni ceux de « diversité linguistique » ou de « compétence plurilingue et pluriculturelle » ne paraissent – mais ils sont bien présents en filigrane. Les langues et cultures prises en compte par le manuel sont, du côté de l'Antiquité, le grec et le latin, et, du côté des langues modernes, la langue de scolarisation, le français, et les langues de l'école, à savoir les langues enseignées et apprises à l'école et celles que parlent certains élèves : l'allemand, l'italien, l'anglais, le portugais, l'espagnol, etc. En d'autres termes, le cours et les manuels LCA visent à ce que les élèves développent une CPP en faisant résonner deux groupes de langues-cultures non synchroniques et générant donc une perspective diachronique.

⁷ EOLE (Éveil et ouverture aux langues à l'école – <http://eole.irdp.ch/eole/>).

⁸ Cf. https://www.plandetudes.ch/web/guest/L_37/.

⁹ Ibid.

¹⁰ Intégré dans le domaine Langues où il côtoie la langue de scolarisation – le français – et les deux langues étrangères modernes que sont l'allemand – langue nationale – et l'anglais, le latin y occupe une place un peu marginale : enseigné selon des modalités différentes dans six cantons sur sept au cycle 3 de l'école obligatoire (en Valais, il est enseigné uniquement à l'école postobligatoire), il constitue une « spécificité cantonale » ; de plus, il est réservé en tant qu'Option spécifique aux élèves orientés dans la voie gymnasiale.

¹¹ Cf. Kolde, 2020, p. 140-144.

¹² Agocs, M., Baud, M., Durussel, V., Kolde, A.-M., Maréchaux, S. et Rapin, A. (2012). *Latin Forum* 9^e. Lausanne : DGEO ; id. (2013). *Latin Forum* 10^e. Lausanne : DGEO ; id. (2014). *Latin Forum* 11^e. Lausanne : DGEO.

¹³ https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/scolarité_obligatoire/fichiers_pdf/PER-Grec_VD.pdf

¹⁴ Fidanza et Kolde (2016, 2017) et Fidanza et Kolde, 2017.

¹⁵ Après la réforme du Cycle 3 (élèves de 12 à 15 ans) mise en œuvre en 2015, le cours de LCA fut renommé en NEoLCA – NE se référant à l'abréviation du canton de Neuchâtel et NEo faisant allusion à la réforme. Cf. Fidanza et Kolde (2018), p. 7.

1.4 Question de recherche

Dans le sillage du CECR et du CARAP la question suivante s'impose dès lors d'elle-même : la prise en compte de l'axe diachronique peut-elle soutenir les apprenant·e·s dans leur acquisition de connaissances et compétences linguistiques, métalinguistiques, plurilingues et pluriculturelles – en d'autres termes, peut-elle les aider à construire leur CPP ?

Pour répondre à cette interrogation, la première partie de cet article analysera quelques activités proposées par les deux tomes du manuel et visant à sensibiliser les élèves aussi bien à la diversité linguistique qu'à l'interculturalité. Dans la seconde, deux enseignantes livreront leur témoignage sur l'effet que la prise en compte de l'axe diachronique exerce à leur avis sur l'acquisition de la CPP par leurs élèves. La conclusion, finalement, proposera un bilan, tout comme un certain nombre de pistes.

2. Exemples d'activités plurilingues et pluriculturelles

Selon la perspective sur laquelle elles mettent l'accent, les activités tirées des deux tomes du manuel NEOLCA et présentées dans les prochains paragraphes relèvent d'une des trois catégories suivantes :

1. la catégorie linguistique ;
2. la catégorie linguistico-culturelle ;
3. la catégorie culturelle.

2.1 Catégorie 1

Commençons par la catégorie linguistique ; elle regroupe des activités dans le cadre desquelles un terme antique permet de procéder à des comparaisons entre langues anciennes et langues modernes et, ainsi, de dégager des mécanismes. On peut considérer les exemples suivants :

a) lois phonétiques en français (langue de scolarisation) et différences entre deux formes de dérivation, la populaire et la savante :

EXERCICE 2

Les langues romanes et germaniques possèdent également plusieurs dérivés des mots latins *capitellum* (diminutif de *caput*) et *cappa* (bas-latin « chape »). Noter que le « c » placé devant « a » devient « cha » ou « che » par un phénomène appelé « palatalisation » (au V^e siècle).

Exemple : *caballus, caballi*, m. → [tcheval] → cheval.

a) Compléter la première ligne du tableau suivant.

français						
occitan	<i>cap</i>	<i>capucha</i>	<i>capèl</i> <i>capèth</i>	<i>capèla</i> <i>capèra</i>	<i>capítol</i>	<i>capvirar</i>
italien	<i>capo</i>	<i>cappuccio</i>	<i>cappello</i>	<i>cappella</i>	<i>capitolo</i>	<i>capo-</i> <i>volgersi</i>
espagnol	<i>cabo</i>	<i>capucha</i>	(<i>sombrero</i>)	<i>capilla</i>	<i>capítulo</i>	(<i>volcar</i>)
portugais	<i>cabo</i>	<i>capuz</i> <i>capucho</i>	<i>chapéu</i>	<i>capela</i>	<i>capítulo</i>	(<i>virar</i>)
anglais	<i>cape</i>	(<i>hood</i>)	(<i>hat</i>)	<i>chapel</i>	<i>chapter</i>	<i>capsize</i>
allemand	<i>Kap</i>	<i>Kapuze</i>	(<i>Hut</i>) <i>Kappe</i>	<i>Kapelle</i>	<i>Kapitel</i>	<i>kentern</i>

Fig. 1 : Fianza, C. et Kolde, A.-M. (2016, 2017), p. 53.

b) préfixe négatif dans diverses langues (français, allemand, anglais, italien) :

d) Qu'en est-il en allemand ?

