



Euroclassica

Athens, August 2016

Euroclassica Silver Jubilee Conference Athens 2016

Papers of the Conference
edited by

John Bulwer
and
Christine Haller

Published by Euroclassica 2017

Contents

Jeroen Vis	Ancient Greek vocabulary acquisition	4
Jadranka Bagarić	Le nouveau visage du vieux poète : les épigrammes satiriques et érotiques de Marcus Marulus	52
Maria-Eleftheria Giatrakou	Thucydides' Pericles' Funeral Oration and its meaning for Europe and humanity	62
Franck Colotte	Antigone et épigones : un mythe dans l'inconscient collectif occidental	68
Christine Haller	La sagesse le long du chemin	98
Gabriela Creția	Les Phanariotes dans les principautés roumaines	105
José Luis Navarro	Garcia Lorca and Greek Tragedy	124
Stella Priovolou	Les racines gréco-romaines de l'Europe et l'importance des Lettres Classiques pour l'Union Européenne	131
Alexandra Rozokoki	Stesichorus' <i>Geryoneis</i> : Heracles tenth Labour	137
Elena Ermolaeva	The letter from a Greek boy in children's literature in the Soviet Union	152
List of Contributors		158

Ancient Greek vocabulary acquisition

Jeroen Vis

Abstract

In this article¹ three aspects of ancient Greek vocabulary acquisition are discussed. 1) What is the best learning approach, paired-associate or activity-based? 2) Can the difficulty of words be defined in terms of general parameters? 3) Does the Greek alphabet form a problem in learning vocabulary? Experiments are designed in order to answer the above questions. The results show, that paired-associate learning is a very effective approach, but retention of vocabulary seems to be stimulated better by activity-based learning. Regarding the latter two questions (difficult words and Greek alphabet), data do not provide any support in favour of these ideas.

1. Introduction.

In many studies the importance of vocabulary during foreign language acquisition is stressed. For that reason, there is a huge body of literature on various aspects of the acquisition of vocabulary of modern languages. Although Ancient Greek is taught in many schools in the (Western) world, research of the acquisition of Ancient Greek vocabulary is restricted to Vis 2013 in which two learning approaches are compared.² In order to improve the teaching of Ancient Greek, better insight in the acquisition by pupils is needed.

¹ I would like to thank John Bulwer for commenting the previous version of this article and all the participating pupils and teachers of the DevelsteinCollege at Zwijndrecht, the Marnixgymnasium and the Erasmiaans Gymnasium at Rotterdam, for their cooperation.

² Possibly related is Shapiro & Waters (2005) who investigate the acquisition of Latin vocabulary. Although both languages are very different from each other, they have similar teaching practices. Both are being taught for reading only, usually to the same target group and the traditional method of grammar and translation is most common.

In this article, three aspects of the acquisition of Ancient Greek vocabulary are investigated. The first aspect is the method of learning. The traditional paired-associate approach is compared with the more communicative activity-based approach. Both methods are frequently used in foreign language teaching. Also in the academic literature, both methods are often compared. However, experimental support for both approaches can be found. Specific experimental data for Ancient Greek suggest that short-term acquisition is most effective by means of the paired-associate method. Retention of vocabulary is more stimulated by doing vocabulary activities.

The notion of difficult words is a second aspect of vocabulary acquisition which was investigated. The central question here is whether objective criteria can be found which define difficult words. If this were the case, it is possible to select difficult words beforehand. The possible criteria that are investigated are phonetic form, grammatical category and abstractness of meaning. Experimental data suggest that none of these parameters plays a crucial role in learning vocabulary.

Finally, it is investigated to what extent the Greek alphabet influences the learning results. Teachers have suggested that the alphabet hinders the vocabulary acquisition. For this purpose, participants learned Greek words written in the Greek alphabet and in Latin transcription. The results show that the Greek alphabet is not considered a difficulty anymore after a relatively short period of language instruction.

The structure of this article is as follows. In the next section, the background of research is presented. This includes the state of the art of previous studies and an overview of the specific characteristics of Ancient Greek. In the subsequent sections, three aspects of Ancient Greek vocabulary acquisition are discussed, to know method of learning (section 3),

difficult words (section 4) and the Greek alphabet (section 5). This article concludes with a discussion and suggestion for future research.

2. General background of research.

For a good comprehension of a text in a foreign language knowledge of a large vocabulary is needed. It is estimated that the known vocabulary should cover approximately 95% of a text (Laufer 1992). For this coverage, knowledge of the 3000 most frequent word families (about 5000 words) is needed (Nation 1993). Consequently, when learning a foreign language, the acquisition of vocabulary forms an important part of this. This fact has resulted in a large production of systematic research on the vocabulary acquisition of several modern languages. A major theme in this research is to investigate which learning method is most effective for acquiring such a large number of foreign words. Various learning approaches have been investigated, such as paired-associate learning (Sagarra & Alba 2006, Elgort 2010, Khoii & Sharififar 2013), activity-based learning (Hulstijn & Laufer 2001, De la Fuente 2006, Kim 2011), learning while listening to background music (de Groot 2006), visual learning (Lotto & de Groot 1998), acoustic learning (Bürki 2010), incidental learning (Hulstijn et al. 1996, Rott et al. 2002, Peters et al. 2009) and the key word method (Shapiro & Water 2005) among others (a recent overview can be found in de Groot 2010)³.

Other questions that have been addressed are how difficult words can be defined (de Groot 2006), what the role of the mother language as instruction language is (Lugo Neris 2010) and how vocabulary can best be presented in the text books (Carter et al. 2001). The above cited acquisition studies focus on a variety of languages like Spanish, English, German French and nonsense languages. All make use of empirical data.

³ Given the large number of studies, only a selection of recent or influential publications has been referred to here. The given list is not intended to be exhaustive.

Despite this large body of research on the topic, systematic research on the vocabulary acquisition of Ancient Greek is represented by only one preliminary article (Vis 2013). However, there are several reasons why specific research to the vocabulary acquisition of Ancient Greek should deserve more attention. First, Ancient Greek is being taught at high schools in the Netherlands and other (Western) countries. Therefore, there are relatively many people learning Ancient Greek.

Moreover, the target group and learning material are specific. The learners are in their teens and their level of language proficiency is from beginner to mid-advanced. The vocabulary items that have to be learned belong to various grammatical categories and semantic fields. However, much of the experimental research has been done with adults or students who were paid in some experiments. The learning task often consisted of manipulated items that come from only one grammatical category such as substantives. Another motivation for specific research to Ancient Greek is that it displays some peculiarities as compared to other modern languages. The specific features of Ancient Greek and its teaching may influence the language acquisition, but without any systematic research, the question remains unanswered. In the remainder of this section an overview of the characteristics of the language and teaching approaches of Ancient Greek in the Netherlands is given.

With Ancient Greek, one usually refers to the dialect spoken in Athens in the fifth century B.C. This is the language in which philosophers like Plato and tragedians like Euripides wrote their works. Other ancient authors like Homer, Herodotus and the gospels are written in other variations of Greek, but still comprehensible for those who know the Attic dialect. Since classical times Greek has evolved, resulting in Modern Greek. This is the

official language of Greece and Cyprus. Native speakers of Modern Greek cannot understand Ancient Greek without any specific language instruction.

Ancient Greek has been taught since Roman times. Nowadays, it forms part of the school curriculum in many Western countries. In the Netherlands specifically, courses in Ancient Greek are taught at the school type called 'Gymnasium'. This is one of the two types of school which serves as a preparation for university. About 1% of all the pupils follow this type of school. The schools may decide in which year the curriculum starts with Ancient Greek, but most common is the second year. On average, during the first years grammar and vocabulary are learned, and during the last three years authentic texts are read. There are several differences between Ancient Greek and modern languages. These differences follow from the language itself and the teaching method.

With respect to the language, a major difference is that Ancient Greek is not being spoken anymore. In other words, it is a so-called 'dead language'. As a result, active knowledge of the language is not being propagated. As a matter of fact, the goal of Ancient Greek education is to have access to the Ancient Greek culture by means of the literature and other written sources.

Another implication of the passive use of Ancient Greek is that the input pupils have is restricted to the classroom and other related situations such as when doing their homework. Modern languages on the other hand can be heard or read on the television, radio or internet and therefore can offer much more language input.

A third difference with most other languages is the unique use of the Greek alphabet. As a result, learners have to learn a foreign alphabet in order to have access to its vocabulary. This is not a feature of Ancient Greek alone, because also Modern Greek and languages like Ukrainian, Chinese or Thai make use of a different orthographic system.

Nevertheless, it is the only language within the regular Dutch school system with a different alphabet.

Also the teaching approach differs from that of the modern languages. Most common is the traditional method of grammar and translation. This means that first grammar and vocabulary are presented, followed by translation. Sometimes grammatical exercises are included as a transition between the grammatical theory and the more complex translation. The modern languages on the other hand are being taught with a more communicative approach. In this approach communication in the target language is the most important goal and grammar and translation only serve to achieve this goal.

The differences in teaching approaches can be seen when looking at the role of vocabulary in the schoolbooks of Ancient Greek as compared to those of the modern languages. All textbooks in the Netherlands include bilingual vocabulary lists. Each single text has the words that should be learned in a separate list. The new words which are not to be learned are provided by means of notes next to the text. At the end of the book an alphabetic vocabulary list is provided which includes all the words that should have been learned. Sometimes an overview of words by text is provided as well. Vocabulary activities are marginal in the methods.⁴ Most common is the type ‘Greek in Dutch’ where the pupils should give Dutch words which are related to or borrowed from Greek. These exercises suggest that it is important to know the Dutch translation of a Greek word and to explain the continuity of the language.

The textbooks of modern languages also offer word lists, both by text and in alphabetical order. But they also contain many more vocabulary exercises such as the

⁴ For this research, the textbooks Pallas (Jans et al. 2003) and Kosmos (Holwerda et al. 2006) are used. Very recently, two more textbooks have been published and Pallas has been revised thoroughly. The current research precedes their appearance, and these textbooks are not taken into account.

semantic grouping of words, complementing tasks, combining antonyms or synonyms, relating substantives from verbs or the reverse, etc. This suggests that it is not only important to know the translation of a vocabulary item, but also the relation with other words.

In the next three sections the results of empirical research to three aspects of vocabulary acquisition are presented. All experiments are conducted with school children and correspond to the educational practices of Ancient Greek in the Netherlands. In section three the methods of learning and teaching are explored. Several learning methods are opposed to each other in experimental settings. The results are discussed leading to concrete didactic suggestions.

In section four the concept of 'difficult words' is investigated. Several parameters are defined that potentially classify words as difficult to learn. These are tested in an experiment. Finally, in the fifth section it is questioned to what extent the Greek alphabet slows down the learning process. In the last section, the general results of all the experiments are discussed.

3. Methods of learning and teaching.

In the relevant literature much attention has been paid to the method of learning and teaching vocabulary. The main question posed is which learning method is most effective. This research has led to the formulation of three influential learning approaches. These three approaches are the paired-associate method, activity-based learning and incidental learning. In section 3.1 a short overview of these three approaches will be given. The first two of these will be tested with respect to the acquisition of Ancient Greek. The

methodology and results will be presented in section 3.2 and 3.3 respectively. The results are discussed in section 3.4 followed by practical didactic suggestions.

3.1 Background of research.

The first method that will be discussed is the paired-associate method (see among others Lotto & de Groot 1998, Mondria 2003, de Groot 2010). This can be characterized as the traditional method in which words are offered in a bilingual vocabulary list. By means of rote memorization the pupil has to learn the meaning of the new foreign words. This approach doesn't include vocabulary activities.

Its effectiveness is explained as follows. The concept of a word is already present in the brain. For example, if a pupil should learn the Ancient Greek word for 'boat', they already knows the concept of 'boat' and the only thing he should learn is a new phonetic form [ploion], combined with some grammatical information such as the clitic paradigm the word belongs to. Everything other than learning the new phonetic form in combination with a known concept is considered time consuming and decreases the effectiveness of this approach.

This conclusion is supported by Khoii & Sharififar (2013), Elgort (2010) and Sagarra & Alba (2006). The former study compares rote memorization with semantic mapping. The post-test after a considerable period doesn't show any significant difference. Given that the method of semantic mapping takes much more time, it is concluded that rote memorization is more effective.

Elgort (2010) poses the question what aspects of a word are acquired by means of the paired-associate method. In speech, it is necessary not only to know the meaning of a word, but also the use of it. For this purpose, Elgort (2010) tested the recognition, ability of repeating and semantic mapping of nonsense words learned by late proficient learners of

English. The outcomes of all three experiments were positive and statistically significant, thus implying that all three aspects are acquired by means of this method. As a result, the paired-associate method is not only a fast method, but also a complete one. Sagarra & Alba (2006) also compare rote memorization with semantic mapping. They also add the key word mapping. This is a variation of rote memorization in which the learner has to imagine a word or phrase semantically or phonetically between the foreign word and the translation. For example, Ancient Greek [bainei] (βαίνει) means to go, because when you go away, you see 'bye, bye!'. In their study, the key word method proved to be most successful, whereas semantic mapping had the worst results. Shapiro & Waters (2005) add that there is no difference between provided key words and self imagined key words. However, the key word method proved less successful in the case of learning abstract items.

A second influential approach of vocabulary acquisition is activity-based learning. The central idea of this approach is that students learn most effectively by doing vocabulary activities. For example, De la Fuente (2006) compares the traditional paired-associate method with a more interactive form of learning in which the meaning of items is negotiated and guessed in language role games. The immediate results do not show a significant difference, but activity-based learning proved to be more successful after one week. The effect was even greater when the activities were introduced after the meaning had been acquired.

The activity-based approaches are more formalized in the Involvement Load Hypothesis (Hulstijn & Laufer 2001). The main idea behind this approach is that the extent of involvement of the learner contributes to the acquisition. In other words, more involvement leads to better acquisition. Involvement actually is an attempt to give a practical definition of

deep processing in the brain. In their study, Hulstijn & Laufer (2001) define three aspects of involvement, to know Need, Search and Evaluation.

Need is a motivational factor why a student should learn a given word. This may be external motivation because the teacher says so, or internal because knowledge of vocabulary is required for communication. Need can also be created when the student is doing a task in which knowledge of unknown vocabulary is necessary. Search is defined as finding the meaning of the new word. This can be done by asking the teacher or looking up in a dictionary. Evaluation is the comparison of the meaning of the new word with already known words, but also the context in which the new word is given. By doing so, the new item is being processed in the brain and new word fields and networks can be created.

According to Hulstijn & Laufer (2001) a larger extent of involvement leads to more effective vocabulary acquisition. In order to enlarge this extent the aspects of Need, Search and Evaluation should have a prominent position in the learning process. This can be achieved with didactic means of miscellaneous exercises in which new vocabulary is being taught and processed. Kim (2011) elaborates on this aspect and compares the exercises of several textbooks. The results suggest that there are various degrees of involvement and more research should be done in order to define more precisely the different gradations.

A third approach which is discussed in the literature is incidental learning. The main idea of this approach is that vocabulary is being learned, merely by having contact with the language, for example while reading a book. In this respect, incidental learning resembles natural first language learning.

Rott, et al. (2002) investigate the acquisition of German words through reading. They claim that incidental learning is effective, but glosses are needed to stimulate memorization. In this case, students had multiple-choice glosses of which they had to choose the best

meaning. Similar conclusions are formulated by Hulstijn et al. (1996). They tested vocabulary acquisition of French after reading. The actual acquisition was very small. After providing the text with marginal glosses, the effect was larger. Peters et al. (2009) also tested incidental vocabulary acquisition. Participants had to read a text on which a test was announced. They also had to do vocabulary activities. The additional announcement and the activities led to successful learning.