Mot	Mot signifiant le contraire
glücklich	
freundlich	

e) Qu'en est-il en anglais ?

Mot	Mot signifiant le contraire
afraid (craintif)	
recognizable	

SÉQUENCE 5 | ENRICHISSEMENT DU FRANÇAIS

f) Qu'en est-il en italien ?

Mot	Mot signifiant le contraire
sopportabile	
logico	

Fig. 2 : Fianza, C. et Kolde, A.-M. (2017), p. 173-174.

c) dérivation (allemand, anglais, italien) :

- d) On a vu que le nom de route « Vy d'Étraz » dérive de *via strata*. Quel mot l'expression latine a-t-elle donné en
allemand : _____
anglais : _____
italien : _____

Fig. 3 : Fianza, C. et Kolde, A.-M. (2017), p. 18

d) dérivation (français, allemand, anglais, italien, espagnol, portugais) et composition :

Le mot « police » vient du mot grec ἡ πόλις.

Le sens est devenu plus pointu : de « État », on a passé à « ensemble d'institutions qui assurent l'ordre public » – une nécessité dans tous les États et donc dans toutes les langues.

a) Comment dit-on « la police » dans les autres langues ?

- allemand : _____
- anglais : _____
- italien : _____
- espagnol : _____
- portugais : _____
-

b) Les polices des divers États s'unissent. Comment s'appelle...

- l'organisation internationale de la police ? _____

- l'office européen de police ? _____

Fig. 4 : Fianza, C. et Kolde, A.-M. (2017), p. 130.

Toutes ces activités sont d'ordre lexical et métalinguistique ; leur but est de doter les apprenant·e·s tant de stratégies de compréhension lexicale que de compétences métalinguistiques.

Deux remarques s'imposent.

Premièrement, une partie de ces activités, comme l'exemple b, la préfixation, pourrait se faire sans convoquer les langues anciennes, donc sans recourir à la diachronie. Mais la prise en compte du latin et du grec permet de comprendre l'origine des préfixes que l'on rencontre dans les diverses langues et donc le lien entre ces préfixes, lien autant phonétique que mécanique. De fait, les langues considérées sont indo-européennes, donc issues de l'indo-européen, cette langue hypothétique à l'origine des langues indo-européennes actuelles, reconstruite par des linguistes à partir des similarités entre les langues et sur la base de lois phonologiques ; or, le latin et le grec constituent des maillons entre cette langue hypothétique et nos langues actuelles.

En second lieu, les connaissances mobilisées dans le cadre de certaines activités touchent à la linguistique historique et dépassent ce que l'on pourrait appeler la « simple étymologie ». De fait, les activités de « simple étymologie », dans lesquelles on vise à faire trouver de quel mot antique dérive un mot moderne, tel le terme latin « causa » dont dérive le terme français « cause », peuvent être considérées comme statiques. Les activités qui font découvrir des lois phonétiques, comme les exemples a et b, peuvent par contre être regardées comme dynamiques : aussi bien en mettant en évidence dans la langue de

scolarisation deux processus de dérivation différents (exemple a), à savoir la dérivation populaire et la dérivation savante, qu'en montrant les variations que présente un même préfixe dans diverses langues (exemple b), ces activités stimulent la réflexion métalinguistique et permettent d'attirer l'attention sur une évolution phonétique que les apprenant-e-s peuvent réinvestir en maintes occasions.

On le voit donc : la diachronie permet de mieux se rendre compte d'une part du lien lexical et phonétique entre les langues et d'autre part des mécanismes de transformation phonétique à l'intérieur d'une langue.

2.2 Catégorie 2

Passons à la deuxième catégorie, la catégorie linguistico-culturelle.

À la base de cette catégorie se trouve le fait bien connu que les langues charrient l'histoire des événements, des institutions et des idées qu'elles adoptent d'une autre langue-culture en lui empruntant également le terme lié à l'événement, l'institution ou l'idée en question ; à l'issue d'un procédé que l'on pourrait qualifier de « naturalisation lexicale », le terme emprunté à l'autre langue-culture dans le sillage d'un événement ou d'une idée est parfaitement intégré dans la langue qui l'accueille, doté des différents marqueurs morphologiques de la langue d'adoption¹⁶ ; son sens est également adapté à son nouveau contexte culturel au prix d'un glissement de sens, souvent faible. Généralement, ces emprunts linguistiques entre deux langues-cultures se situent dans des domaines précis – des domaines justement où soit l'une emprunte davantage à l'autre soit l'une s'impose à l'autre. De tels emprunts sont donc fréquents et un des moyens par lesquels les langues s'enrichissent, se diversifient, évoluent.