As it seems in the literature, incidental learning per se is not a very effective method. The same conclusion is drawn by de Groot (2010), although she adds that by incidental learning something is learned but it cannot always be made explicit. Only when activities are added, there is a reasonable effect. However, the additional activities make the incidental learning approach look like activity-based learning.

The first two methods, paired-associate and activity-based learning, are both considered to be effective according to the relevant studies. Also, both approaches are supported by various experimental studies on a wide variety of languages. In this respect, the literature seems to be contradictory as to which method is most effective. When considering the acquisition of Ancient Greek vocabulary, there are two main reasons why specific empirical research is needed. In the first place, Ancient Greek displays several differences with modern languages, both in the language itself as in the teaching of it (see section 2 for an overview). Second, the literature is not clear whether paired-associate or activity-based learning is the most effective approach (see this section for a discussion). For that reason experimental research was designed in order to investigate the short-term and mid-term effects of paired-associate and activity-based learning of Ancient Greek vocabulary. The experiments, results and discussion are presented in the following sections.

3.2. Method

Table 1: Test items

ἡ πατρίς – fatherland	
τὸ ἔπος – epos	
σώφρων – wise	
ξένος – foreign	
προσέρχομαι – approach	The first experiment was designed to find out which learning approach is most effective in acquiring Ancient Greek vocabulary.
τὸ εἶδος - appearance	
ὁ βασιλεύς - king	In this experiment the paired-associate method was compared
εὔμενής - friendly	with activity-based learning. The material consisted of 20 new
δέχομαι - accept	Greek words. These were the first twenty words of text 20A of
ἐρωτάω – ask	the textbook ‘Pallas’ (Jans et al. 2004, see table 1 for an overview
τὸ ἔθνος – people, tribe	of the items) which was used at the school. The text was several
εύρυς – broad	chapters ahead of the curriculum at the time of the experiment.
πάντως – anyway	Therefore, the vocabulary items were still unknown to the
σαφής – clear	participants. The source of it was not mentioned. The words
ἀληθής – real	were of various grammatical categories and their meaning was
ὁ μῦθος - myth, story	familiar.
ψευδής – mendacious	
ἐπί – towards	There were three test groups with a total of 74 pupils. All the
ἡ ναῦς – ship	participants went to the third grade of a Dutch Gymnasium. The
τὸ ψεῦδος - lie	test groups were composed according to the regular course
	groups. This division was arbitrary. The age of the children was
	between 14 and 15 years. They had over one year of experience in Ancient Greek. Some of
	the children did this grade for the second year in a row. These participants have been
	excluded from the results.

All the participants had to learn the new vocabulary within the same duration of twenty minutes. However, there was a different learning condition for each of the three groups. The participants of the first group had to learn the words according to the paired-associate method. They had to use only bilingual vocabulary lists as exemplified below.

ἡ πατρίς = vaderland (fatherland)

The participants of the second group had to learn the vocabulary items according to the activity-based approach. The new words were embedded in simple sentences. The participants had to find the correct translation out of three multiple-choice glosses per item. Two of the given answers were absolutely impossible within the given context, because of a different grammatical category or irrelevant meaning. This was done in order to minimize the chance of mistakes. An example of a multiple-choice item is given at 1 below. After this exercise, the participants had to learn the new words together with the guessed meaning.

1. Ἡ πατρίς ἡ τοῦ Ὀδυσσέως ιθάκη ἐστίν.

- a. vaderland (fatherland) b. vriendelijk (friendly) c. naar binnen (inside)

The exercise with multiple-choice glosses was chosen because the three aspects need, search and evaluation of the Involvement Load Hypothesis are present. First, the participants search the meaning of a new word out of a list with three possibilities. Consequently, they evaluate the chosen meaning in the context of the whole phrase, whether it fitted or not. The need in this exercise was mainly because the normal teacher of

the class was giving the exercise. The participants earned a bonus for their last assessment.

It should be noted that the need was similar for all three test conditions.

Another motivation for the choice of a multiple-choice exercise is that it is suitable for the teaching context of Ancient Greek. The task is a written one in which only passive knowledge of the language is needed. Also the level of the exercise can easily be adapted to that of the learners. Finally, the focus is on vocabulary whereas grammatical knowledge and reading skills are restricted.

The participants of the third test group had to learn the vocabulary with a combination of methods. First, they had to complete the exercise with multiple-choice glosses. After the completion of it, a bilingual vocabulary list was provided and the participants had to correct their answers. Subsequently, they had to learn the new words. The total experiment consisted of three parts. The first part was a learning task. The participants in all three groups had to learn the words within twenty minutes. There were three different conditions as described above. It should be stressed that also the two groups with the multiple-choice activity had exactly twenty minutes for this first part.

The second part was an immediate post-test in which knowledge of the new vocabulary was tested. All items were asked and the test was announced (see Peters et al. 2009 for the importance of this). The test had a duration of ten minutes. The words were embedded in small and simple sentences under which the basic form of the word was repeated, e.g.:

'Η πατρίς ἡ τοῦ Μενελάου Σπάρτη ἐστίν.

ἡ πατρίς =

The third part of the experiment was a second post-test after one week. Also during this test, all items were asked within ten minutes. Contrary to the first post-test, the second one

was unannounced. This made it impossible for the participants to search for the words and to learn them during the intervening time.

The participants from the two test groups with the multiple-choice activity also had to fill in a small questionnaire after the second post-test. The goal of this questionnaire was to get an impression of the participants' attitude towards this new way of learning. In this questionnaire thirteen theses were presented and the participants had to mark those they thought that would apply to them. The theses included among others 'I found it nicer', 'I found it less nice', 'I found it easier', 'I found it more difficult' etc. There was also a thesis included 'It's all the same to me' for those participants who had no clear preference. The complete list of questions can be found at table 3. The participants chose their own answers which could vary in number.

The instruction of all tasks was oral and written. It was stressed that it was important to take the task seriously. In order to stimulate this, the participants earned a bonus of half a point for their previous assessment.

3.3. Results.

Both post-tests were corrected by the researcher. For every good answer one point was given. The sum of the points was counted resulting in a maximum score of twenty points per test per participant. The results of the participants who did the same grade for the second year in a row or of those who were absent during one of the tests were exempted.

Eventually there was total of 74 participants who were not evenly distributed over the three test groups. The descriptive statistics are summarized in table 2. The results are statistically significant (ANOVA moment * group $p \leq 0,05$; condition on result $p \leq 0,01$).

Table 1 Descriptive statistics

condition → test ↓	paired-associate (n=25)	multiple-choice (n=26)	combined (n=23)
immediate post-test	mean 19,40 s.d. 1,73	mean 16,11 s.d. 3,30	mean 17,74 s.d. 3,00
delayed post-test	mean 14,12 s.d. 3,89	mean 11,69 s.d. 3,37	mean 11,00 s.d. 3,74
difference (=vocabulary loss)	mean 5,28 s.d. 3,17	mean 4,42 s.d. 2,52	mean 6,73 s.d. 3,24

The results in table 2 show that the paired-associate condition has the best results both for the immediate post-test as well as for the delayed post-test. The loss of vocabulary however

is most restricted for the condition with multiple-choice glosses. This implies that these

participants forgot fewer words than those learning under the other two conditions. The

combined condition (multiple-choice and vocabulary list) has the lowest score for the

delayed post-test and also the loss of vocabulary is considerably higher.

With respect to the questionnaire, each marking was counted by the researcher. The results

are summarized in table 3 below. The number of answers varies because each participant

was free to mark as many theses (s)he wanted to.

Table 2 The participants' attitude towards activity-based learning.