Dans l'Antiquité, la culture latine a ainsi emprunté à la culture grecque de nombreuses connaissances scientifiques, mais également des objets, institutions, bâtiments et notions de civilisation, adoptant dans la foulée les termes les désignant. L'école en est un bon exemple : l'institution et le terme la désignant ont été adoptés dans le monde romain et latinisés, σχολή (scholè) devenant *schola*. Le terme reste le même, seule la voyelle finale, le marqueur morphologique, est remplacée par la voyelle correspondante latine – et voilà que le terme grec est « naturalisé » latin. Les langues-cultures suivantes ont repris l'institution et le mot, qui se sont au fil des siècles adaptés aux diverses sociétés et à leurs langues ; σχολή, puis *schola*, s'est muée en école en français, *escuela* en espagnol, *scuola* en italien, *escola* en portugais, *școală* en roumain, *Schule* en allemand, *school* en anglais, *школа* (*skol*) en russe, chaque fois selon les règles de transformation phonétique propres à chaque langue. On le voit: même si l'emprunt est entièrement « naturalisé » dans une nouvelle langue, sa racine racontera toujours l'origine linguistique et culturelle de son signifié, et par là son histoire.

Ces emprunts ne sont par ailleurs jamais le fruit du hasard : ils attestent toujours de la supériorité de la langue-culture d'origine au moment et dans le domaine concernés et, par là, racontent un pan de l'Histoire. Ainsi, le terme de « bagnole » résume à sa façon l'histoire géopolitique de la Gaule. Dérivé populaire du terme latin « *benna* », qui est une latinisation d'un terme gaulois, sa racine est gauloise. Les Gaulois étant experts dans l'art de construire les véhicules, les Romains adoptèrent en effet ce savoir-faire et le lexique idoine lorsque les Gaulois intégrèrent leur sphère d'influence – comme ils le faisaient toujours lorsqu'ils rencontraient de nouveaux peuples disposant d'objets ou de savoir-faire qu'ils ignoraient. Le terme gaulois a certes disparu, à l'instar de la langue qui, n'étant pas utilisée à l'écrit, a été supplantée par le latin, mais le terme « bagnole » racontera toujours l'origine linguistique et culturelle tout comme l'histoire de son signifié¹⁷.

À côté de l'origine linguistique et culturelle d'un terme et de ce qu'il désigne, et à côté de contextes historiques dont témoignent les emprunts, la perspective diachronique permet aussi de se rendre compte d'une autre donnée linguistique et culturelle essentielle : une langue et ce qu'elle désigne ne sont pas immuables mais se modifient sans cesse, exposés à des changements constants.

16 Cf. Wachter (2016), p. 3-4.

17 Cf. Flutsch et alii (2003), p. 15-16.

Comme exemples d'activités relevant de cette catégorie linguistico-culturelle que propose le manuel NEoLCA, on peut citer deux exemples d'ordre thématique et lexical.

a) les encadrés étymologiques, qui explicitent fréquemment les glissements de sens subis par un terme au fil de son histoire.



À l'époque de la République et encore au début de l'Empire, le terme *limes*, *limitis*, m. désigne « un chemin », plus précisément « un chemin qui permet de pénétrer dans le domaine ennemi ». Ce n'est qu'à la fin du I^{er} siècle que le mot prend le sens de « frontière ».

Fig. 5 : Fidanza, C. et Kolde, A.-M. (2017), p. 16.

b) des exercices d'enrichissement du français, comme celui-ci, où les élèves sont amenés à distinguer le sens littéral, en d'autres termes le sens original, et le sens actuel d'un terme.

- a) Associer à l'aide de couleurs les mots de la colonne de gauche à leur sens premier (colonne du milieu) et à leur sens courant (colonne de droite). Attention : il y a un intrus, dont la syllabe « pol » ne dérive pas de ἡ πόλις !
- b) Écrire l'intrus sur la ligne prévue à cet effet.

1. nécropole	a. gouvernement de la cité	α. relatif au gouvernement d'un État
2. politesse	b. qui concerne la cité, l'ensemble des citoyens	β. ensemble d'institutions qui assurent l'ordre public
3. police	c. citoyen du monde	γ. cimetière
4. politologue	d. établissement de soins pour la ville	δ. savoir-vivre
5. policlinique	e. qualité du citoyen	ε. spécialiste en science politique
6. cosmopolite	f. ville des morts	ζ. où vivent des gens de tous les pays
7. politique	g. spécialiste de la cité	η. établissement de soins pour des personnes non hospitalisées

L'intrus : _____

Fig. 6 : Fidanza, C. et Kolde, A.-M. (2017), p. 129.

Dans la perspective de cette catégorie, la diachronie aide à comprendre l'origine d'un terme et à le relier à l'histoire avec un grand H. Le but des activités est de sensibiliser les apprenant·e·s à l'ancrage des termes et de leurs signifiés dans l'histoire culturelle dont les mots sont à présent les seuls témoins, tout comme aux changements incessants qu'ils subissent au niveau de la forme et du sens.¹⁸

2.3 Catégorie 3

La troisième catégorie, finalement, la catégorie culturelle, est composée d'activités centrées non pas sur des racines de mots, mais sur des expressions et des proverbes, liés à la mythologie ou à l'histoire gréco-romaine et énoncés dans une des deux langues anciennes ou en français. Voici quelques exemples d'activités en lien avec ces expressions et proverbes que proposent les manuels NEoLCA.

a) découvrir le sens de divers termes courants :

a) En français, on parle latin bien souvent sans le savoir... Placer les mots de la liste en face de leur définition :

virus – rébus – agenda – visa – confer (cf.) – ultra – référendum – alibi – maximum – terminus

Mots	Vient du latin...	Signifie en français...
	du verbe latin <i>agere</i> , ici sous la forme de l'adjectif verbal : « choses que l'on doit faire »	Cahier où l'on note les rendez-vous, les devoirs.
	de l'adjectif latin signifiant : « le plus grand, très grand » (superlatif de <i>magnus</i> au neutre)	Valeur la plus grande atteinte par une quantité.
	du nom latin signifiant « venin, poison »	Micro-organisme porteur d'infection.
	du nom latin <i>res</i> (à l'ablatif pluriel) : « au moyen de choses, d'objets »	Jeu qui consiste à faire trouver un mot ou une phrase à l'aide de dessins ou de signes graphiques.
	du verbe latin <i>conferre</i> , « comparer, rapprocher », à l'impératif : « compare, rapproche »	Indication invitant le lecteur à se référer à un autre passage ou un autre ouvrage.
	de l'adverbe latin signifiant « ailleurs »	Indication d'un endroit où l'on se trouvait ou d'une chose que l'on faisait au moment d'un crime.
	du verbe latin <i>referre</i> , « faire un rapport, soumettre à une assemblée » ; ici au sous la forme de l'adjectif verbal : « que l'on doit soumettre »	Vote de l'ensemble des citoyens pour approuver ou rejeter une mesure proposée par le pouvoir.
	du nom latin signifiant : « borne, limite, extrémité »	Dernière station d'une ligne de transport.
	de l'adverbe latin signifiant : « au-delà »	Peut être accolé à un adjectif avec le sens de « beaucoup, excessivement » (ex. : ultra-conservateur) ou utilisé seul avec le sens d' « extrémiste ».
	du verbe latin <i>video, -es, -ere, vidi, visum</i> : « voir » ; participe parfait passif neutre pluriel avec le sens de « choses vues »	Cachet, tampon apposé sur un passeport, donnant une autorisation de séjour dans un pays.

Fig. 7 : Fianza, C. et Kolde, A.-M. (2016, 2017), p. 142

¹⁸ Cf. Flutsch et alii (2003).

b) expliquer le passage du fait historique ou mythologique à l'origine de l'expression à la locution métaphorique encore usitée :

EXERCICE 3

Certains de ces termes ou expressions ont donné lieu à des locutions utilisées encore aujourd'hui. Relier la locution à sa définition et émettre des hypothèses pour expliquer comment on est passé du fait historique ou mythologique à la locution métaphorique.

Franchir le Rubicon	Voici des synonymes de ce terme : stupéfier, pétrifier.
Tomber de Charybde en Scylla	Cette expression signifie que l'on préfère les plaisirs de l'immédiat à la mise en œuvre de projets plus profitables sur le long terme. En d'autres mots, que l'on choisit la facilité plutôt que l'efficacité ou la durabilité.
Se retirer sur l'Aventin	Ce terme désigne un voyage riche en aventures.
Passer sous les fourches caudines	Cette expression signifie prendre une décision hasardeuse et irrévocable.
Les délices de Capoue	Cette expression signifie que l'on est contraint de subir une défaite importante et humiliante ou des conditions humiliantes.
Une odyssee	Le sens de cette expression est le suivant : éviter un danger, un problème, pour se heurter à un autre, encore plus grand.
Méduser	Cette expression signifie que l'on quitte la table des négociations, que l'on démissionne, que l'on refuse d'aller plus loin, que l'on boude.

Fig. 8 : Fidanza, C. et Kolde, A.-M. (2016, 2017), p. 24.

c) expliquer l'origine de proverbes ou d'expressions antiques aux élèves, qui les utilisent ensuite de façon actualisante :

d. ***Alea jacta est.***

Le sort en est jeté. (ou : Les dés sont jetés.)

Paroles attribuées à César franchissant la rivière Rubicon avec son armée en direction de Rome. Une loi interdisait d'entrer avec des armes ou une légion dans Rome ; violer cette loi, c'était déclarer la guerre au sénat. En prononçant cette phrase, César sait sans doute qu'il va au-devant de troubles politiques.

Cette phrase s'emploie aujourd'hui quand on prend une décision importante, après avoir hésité, sans possibilité de retour en arrière et sans savoir où cela nous conduira.

- Exposer une situation dans laquelle on pourrait utiliser cette expression aujourd'hui :

.....
.....

Fig. 9 : Fianza, C. et Kolde, A.-M. (2016, 2017), p.145.

Dans ces activités d'ordre thématique et lexical, la dimension interculturelle, évidemment primordiale, est renforcée par la diachronie, puisque les élèves sont amenés à comprendre d'une part le contexte culturel éloigné dans le temps à l'origine d'une expression et d'autre part celui de son usage actuel, tout comme à constater les différences entre ces deux contextes et à les expliquer.