Test condition →	MC (n=26)	MC + PA (n=23)	
Nicer	17	21	The results in table 3 suggest a positive attitude towards this new approach of learning vocabulary. The participants of the test group with the multiple-choice exercise gave 94 positive answers and 23 negative answers in total. The participants of the combined test group seem even more pleased: they gave 103 positive answers against 6 negative answers. As a result, it would be worth experimenting with this teaching approach in order to increase the motivation for learning new vocabulary. It should be noted however that the exercise was new for the participants and that this newness may be the cause of the greater motivation. Long-term results should be subject to research in future study.
Less nice	3	0	
More difficult	2	2	
Easier	23	19	
More boring	2	0	
More thrilling	9	9	
Learned less	3	0	
Learned more	16	17	
Less confident	7	4	
More confident	11	14	
Learned faster	18	23	
Learned slower	5	0	
It's all the same to me	6	4	

answers. As a result, it would be worth experimenting with this teaching approach in order to increase the motivation for learning new vocabulary. It should be noted however that the exercise was new for the participants and that this newness may be the cause of the greater motivation. Long-term results should be subject to research in future study.

3.4. Discussion

Based on the above results, the first conclusion is that the acquisition of Ancient Greek vocabulary is most effective by means of the paired-associate approach. The participants under this test condition had the highest score for the immediate post-test as well as for the delayed post-test. Retaining vocabulary however seemed best stimulated by means of the activity-based approach. Also, the participants had a positive attitude towards this method of learning.

Worth noticing is that the combined condition had the worst scores at the delayed post-test and most vocabulary items were forgotten during the intervening time. This condition was composed of a bilingual vocabulary list and a multiple-choice exercise, conditions which in isolated form had a better result than combined. An explanation could be that the effect of the multiple-choice exercise has been reduced by the additional wordlist. The exercise may enlarge the involvement of the participant, but thereafter (s)he may focus exclusively on the vocabulary list. If this happens before the words are memorized, the exercise indeed is something extra and reduces the efficiency of learning. The above outlined research was a first attempt for a better understanding of the acquisition of Ancient Greek vocabulary on an empirical basis. Its size however is restricted. There were three distinct conditions, two test moments and a limited number of test items. A more accurate understanding of the subject will have to be based on more experimental research. One can think of expanding the number of test groups, the number of vocabulary items, the number of post-tests and the time interval between the post-tests. The potential difference between beginners and more advanced learners of Ancient Greek can be subject to research as well. Also the effect of several kinds of vocabulary activities can be investigated instead of only a multiple-choice exercise.

The effects of didactic intervention haven't been measured in the above outlined research. In other words, will participants who are trained with activity-based learning over a longer period improve their knowledge of vocabulary and to what degree? Also the effects on translating Ancient Greek to Dutch have remained out of the scope of this research. However, the translation is a major part of the final exams in the Netherlands and improving this skill is considered important by the teachers.

3.5. Didactic suggestions.

Based on the experimental data, learning Ancient Greek vocabulary can best be done by means of the paired-associate method. However, retention is best stimulated by means of activity-based learning. These conclusions lead to the following didactic suggestions:

- i. Make pupils first learn with a bilingual wordlist.
- ii. Stimulate pupils to repeat learned vocabulary with several activities.
- iii. Motivate pupils during the learning process

The implementation of the first suggestions already has been done by the textbooks. They offer bilingual wordlists per texts and on alphabetical order.

The implementation of the second suggestion can be done by having regular vocabulary exercises. Possible are complementation exercises, combining synonyms or antonyms, forming complex words or grouping semantically related words. Goal of these exercises is to activate the involvement of the learner.

Some proposals of exercises are given below. These exercises are based on the vocabulary of some chapters of Pallas (Jans et al. 2003). It is assumed that the pupils have learned the respective vocabulary before making the exercises.

At Pallas 16B

Fill in the words below. Attention, two words remain unused.

εύτυχίαν - λέοντα - γυμνός - ἵσταται - γίγνεται – τοιοῦτον - πόντω

1. Ό Ήρακλής τὸν κτείνει. _____
2. Ό Όδυσσεὺς ἔσθητα οὐκ ἔχει, ἔστιν. _____
3. Ό Ήρακλής ἥρως ... _____
4. Ό Όδυσσεὺς πολλοὺς χρόνους ἐπὶ τῷ πλεῖ. _____
5. Ή Τροία οὐκ εἶχεν. _____

Motivations: Pupils combine the meaning of the carrier phrases with the vocabulary items.

They may also use grammatical information. By using two extra words, mere guessing is impossible.

Which words have approximately the same meaning? Combine one word of the left column with one of the right. In each column, one word remains unused.

γίγνομαι δύναμαι

άνισταμαι ἴσταμαι

πόντος εἴμι

ἄπτομαι κακός

ἐπίσταμαι οὕπω

ἄθλιος θάλασσα

Motivation: Pupils make semantic relations between words. This creates a semantic web in the brain. By using two extra words, mere guessing is impossible.

At Pallas 16B en 16C

Combine one part of the left column with one part of the right column and write down the newly formed word. Subsequently, translate the new words. In each column, one part remains unused.

ἀν(ά)- κρίνομαι

εύ- πω

ἀπο- γυμνός

περι- ισταμαι

οῦ- τυχία

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Motivation: Pupils make morphological relations. By doing so, they develop insight in the morphological structure of words. As a result, complex words and processes such as affixation and composition become more transparent. This can help them by learning new vocabulary.

At Pallas 17B en 18A

Which word doesn't fit in the row?

1. human body: ὄφθαλμός – αἷμα – πῦρ

2. parts of the day: οἶος – νύξ - ἐσπέρα

3. observation: ἐπισκοπῶ - ὄρῶ - καλῶ

4. necessity: περί – χρῆ - δεῖ

5. being together: ἅμα - ἔπομαι - ρέω

Motivation: Pupils make semantic relations between the learned words and a given concept.

By doing so, they create a semantic web in their brains. This can stimulate reading texts.

4. Defining difficult words.

A second topic in the academic literature on late foreign vocabulary acquisition is the definition of difficult words. For teachers it is useful to know which words are difficult for students to learn in order to adapt their teaching methods. They may for example skip difficult words, offer them in later stages of the curriculum or focus more on them. The crucial question is whether there are innate criteria to define difficult words *a priori*. If this were the case, difficult words can be defined beforehand and teaching material can take account of it. If not, the definition of difficult words can only be understood after the learning procedure when students tend to forget specific items.

In this section it is investigated whether difficult words can be defined *a priori* and what criteria are crucial for this definition. First an overview of the existent literature is given in section 4.1. Based on this literature, the aspects of phonetic form, meaning and additionally grammatical category are tested as potential criteria. The method and results of this experiment are presented consequently in section 4.2 and 4.3. These results are compared with those of a survey among teachers (section 4.4.) followed by a discussion in section 4.5.

4.1. Background of research.

Systematic attempts to define difficult words are two studies of Groot (2006 & 2010). The author focuses on four possible criteria: phonetic form, frequency in the native language, relatedness with known words in the native language and meaning. These parameters are clarified in the following sections.

Phonetic form.

It is suggested that words with a phonetic form which is non-existent in the native language are more difficult to acquire. This is explained by the assumption that learning new sounds or sequences of sounds requires extra activities in the brain. By learning phonetically familiar words, students can focus only on learning the new meaning and form.

In the case of Ancient Greek, it is not easy to define the phonetic form of a word and consequently whether this would be accepted in the native language or not. The reason for this is that Ancient Greek is not an actively spoken language anymore and various pronunciation systems are in use. For the purpose of this study, the pronunciation system as indicated in the Dutch textbooks is used (see table 12 for a detailed overview). This system is mainly based on the Erasmian pronunciation and Dutchified to a great extent. For example, difference between long and short vowels is disappeared and the aspirated plosives [p^h] and [k^h] are pronounced as the fricatives [f] and [x], which occur in Dutch. As a result, there is no difference between Dutch phonology and Dutchified Ancient Greek on the level of single phonemes. There are however differences in phonotactics. For example, tautosyllabic sequences such as [pt] or [kt] are common in Ancient Greek but marginal in Dutch. Ancient Greek also uses more full vowels, whereas in Dutch many vowels are neutralized to schwa (the neutral vowel, pronounced in the centre of the oral cavity).