2.4 Bilan

Toutes les activités mentionnées et illustrées ci-dessus¹⁹, quelle que soit la catégorie à laquelle elles appartiennent, sensibilisent les élèves autant à l'interculturalité qu'à la diversité linguistique, les deux langues anciennes étant envisagées comme des langues-cultures²⁰, à l'instar des langues modernes. En ce qui concerne la diversité linguistique, notons que ces activités contribuent à créer et à stimuler chez les apprenant-e-s divers registres plurilingues, que l'axe diachronique permet d'enrichir.

En effet, les réflexions sur les mécanismes évoqués par le biais du latin et du grec, appliquées à la langue de scolarisation, mais aussi à d'autres langues apprises à l'école ou présentes en classe, aident les élèves d'un côté à ordonner et à systématiser leurs connaissances et stratégies et donc à accroître leur répertoire linguistique et plurilingue rétrospectif et, de l'autre, à construire leur plurilinguisme prospectif²¹.

¹⁹ Dans le sillage de Laenzlinger et alii (201), chacune de ces activités peut être considérée comme une situation-problème permettant aux élèves de construire des connaissances et compétences, en l'occurrence leur CPP. Cf. ibid. pour un exemple d'activité relative aux liens entre allemand, latin, anglais et français concernant les cas.

²⁰ Pour la notion de « langue-culture », cf. Beacco (2011) et Spaëth (2014).

²¹ Pour les notions de « plurilinguisme rétrospectif », c'est-à-dire le répertoire linguistique propre à chaque élève qu'il apporte en salle de classe et qui repose sur ses connaissances dans la langue de scolarisation et en plusieurs langues qu'il possède déjà sans pour autant les connecter entre elles, et « plurilinguisme prospectif », c'est-à-dire les connaissances qu'il acquerra dans la langue de scolarisation et en plusieurs langues et qu'il interconnectera, appliquées ici aussi à la langue de scolarisation, cf. Hufeisen et Neuner (2004), p. 15. Cf. aussi Kolde (2019), p. 95.

De plus, la dimension diachronique, présente grâce à la prise en compte du latin et du grec, s'ajoute aux dimensions synchroniques diatopique, diastratique et diaphasique²² et vient les éclairer : connaître l'origine et l'histoire d'un mot (dimension diachronique) permet de comprendre ses emplois différents, propres et figurés (dimension diachronique subjective), ses formes différentes selon les régions (dimension diatopique), les couches sociales des locuteurs (dimension diastratique) ou la situation d'énonciation (dimension diaphasique). La dimension diachronique est exploitée dans de nombreuses activités, par exemple celles qu'illustrent les figures ci-dessus, à l'exception de la figure 2 ; si les dimensions diatopique et diaphasique ne sont présentes dans aucune activité²³, la dimension diastratique est mise en évidence dans l'activité suivante²⁴ :

- b) Proposer quelques termes populaires ou familiers imagés que l'on utilise aujourd'hui pour désigner la tête.

.....

Fig. 10 : Fidanza, C. et Kolde, A.-M. (2016, 2017), p. 53.

On le voit : les deux manuels NéoLCA proposent diverses activités visant à atteindre les objectifs que le cours s'est fixés, en exploitant l'axe diachronique aussi souvent que possible et de différentes manières.

3. Témoignages d'enseignantes

Et qu'en est-il dans la réalité scolaire ? Deux enseignantes²⁵ ont livré en été 2019 leurs observations et réflexions sur l'effet que la prise en compte de l'axe diachronique exerce à leur avis sur l'acquisition de la CPP par leurs élèves. Elles ont répondu par écrit à la question suivante : « Est-ce que la prise en compte de l'axe diachronique peut favoriser la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenant·e·s ? ». Après la présentation de leurs classes et du contexte scolaire, on trouvera ci-dessous la retranscription de leurs réponses.

3.1 Première enseignante

La première enseignante était en charge de trois classes d'un établissement neuchâtelois : une classe hétérogène de 9^{ème} année, dont la très grande majorité des élèves âgés de 12-13 ans étaient allophones²⁶, une

²² Pour ces diverses dimensions linguistiques, cf. Coseriu (1992), p. 273-283. Voici quelques exemples : la dimension diachronique concerne l'évolution de la langue dans le temps – p.ex. l'histoire du terme « école », *supra* ; la dimension diatopique considère les mots sous un angle géographique – p.ex. la construction verbale « attendre sur qqn/qch », fréquente en Suisse, vs la construction « attendre qqn/qch » ; la dimension diastratique relève les différences à travers les couches sociales – p.ex. le terme populaire « le taf », acronyme de « travail à faire », vs « le travail » ; la dimension diaphasique est attentive à la situation de discours, au caractère formel ou informel de la communication – p.ex. l'omission de « ne » dans la négation « ne... pas » dans le cadre de la discussion informelle avec des amis, vs son utilisation dans un discours formel.

²³ Ces dimensions-là pourraient aisément être amenées par l'enseignant·e à l'occasion de toponymes (diatopie) ou de situations se présentant en classe, dans le cadre d'exercices oraux convoquant divers contextes d'énonciation (diaphasie).

²⁴ Cette activité fait suite à celle qu'illustre la figure 1, dans laquelle la dimension diachronique objective est présente ; la dimension diachronique subjective peut être convoquée à l'occasion de l'activité illustrée par la figure 10, puisque les réponses consistent pour la plupart dans des emplois métaphoriques de termes dont le sens premier est tout différent, par exemple tronche, bille.

²⁵ Je tiens à remercier de tout cœur Liliane Rod et Sophie Rumo de leur disponibilité, de leur aide et de leur relecture pointue de cette communication.

²⁶ Voici les langues que ces élèves parlaient à la maison : l'italien, le portugais (du Portugal et du Brésil), le serbo-croate, le turc, et une élève était afghane (le Pachtou peut-être ?).

autre classe de 9^{ème} année, certes hétérogène, mais composée d'élèves issus d'un milieu socioculturel relativement élevé, presque tous bilingues, voire trilingues et suivant un cursus de classe bilingue allemand en immersion depuis l'école primaire²⁷, et une classe de 10^{ème} année, regroupant des élèves âgés de 13-14 ans et ayant un niveau assez élevé en français.

Voici son avis sur les deux classes de 9^{ème} année :

« Dans la classe où l'allemand s'enseigne en immersion depuis l'école primaire, c'était un jeu d'enfant pour les élèves de passer de *Solis dies* à *Sunday* et *Sonntag*. Même chose pour *glücklich* – *unglücklich*. Alors là oui, c'est plus qu'évident. Je peux répondre positivement à ta question de départ. Les élèves ont de telles connaissances au préalable qu'ils découvrent les mécanismes de fonctionnement des langues presque tout seuls. En plus ce sont des élèves qui se connaissent déjà depuis la primaire en raison du projet bilingue et n'hésitent pas à s'entraider. Pour la classe où le français n'est pas forcément la langue parlée à la maison, c'était moins concluant. Non seulement, ils n'ont pas aimé (« ça ressemble trop à un cours de français » ont-ils dit), mais en plus c'était un facteur de stress d'avoir d'autres langues qu'ils ne maîtrisent pas forcément et n'aiment pas (comme l'allemand...). Ils ont des difficultés en français (préfixe et radical sont des notions qu'ils n'ont pas forcément). J'ai essayé de travailler à partir de leurs langues à eux, en refaisant les tableaux et en ajoutant leurs langues. Mais c'est là aussi que mes compétences s'arrêtent. Je ne suis pas capable de faire des liens avec les langues sémitiques, le turc ou les langues d'Asie du Sud. Alors j'ai opté pour la valorisation des différentes langues que les élèves maîtrisent. »

Et voici son commentaire pour la classe de 10^{ème} année :

« Si j'essaye de synthétiser : vu que l'étymologie plaît, que dans les exposés mythologiques (qui avaient comme thématique *Les Métamorphoses* d'Ovide) on retrouve des éléments de notre quotidien soit avec les expressions liées aux métamorphoses (*tomber de Charybde en Scylla*), soit avec les noms (Arachné/les arachnides), soit avec des symboles (la couronne de laurier pour les vainqueurs), que l'initiation à la langue grecque a permis de faire des liens avec l'allemand (les cas, l'ordre des mots), je dirais que les élèves ont besoin de l'axe diachronique pour s'épanouir. Je tiens quand même à re-préciser qu'il s'agit de « bons » élèves, dans des classes où il n'y a quasi plus d'enjeux d'hétérogénéité. »

3.2 Deuxième enseignante

En poste dans un établissement de la Chaux-de-Fonds, la seconde enseignante était en charge d'une classe de 9^{ème} année hétérogène, du point de vue tant de la provenance culturelle et linguistique²⁸ que du milieu socio-culturel. Voici ses réflexions :

« Faire des liens avec les faits actuels, culturels et/ou linguistiques, est important. Cela donne du sens au monde d'aujourd'hui et à ce qu'ils côtoient, mais aussi à l'Antiquité, les élèves se représentant assez mal le temps qui passe, en particulier sur plusieurs siècles ou millénaires. Lorsque j'ai introduit mes branches et mon système de sanction en tant que titulaire, j'ai présenté mon cahier intitulé « *Dura lex, sed lex* ». À ma grande surprise, un élève connaissait cette maxime et il m'a appris qu'elle était à l'entrée du Fort Boyard. Les élèves se sont intéressés à ces mots, leur provenance, leur signification et pourquoi les inscrire à l'entrée de ce fort. D'autres éléments plus en lien avec la mythologie les ont interpellés, notamment la naissance de Dionysos/ Bacchus et l'expression « né de la cuisse de Jupiter ». Ils ne connaissaient pas cette expression, mais, étrangement, de savoir qu'il existait une expression autour de cette histoire les a aidés à s'en souvenir. Il arrivait aussi que certains élèves fassent des liens par eux-mêmes avec ce qu'ils connaissaient. Par exemple, quand nous avons abordé les dieux romains, certains ont voulu savoir pourquoi ils portaient des noms de planètes. Cela donne l'opportunité d'expliquer comment les planètes ont été nommées, d'aborder leurs caractéristiques qui peuvent être de bons moyens mnémotechniques pour les dieux (Jupiter est la plus grande planète, Neptune est bleu comme la mer, Mars est rouge comme le sol après une

²⁷ Introduit à la rentrée 2011-2012 dans certaines classes du Cycle 1, puis du Cycle 2 dans le canton de Neuchâtel afin de renforcer l'apprentissage de l'allemand, le projet pilote PRIMA a impliqué la mise en place des classes d'enseignement précoce de l'allemand par immersion partielle. Cf. <https://www.ne.ch/autorites/DFDS/SEEO/projets/Pages/Projet-PRIMA.aspx>

²⁸ Environ la moitié des élèves avaient des parents ou des grands-parents issus de la migration, originaires des Balkans, de l'Italie, de l'Espagne, du Portugal, de l'Afrique francophone.

guerre, ...). Cependant, l'activité qui leur a le plus plu a été celle autour de l'étymologie de leur prénom. Ils se sont montrés très curieux, vis-à-vis d'eux mais aussi des autres. Ils se sentaient directement concernés.