Frequency in the native language.

De Groot (2006 & 20120) also investigated whether the frequency of a word in the native language influences the acquisition. For that purpose she included non-words with a translation of frequent and infrequent words in Dutch. The conclusion was that the words with a frequent translation in Dutch were better acquired than the infrequent words. In the

discussion she ascribes this result to the fact that the concept of frequent words is already present in the brain. Infrequent concepts however need to be acquired as well. This will take more brain activities and as a result makes the acquisition more difficult.

Relatedness.

Foreign words that are related to words in the native language are easier to understand than unrelated words (De Groot 2006 & 2010). For example, a word like ψυχή (psyche) is easier due to the related word ‘psychologie’ (psychology) in Dutch. This is explained, again, by the fact that learning a related word requires less brain activities, because the word is already (partially) present in the brain. Unrelated words on the other hand need to be acquired all together.

Meaning.

Following de Groot (2006 & 2010) also the meaning affects the acquisition. Her data suggest that abstract concepts are harder to learn than concrete concepts. For example, abstract ‘destruction’ would be more difficult than concrete ‘boat’. This is explained by the hypothesis that the acquisition of the latter category requires less brain activities than the acquisition of the former category.

Grammatical category.

Another possible parameter that defines the difficulty of vocabulary is the grammatical category, such as substantive, adjective, verb and others. Students sometimes indicate that verbs, adverbs and particles are harder to learn than substantives. A possible explanation may be that verbs and adverbs usually have a more abstract meaning. As has been discussed above, abstract concepts may be more difficult to acquire. However, empirical data to verify this suggestion are not available and regular learning tasks include all sorts of categories. In order to fill this gap, the role of the grammatical category is included in the current research

The textbooks which are used in the Netherlands do not draw much attention to possible difficult words. Pallas (Jans et al. 2003) regularly offers a small frame in which pupils are supposed to write down difficult words and their Dutch translation.

4.2. Method.

In the current research, it is investigated what criteria can define the concept of difficult words. Based on the existing literature, an experiment is designed in which several possible parameters are tested. In many respects, the studies of de Groot (2006 & 2010) have been adopted. However, some changes have been made. First, the participants consisted of real school children and were actually learning Greek at the moment of the experiment. De Groot (2006 & 2010) used paid students instead. Second, existent Ancient Greek words were used as test items, whereas de Groot (2006 & 2010) used nonsense words. Finally, several grammatical categories are included in the test material, contrary to de Groot (2006 & 2010) who used only substantives. These three changes aim to make the experimental task as realistic as possible for the target group.

The participants were 27 school children from the third grade. They formed a regular teaching group at their school. This group hadn't been formed on any specific criteria besides their age. The participants had been learning Ancient Greek for two and a half years and most were in the age between 14 and 15.

The material consisted of 30 Ancient Greek vocabulary items divided in six groups of five. This grouping is based on the parameters as discussed in section 4.1. Two of the parameters used, to know phonetic form and meaning, are adopted from de Groot (2006 & 2010). Grammatical category is tested as an additional parameter. Two other factors discussed in de Groot (2006 & 2010), frequency and relatedness, are not tested in this study. In the case of the former, it is impossible to find a substantial body of unknown but frequent

words. Related Greek words very often resemble Dutch words. Adding these to the test would make it possibly a test of knowledge of Dutch vocabulary instead of learning new Ancient Greek vocabulary.

The five groups of test items are the following:

- A. Phonetically unmarked words with concrete meaning.
- B. Phonetically unmarked words with abstract meaning.
- C. Phonetically marked words with concrete meaning.
- D. Phonetically marked words with abstract meaning.
- E. Verbs.
- F. Adjectives.

All test items are presented below.

A. Phonetically unmarked + concrete			C. Phonetically marked + concrete		
καυλός	[kaulos]	stalk	κώληψ	[koleps]	hollow of the knee
λέμβος	[lembos]	boat	ξυρόν	[ksyron]	razor
ἄκος	[akos]	medicine	ψόφος	[psofos]	creaking
κάνης	[kanes]	mat	πτόρθος	[ptortos]	branch
ταρσός	[tarsos]	footsole	κτίλος	[ktilos]	ram
B. Phonetically unmarked + abstract			D. Phonetically marked + abstract		
κάρος	[karos]	sleep	φθόνος	[ftonos]	envy
λῆμα	[lema]	desire	κτῆμα	[ktema]	property
βάγμα	[bagma]	sound	κάμψις	[kampsis]	bending
δάκος	[dakos]	bite	φθορά	[ftora]	destruction
δέννος	[denos]	abuse	πταρμός	[ptarmos]	sneeze

E. Verbs

λιστρεύω	[listreuo]	dig
κεντέω	[kenteo]	incite
πειραίνω	[peiraino]	bind
ταρχύω	[tarxyo]	embalm
δάπτω	[dapto]	tear up

F. Adjectives

λιτός	[litos]	smooth
κεστός	[kestos]	embroidered
πελλός	[pelos]	dark
τηκτός	[tektos]	melted
δηρός	[deros]	long

A few notes should be made concerning the phonetic form of the test items. In this study, the pronunciation of the Dutch textbooks is assumed in the above transcriptions. This implies that accentuation in Greek is not taken into account, nor is the length of vowels or aspiration. The most marked phonotactics are the tautosyllabic consonantal sequences [ps], [ks], [pt], [kt] and [ft]. These clusters may occur in Dutch, but they are marginal and mostly in Greek loans.⁵ All nouns and adjectives are bisyllabic. This was done in order not to make word length an additional parameter. Verbs are bisyllabic or trisyllabic and of the active clitic paradigm because these are most easily recognised as Ancient Greek verbs. The experiment was carried out during a regular class hour while the teacher was present. Participants had 15 minutes to learn the 30 items. This short period of time was chosen in order to force incomplete learning. The items were presented in random order in five different versions. Instruction was written and clarified orally by the researcher.

After 15 minutes of learning a post-test was held. This post-test was announced before the learning task. All items were tested. The test displayed the items in random order in five different versions in order to diminish the order effect of learning and / or testing.

⁵ Heterosyllabically, these sequences are more common.

During the experiment, conventional learning and test procedures were followed. This means that the learning task and test were written on paper and not in digital form. The vocabulary items of the learning task were offered paired-associate and the test consisted of giving the Dutch translation of the Greek words, also in a paired-associate style. This was done to ensure the focus on learning the vocabulary items and avoid any distraction due to new learning and test procedures.

Before the actual experiment, a pilot was held with a small test group in order to check the material and procedure. Based on this pilot, no changes have been made. Based on the studies of de Groot (2006 & 2010), the following hypotheses were formulated: A) phonetically marked words are more difficult than phonetically unmarked words; B) abstract words are more difficult than concrete words; Additionally, the next two hypothesis are formulated: C) verbs are more difficult than adjectives and substantives (due to their -in general- more abstract meaning); D) adjectives are more difficult than substantives (due to their -in general- more abstract meaning). A hypothesis is confirmed in the case when the assumed more difficult category indeed has a worse score than the assumed easier category. A hypothesis is rejected if the results are the same or the reverse.

4.3. Results.

For every correct answer, a score point had been given. Answers were considered correct when the exact translation was given or a synonym of it, as long as it retained the same grammatical category. A low score per category would imply that these items are more difficult to learn. A high score would suggest easier acquisition. The results per item and per category are presented in table 4 below.

Table 4 Descriptive statistics difficult words	C	ψόφος	7	57
	D	κάμψις	5	
	D	κτῆμα	2	
A	ἄκος	9	D	πταρμός
A	κάνης	11	D	φθόνος
A	καυλός	17	D	φθορά
A	λέμβος	11	E	δάπτω
A	ταρσός	12	E	κεντέω
B	βάγμα	17	E	λιστρεύω
B	δάκος	13	E	πειραίνω
B	δέννος	10	E	ταρχύω
B	κάρος	13	F	δηρός
B	λῆμα	16	F	κεστός
C	κτίλος	16	F	λιτός
C	κώληψ	15	F	πελλός
C	ξυρόν	12	F	τηκτός
C	πτόρθος	7		335

As can be seen in the results, the phonetically marked words with abstract meaning had the lowest score of 40 (group D), whereas the phonetically unmarked words with abstract meaning (group B) scored best with a score of 69. The other categories are in between these results.

The results were compared using a t-test and additionally a Mann-Whitney test. The latter was chosen because the results showed a large degree of dispersion. The results of the statistic analyses are presented in tables 5 and 6.

Table 5 t-test

	A	B	C	D	E	F
A		0,35	0,80	0,22	1,00	0,36
B			0,33	0,09	0,52	0,11
C				0,33	0,85	0,56
D					0,28	0,58
E						0,48
F						

Table 6 Mann-Whitney test

	A	B	C	D	E	F
A		0,3472	0,9203	0,1738	0,9203	0,2113
B			0,3472	0,1443	0,5287	0,0949
C				0,2983	1	0,7566
D					0,2113	0,6745
E						0,6745
F						

As can be seen in both tables, no comparison has the statistic significance of <0.05. Close are B (phonetically unmarked + abstract) compared to D (phonetically marked + abstract) and F (adjectives). This suggests a tendency that phonetically marked words with abstract meaning and adjectives are more difficult to acquire than phonetically unmarked words with abstract meaning. All other categories seem of equal difficulty level.

4.4. Teachers' estimation

It was also investigated to what extent the intuition of teachers corresponds to the empirical data. If there is a great correspondence, teachers may well know what difficult words are and use this knowledge in order to make their courses better fit to the situation. The hypothesis which is tested within this research is that teachers know what difficult words are. The hypothesis is confirmed when teachers correctly can predict what words are harder to learn.

In order to find out, an online questionnaire was composed and distributed by the Dutch association of classicists. This association has about 1000 members of whom many are teachers. The questionnaire was anonymous and consisted of two parts. The first part consisted of three general questions about experience and professional setting. The results are given in table 7.

Table 7: Questionnaire on difficult words.

Q1: At what type of school are you working?

Only Gymnasium	13	36.11%
Gymnasium + other types	22	61.11%
No answer	1	2.78%

Q2: How many years of experience do you have?

Less than 5	3	8.33%
Between 5 and 10	8	22.22%
Over 10	25	69.44%

Q3: At what level do you mainly teach?

Mainly beginners	2	5.56%
Mainly advanced	4	11.11%
Both beginners and advanced	30	83.33%

Based on the answers, it was concluded that the group of participants was representative for the Netherlands.

In the second part, it was asked to what degree a word would be difficult to learn by pupils. The same words of the experiment were asked. Participants had to answer with a degree of difficulty ranging from one star (= easiest) to three stars (= most difficult). Stars have been chosen in order to stress relative degree of difficulty. By doing so, specific qualifications such as 'easy' or 'difficult' were avoided. Due to a limited number of options, a deliberate choice of the participants has been forced. Every choice has been counted and an average has been calculated. This is a number between 1.00 and 3.00. The complete results are shown in table 8. The results are grouped by category, given that this is the focus of the current research.

Table 8 Descriptive statistics questionnaire difficult words

Greek	English	cat.	# 1 star	stars	stars	# 2	# 3	average
κάνης	mat	A	5	16	15	2,28		
λέμβος	boat	A	16	16	4	1,67		
καυλός	stalk	A	11	18	7	1,89		
ταρσός	footsole	A	11	15	10	1,97		
ἄκος	medicine	A	13	17	6	1,81		
βάγμα	sound	B	15	10	11	1,89		
δέννος	abuse	B	4	3	29	2,69		
κάρος	sleep	B	10	20	6	1,89		
δάκος	bite	B	30	6	0	1,17		
λῆμα	desire	B	12	17	7	1,86		

hollow of the

κώληψ	knee	C	8	11	17	2,25
κτίλος	ram	C	12	18	6	1,83
πτόρθος	branch	C	8	14	14	2,17
ξυρόν	razor	C	20	11	5	1,58
ψόφος	creaking	C	13	17	6	1,81
πταρμός	sneeze	D	10	12	14	2,11
κτῆμα	property	D	31	5	0	1,14
φθορά	destruction	D	25	10	1	1,33
φθόνος	envy	D	26	9	1	1,31
κάμψις	bending	D	9	19	8	1,97
λιστρεύω	dig	E	4	10	22	2,50
πειραίνω	bind	E	7	18	11	2,11
ταρχύω	embalm	E	6	7	23	2,47
δάπτω	tear up	E	14	16	6	1,78
κεντέω	incite	E	9	16	11	2,06
τηκτός	melted	F	9	1	12	2,08
κεστός	embroidered	F	9	16	11	2,06
λιτός	smooth	F	21	12	3	1,50
δηρός	long	F	16	16	4	1,67
πελλός	dark	F	14	155	7	1,81

Based on the average degree of difficulty (according to the teachers' estimation), a ranking of difficulty can be composed. The highest ranked items are estimated to be the easiest to learn, the lowest ranked items are expected to be the most difficult ones. The teachers' ranking then can be compared with the actual scores of the participants. Based on the scores, a second ranking of the words was made. In this case, the items with the highest scores are ranked high, being the easiest words to learn. The lowest ranked items had low scores in the vocabulary test. Both rankings are compared in table 9.

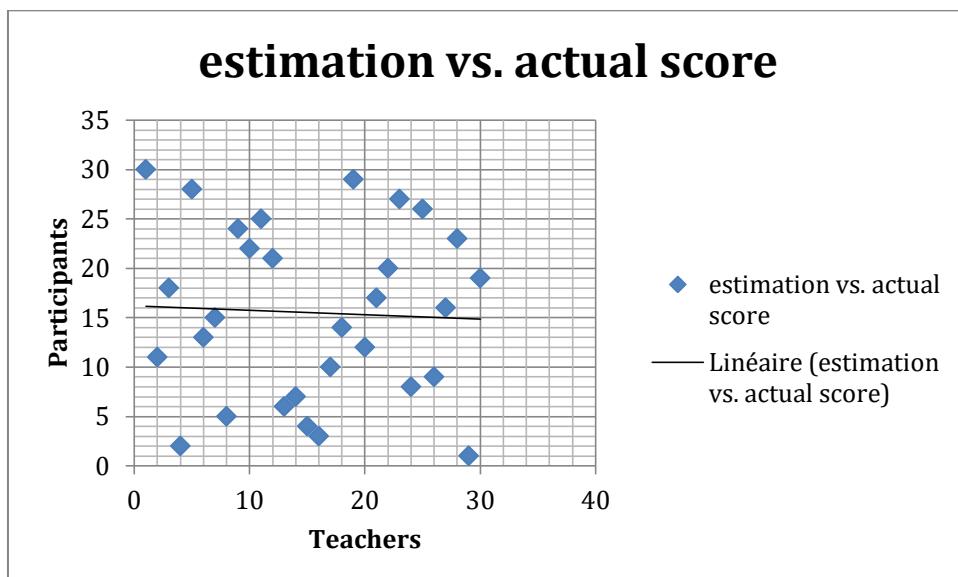
Table 9 Ranking based on difficulty

item	ranking teachers	ranking participants	κτήλος	13	6
κτῆμα	1	30	λῆμα	14	7
δάκος	2	11	καυλός	15	4
φθόνος	3	18	βάγμα	16	3
φθορά	4	2	κάρος	17	10
λιτός	5	28	ταρσός	18	14
ξυρόν	6	13	κάμψις	19	29
λέμβος	7	15	κεντέω	20	12
δηρός	8	5	κεστός	21	17
δάπτω	9	24	τηκτός	22	20
ἄκος	10	22	πταρμός	23	27
ψόφος	11	25	πειραιών	24	8
πελλός	12	21	πτόρθος	25	26
			κώληψ	26	9
			κάνης	27	16

ταρχύω	28	23	δέννος	30	19
λιστρεύω	29	1			

As can be seen in the table, there are great differences between the teachers' estimation and the actual score of the participants. For example, the word κτῆμα is considered very easy to learn by the teachers. At the vocabulary test however, this item had the lowest score. The highest score had the item λιστρεύω, which was considered to be the next to difficult word to learn according to the teachers. Differences in ranking of 10 or more have been highlighted in the table. These are 12 out of 30. The lack of correlation between both rankings is very well illustrated in a scatter diagram in which linear relationship is added as in table 10.