D'autres éléments les ont intrigués. Découvrir que leurs héros de livres, BDs, séries, films ou encore jeux vidéos pouvaient être directement inspirés ou empruntés à la mythologie gréco-romaine. Cela a donné une autre épaisseur aux univers qu'ils connaissaient.

Au-delà des aspects culturels, les aspects linguistiques les ont aussi étonnés, par exemple la filiation entre différentes langues. Les possibilités ont été multiples dans ce domaine, que ce soit en faisant de l'étymologie, en s'aidant du grec et du latin afin de comprendre un terme français ou dans d'autres langues étudiées à l'école, notamment l'allemand et l'anglais (vocabulaire, déclinaisons, ...). Mais il ne convenait pas de s'arrêter là. Les origines de chaque élève de ma classe ont été tout autant de chance permettant de faire des liens entre les langues romanes (italien, portugais, espagnol, ...) et de les valoriser en les faisant participer et partager leurs connaissances linguistiques personnelles. »

3.3 Bilan

Ces témoignages mettent en évidence le rôle essentiel qui revient à l'enseignant·e dans tout enseignement-apprentissage : aussi proche que soit un manuel des objectifs d'un plan d'études, seul·e l'enseignant·e sera capable de le rendre réellement opérationnel pour l'apprentissage des élèves, en le rendant accessible à chacun d'eux en fonction de son univers référentiel.

Ils rappellent également que parmi les nombreux facteurs exerçant un effet sur l'apprentissage, les liens que les élèves peuvent établir entre la nouvelle matière et des éléments connus, tout comme la valorisation de leurs connaissances et la motivation ainsi générée sont déterminants pour l'apprentissage.

Ils soulignent finalement aussi que dans la majorité des cas, les activités proposées par les manuels LCA permettent d'atteindre les objectifs formulés par le plan d'études : grâce à l'axe diachronique qu'elle génère, la prise en compte des deux langues anciennes, le latin et le grec, offre un détour heureux pour la sensibilisation des élèves à l'interculturalité et à la diversité linguistique.

4. Conclusion

Si les témoignages des deux enseignantes permettent de dresser un bilan assez positif, ils invitent aussi à relativiser l'accueil réservé par les élèves aux activités de sensibilisation tout en montrant quelques pistes qu'il conviendrait d'explorer.

En effet, la CPP, que le cours NEoLCA cherche à susciter et à développer auprès des élèves notamment grâce à la sensibilisation aux diversités culturelle et linguistique enrichie par l'axe diachronique, est davantage une posture, un savoir-faire, qu'un savoir. En d'autres termes, son acquisition n'est pas aisée à évaluer ; par conséquent, l'accueil réservé à ces démarches n'est pas évaluable non plus. Il ne convient donc pas d'interpréter un manque d'implication des élèves comme un échec.

Pour augmenter l'intérêt et l'accessibilité de ces activités, il faudrait veiller à ne pas trop « intellectualiser » un certain nombre de connaissances et réfléchir à une meilleure médiation des points d'évolution linguistique. Une solution intéressante pourrait être le recours à des textes plurilingues, dont certains en latin. Au registre des pistes à explorer, on pourrait aussi songer à une collaboration plus étroite avec d'autres branches, notamment le français. On peut également s'interroger sur la pertinence d'intégrer dans les activités des langues non-européennes, comme les langues sémitiques ou celles de l'Asie du Sud. On le voit : le cours NEoLCA a encore de beaux jours devant lui. Aussi attentif que possible aux univers référentiels changeants des élèves et aux évolutions que subit notre société, il n'a de cesse de s'adapter et de se réinventer régulièrement.