Table 10 Correlation estimation vs. actual score



Correlation is minimal (Pearson's $r = 0.05$).

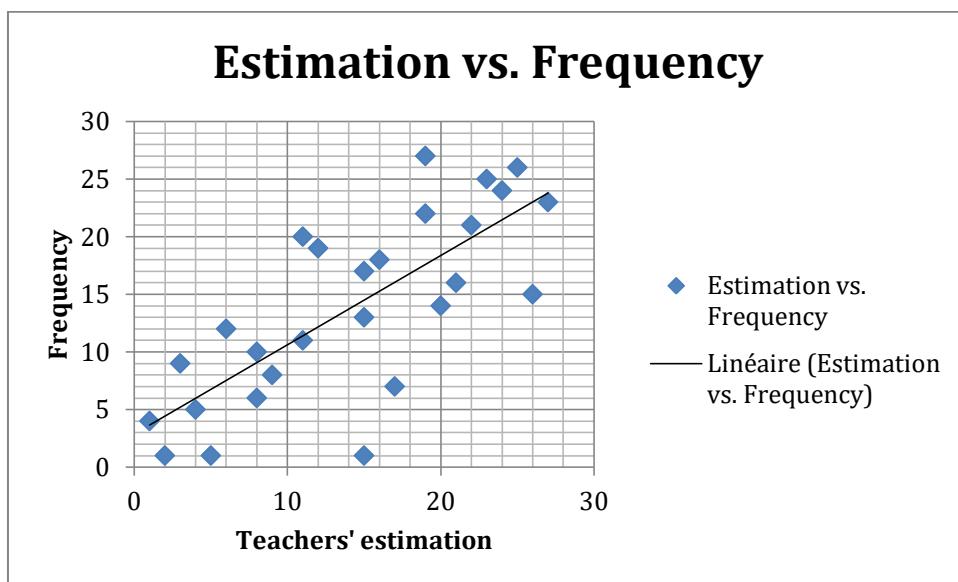
This result supports the idea that there are no general parameters based on which the degree of difficulty of words can be defined a priori. Teachers may have some general ideas in mind and they define the difficulty of vocabulary items on this basis. However, the basis is fallacious.

It is interesting then to know what teachers may have in mind by defining difficult words. Their own familiarity with the item is a potential parameter. Familiarity can be expressed by means of frequency in the Ancient texts. The frequency data are collected from the Perseus project (www.perseus.tufts.edu). This site contains (among others) most Ancient texts, dictionaries and interactive search tools. Based on this tool, a weighed frequency of a word is defined expressed as x per 10,000 words. The weighing consists in the fact that the length of the corpus is taken into consideration.

One problem of counting frequency is that some declined forms are morphological ambiguous. For example, a form like αἰσχύνη may be verbal or nominal. This means that the actual frequency of some items may be lower. Given the frequency data, I consider that this inaccuracy does not affect the results.

The words used in this experiment had a frequency between 1 and 5050. Three items did not have a frequency rate and were removed from any further calculations. The frequency rate was converted to a ranking from 1 to 27 of which the highest ranked word is most frequent. Also the scores of the teachers' estimation were converted to a ranking order, in which the easiest item is highest ranked. This conversion to ranking orders have been done due to the big difference in range, 1-5050 for the frequency rate and 1-3 for the teachers' estimation. Both rankings are related to each other in scatter diagram 11.

Table 11 Correlation estimation vs. frequency



The table clearly shows that infrequent words are considered to be difficult to learn, whereas most of the frequent items should be easy according to the teachers. This idea is strongly supported by Pearson's $r = 0.75$, which shows a firm correlation between both parameters.

4.5. Conclusion and discussion.

In this section it has been discussed whether difficult vocabulary can be defined a priori in terms of general parameters. Three parameters have been researched: phonetic form (familiar vs. non-familiar), meaning (abstract vs. concrete) and grammatical category (substantives, adjectives and verbs). The degree to which these parameters may interact with vocabulary acquisition has been researched by means of a learning task. The results show no clear interaction and the conclusion therefore is that difficult words cannot be defined in general terms a priori.

This conclusion is supported by a questionnaire in which teachers were asked to estimate how difficult a word would be for pupils to learn. There was no correlation between the teachers' estimation and the actual score of the test. The basis of their answers seems to be their own familiarity with the items. There was a firm correlation between frequency of the words and the teachers' estimation. This leads to the conclusion that teachers tend to think about the learning tasks from their own perspective and not from that of the pupils. Let this be a caveat for teaching practices.

4.6. Didactic suggestions.

The main conclusion above is that it is not possible to define *a priori* what difficult and easy words are. For that reason it seems impossible to include specific exercises for specific words in the textbooks. Also teachers cannot help in selecting some items that would need more attention. Difficult words however can be defined *a posteriori* on an individual base. This means that diagnostic tests are needed in order find out what items are difficult to learn for which pupils. After every test, they can make individual class notes and keep them in a vocabulary portfolio. If recorded, they can pay extra attention to these items, e.g. by means of extra tests, exercises, puzzles, quizzes, etc.

5. The effects of the Greek alphabet.

Ancient Greek is the only language taught at high schools in the Netherlands which does not make use of the Latin alphabet. Several teachers have suggested that this may influence the learning efficiency of Ancient Greek vocabulary in a negative way. This suggestion hasn't been investigated systematically. For that reason, research to the effects of the Greek alphabet on vocabulary acquisition has been carried out. In section 5.1 the background of

the research is presented, followed by the method of the research. The results and discussion are presented in section 5.3 and 5.4.

5.1. Background of research.

The first task of learners of Ancient Greek is to learn the alphabet. This is offered in the textbooks in the very beginning, sometimes even before the actual first chapter. In Pallas (Jans et al. 2003) there is a preliminary chapter in which the symbols –capitals and lower case-, names of the letters and Dutch pronunciation are introduced. This table is followed by the presentation of some peculiarities such as the length of vowels, diphthongs, iota subscript, breathing, accents and punctuation. In the separate workbook, there are exercises with reading and transcribing Greek loans in Dutch, which include all symbols and other peculiarities.

Kosmos (Holwerda et al. 2006) offers similar teaching material. In a preliminary chapter, the alphabet is presented, followed by some exercises and the peculiarities. Some pupils experience difficulties in learning the alphabet and have problems in reading the Greek alphabet. Also some teachers have declared that their pupils never learn the Greek alphabet completely which results in learning problems over a long period of time. In the relevant literature there are no systematic data of the role of the Greek alphabet in learning Greek vocabulary. In order to fill this gap, it has been investigated to what extent the Greek alphabet slows down the learning process. The method of research, results and discussion are presented in the following sections.

5.2. Method.

The participants of the experiment were spread over two second grades and one fourth grade. By doing so, the focus was on the relative beginners of the second grade who may

struggle more with the Greek alphabet. This choice of groups also made it possible to compare beginners with more advanced learners.