Bibliographie

- Beacco, J.-Cl. (2011). Conceptualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. Dans Ph. Blancher et P. Chardenet (éds), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Édition des archives contemporaines, pp. 31-40.
- Cadre européen commun de référence (CECR) (2001). Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques. En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP) (2012). Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne : <https://carap.ecml.at>
- Coseriu, E. (1992²). *Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft* (2ème édition). Tübingen: Francke Verlag.
- Fidanza, C. et Kolde, A.-M. (2016, 2017). *NEoLCA Langues et Cultures de l'Antiquité, 9^e année*. Neuchâtel : SEO.
- Fidanza, C. et Kolde, A.-M. (2017). *NEoLCA Langues et Cultures de l'Antiquité, 10^e année*. Neuchâtel : SEO.
- Fidanza, C. et Kolde, A.-M. (2018), *NEoLCA Préambule*. Neuchâtel : SEO.
- Flutsch, L., Gross, B. et Délèze, S. (2003). *Jeux de mots. Archéologie du français*. Gollion : Infolio éditions.
- Hufeisen, B. et Neuner, G. (2004). *Le concept de plurilinguisme – Apprentissage d'une langue tertiaire – l'allemand après l'anglais*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Kolde, A.-M., Bemporad, Ch., Fidanza C. et Vorger, C. (2019a), 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* 2019/2, Cahier supplémentaire, p. 23.
- Kolde, A.-M. (2019b). NEoLCA: latin, grec et plurilinguisme. *Babylonia / Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, 2019/3, p. 90-95.
- Kolde, A.-M. (2020). Le latin et les autres langues. Évolution de l'enseignement du latin en Suisse romande, entre plans d'études et moyens d'enseignement. Dans D. Elmiger, Bl. Extermann, G. Schmid et A. Siegenthaler (éds), *Ziele im Fremdsprachenunterricht : Vorgaben, Entwicklungen und Erwartungen. Finalités de l'enseignement des langues étrangères : objectifs, évolutions et attentes*. Bulletin VALS-ASLA n° 112. Neuchâtel : Association suisse de linguistique appliquée, p. 139-160.
- Laenzlinger, Chr., Monnier, A., et Weiss, L. (2019). De l'intérêt aujourd'hui des situations-problèmes dans la discipline « français ». Dans A. Dias-Chiaruttini et M. Lebrun (éds), *La question de la relation entre les disciplines scolaires : le cas de l'enseignement du français*. Namur : Presses universitaires, p. 137-157.
- Plan d'études romand (PER) (2010). Neuchâtel : CIIP. En ligne : <https://www.plandetudes.ch/>
- Spaëth, V. (2014). Le concept de « langue-culture » et ses enjeux contemporains dans l'enseignement/apprentissage des langues. Repéré à : <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01423725/document> (page consultée le 15 juin 2022)
- Wachter, R. (2016). *English likes Latin*. Repéré à : <https://rudolfwachter.academia.edu/research#miscellanea> (page consultée le 15 juin 2022).

Auteure

Antje-Marianne Kolde est professeure en didactique de latin et de grec à la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud. En didactique, elle travaille essentiellement sur la lecture de textes en cours de latin et de grec et sur le rôle de ces deux langues dans l'éducation au plurilinguisme.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2022 de forumlecture.ch

Interkulturalität, sprachliche Vielfalt und «Alte Sprachen»

Antje-Marianne Kolde

Abstract

Während die Verbindung zwischen antiken und modernen Sprachen von Lehrpersonen oft thematisiert und in Lehrmitteln hervorgehoben wird, finden Latein und Griechisch weder im GER (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen) noch im RePA (Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen) unter den Aspekten Interkulturalität und Mehrsprachigkeit Erwähnung.

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, inwiefern diachrone Sprachbetrachtung den Aufbau mehrsprachiger und plurikultureller Kompetenzen fördert.

Im ersten Teil werden einige Aktivitäten aus einem Lehrbuch vorgestellt und analysiert, das im Kanton Neuenburg (CH) im Rahmen des Unterrichtsmoduls «Langues et cultures de l'Antiquité» eingesetzt wird. Das Modul verfolgt das Ziel, Schüler:innen für Parallelen und Unterschiede zwischen antiken und modernen Sprachen und Kulturen zu sensibilisieren.

Im zweiten Teil kommen zwei Lehrpersonen zu Wort: Sie legen dar, wie sich der Einbezug von Griechisch und Latein im Unterricht auf die Entwicklung mehrsprachiger und plurikultureller Kompetenzen bei den Schüler:innen auswirkt. Die Schlussfolgerung enthält eine Bilanz sowie eine Reihe von Anregungen.

Schlüsselwörter

Mehrsprachige multikulturelle Kompetenz, Diachronie, Griechisch, Latein

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2022 von leseforum.ch veröffentlicht.

Interculturalità, diversità linguistica e lingue antiche

Antje-Marianne Kolde

Riassunto

Prendendo spunto dal fatto che né il CECR né il CARAP menzionano il latino o il greco quando parlano di interculturalità e plurilinguismo, mentre gli insegnanti di queste due lingue antiche e i libri di testo che utilizzano sottolineano spesso i legami tra le lingue e le culture antiche e moderne questo articolo si propone di rispondere alla seguente domanda: la considerazione dell'asse diacronico può favorire la competenza plurilingue pluriculturale (CPP) degli allievi?

La prima parte presenta e analizza alcune attività proposte dal manuale ideato per un corso svoltosi nel Cantone di Neuchâtel, in Svizzera; intitolata «lingue e culture dell'antichità», questa disciplina mira a rendere gli studenti consapevoli dei parallelismi e delle differenze esistenti tra il mondo antico e il mondo contemporaneo, sia con riferimento alla lingua che all'interculturalità. La seconda parte dà la parola a due insegnanti che forniscono la loro testimonianza sull'effetto che la considerazione dell'asse diacronico attraverso il greco e il latino ha, a loro giudizio, sull'acquisizione della CPP da parte dei loro allievi. La conclusione, infine, offre un bilancio finale e una serie di piste da esplorare.

Parole chiave

competenza plurilingue pluriculturale, diacronicità, greco, latino

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2022 di forumlettura.ch