The three classes were divided into four test groups. One second grade had to learn the items in the original Greek alphabet. This group consisted of 28 participants. The other second grade was learning the words in Dutch transcription. In this group were 27 participants. Finally, the fourth grade was split up into two test groups. Nine participants learned the vocabulary written in Greek, six participants learned the items in transcription. The items were composed of 15 substantives, 15 verbs and 10 adjectives. This makes the experimental task resemble a regular learning task. The items were in random order in five different versions in order to minimize the order effect of the task. Participants had fifteen minutes to learn the items. This limited time has been chosen to force mistakes. The items were relatively uncommon words in Ancient Greek and therefore unknown to the participants at the beginning of the experiment. Given the focus on orthography, most symbols of the Greek alphabet were used in the set of items.

The Dutch textbooks were followed in the transcription of the words. This transcription is based on the Erasmian pronunciation with some minor adaptations. It should be noted that the transcription does not always correspond to the usual Dutch-like pronunciation of Ancient Greek. For example, the transcription of <θ> is <th> and should be pronounced as [t^h] like in English ‘tea’ [t^hi:]. In the Dutch-like pronunciation of Ancient Greek, this sound is pronounced as a plain [t]. Accentuation is not used in transcription, neither is it taken into account by the pronunciation. The correspondences are noted in table 12.

Table 12 correspondence grapheme-transcription

α	a	γ	g, ng <i>in front of</i> ξ
β	b	δ	d

ε	e	ρ	r, rh <i>word initial</i>
ζ	dz	σ, ζ	s
η	è	τ	t
θ	th	υ	i
ι	i	φ	f
κ	k	χ	ch
λ	l	ψ	ps
μ	m	ω	oo
ν	n	'	(rough breathing) h
ξ	x	'	(smooth breathing) no
ο	o		<i>transcription</i>
π	p		

The following items were used:

A. Substantives			ρόπαλον	rhopalon	club
βόθρος	bothros	pit	ῥώμη	rhoodmè	power
γαῦλος	gaulos	milk-pail	σάλος	salos	breakers
δραπέτης	drapetès	fugitive	σκέπας	skepas	shelter
ἔριθος	ertihos	employee	τρύγη	trugè	harvest
ἡρίον	èrion	tumulus			
θώμαγξ	thoomingx	line	B. Verbs		
ἰκμάς	ikmas	moist	ἀκαχίζω	akachidzoo	be sad
λέπος	lepos	bark	ἐρεύγομαι	ereugomai	vomit
μόθος	mothos	stir	θύνω	thunoo	rush on
οῖαξ	oiax	helm	ἰσχναίνω	ischnainoo	dry

κηλέω	kèleoo	enchant	C. Adjectives		
κιβδηλεύω	kibdèleuoo	forge	ἀκιδνος	akidnos	slow
μεριμνάω	merimnaoo	meditate	ἀλαός	alaos	blind
μυζέω	mudzeoo	suck	βληχρός	blèchros	weak
ναρκάω	narkaoo	paralyze	ίταμός	itamos	shameless
νήχω	nèchoo	swim	λεπταῖος	lepaios	rocky
ξαίνω	ksainoo	comb	νοτερός	noteros	moisty
ὄνοματι	onomai	disapprove	πέπων	pepoon	ripe
όργάω	orgaoo	flourish	ῥαδινός	rhadinos	tough
πελεμίζω	pelemidzoo	shake	σμυγερός	smugeros	difficult
σαίνω	sainoo	wag the tail	φοξός	foxos	pointed

After fifteen minutes of learning, an immediate post-test was held. This test was announced on the written instruction and clarified by the instructor. All items were asked in random order. There were five different versions of the test in order to avoid an order effect. To each participant a version of the test was given that differed from the one of the learning assessment. The learners of the words in the Greek alphabet had a test written in Greek and the learners of the transcription had a test in transcription. The test had a duration of 15 minutes.

During the experiment, conventional learning and test procedures were followed. This means that the learning task and test were written on paper and not in digital form. The vocabulary items of the learning task were offered paired-associate and the test consisted of giving the Dutch translation of the Greek words, also in a paired-associate style. This was

done to ensure the focus on the writing of the vocabulary items and avoid any distraction due to new learning and test procedures.

A pilot of the experiment was held previous to the actual experiment in order to check the material and procedure. After this pilot, one Dutch translation was changed as the original translation turned out to be unknown to the participants. The pilot of this experiment also showed that the participants had far above average memorization skills and mistakes were rare. In order to keep a considerable chance of mistakes, the duration of the assessment was shortened from the originally planned twenty minutes to fifteen minutes. Two hypotheses were formulated for this part of the research. First, the Ancient Greek alphabet makes memorizing vocabulary more difficult. The hypothesis is confirmed if the test groups with transcription have a better test result. If the results are the same or those of the participants with the Greek alphabet are better, then the hypothesis is rejected. Results are compared as a whole and for the second and fourth grade separately. The hypothesis may be rejected or confirmed for each grade separately.

Second, participants from the fourth grade are more familiar with the Greek alphabet and as a result show smaller differences between the two test conditions. This hypothesis is confirmed if the participants of the fourth grade indeed have convergent results between both conditions. If the difference is equal or bigger, the hypothesis is rejected.

5.3. Results.

The tests were corrected by the researcher. For every correct answer a score point has been given. Correct answers were considered the exact translation of the learning assessment or synonyms of it, as long as the given answer retained the same grammatical category. The results are summarized in table 13.

Table 13 Descriptive statistics alphabet

	Greek 2nd	Transcription 2nd	Greek 4th	Transcription 4th
Average	15,89	18,70	18,89	24,33
Median	15,5	17	16	21,5

The results of the Greek test in the second grade had a range between 7 and 28 with an average of 15,89. The median is 15,5. The transcription scored between 4 and 40 with an average of 18,70 and median of 17. The results in the fourth grade were as follows. The Greek test had a score between 6 and 33 with an average of 18,89 and median of 16. The transcription had a range between 8 and 40 with 24,33 on average and a median of 21,5. The results of both test groups of the second grade were compared with a t-test and additionally with a Mann-Whitney test. The latter was done because of the great range of the results and the small number of participants, especially in the fourth grade. The statistics are summarized in table 14.

Table 14 Interpretational statistics alphabet

	t-test	Mann-Whitney
2nd Greek +	p(1) = 0.11	p(1) = 0.20
Transcription	p(2) = 0.22	p(2) = 0.40
4th Greek +	p(1) = 0.20	p(1) = 0.19
transcription	p(2) = 0.41	p(2) = 0.38
2nd Greek + 4th	p(1) = 0.21	p(1) = 0.26
Greek	p(2) = 0.42	p(2) = 0.52

2nd Transcription + $p(1) = 0.18$ $p(1) = 0.18$

4th Transcription $p(2) = 0.35$ $p(2) = 0.35$

As can be seen, none of the comparison of the results are statistically significant or even close to it. This means that both hypotheses can be rejected. Although on average, the transcription in the second and fourth grade had a higher score, this difference is not statistically significant. The same holds for the comparison between the second and fourth grade. The participants of the fourth grade had higher scores on average, but again, this difference is not statistically significant.

Due to the wide range of results and the small number of participants in the fourth grade, the median may give some additional information about the test results. These numbers show a tendency towards better test results of the version in transcription as well. However, the median is not a very reliable statistic tool and no firm conclusions can be drawn.

5.4. Discussion and didactic suggestions.

Based on the results of the above outlined experiment, it seemed that the Greek alphabet plays no role in the acquisition of Ancient Greek vocabulary for the participants of this experiment. The participants were proficient enough to learn vocabulary written in the Greek alphabet. This level of proficiency has been reached in the second grade after one and a half years of education and so if there are any problems in the acquisition of Ancient Greek vocabulary, the Greek alphabet seems to play a minor role in it. It can also be concluded that the textbooks offer enough exercises and other didactic material for adequately learning the Greek alphabet.

6. General conclusions and future research.

In the previous sections, several aspects of Ancient Greek vocabulary acquisition have been discussed. Three major research questions were formulated, based on which empirical data were collected. The conclusions were converted into didactic suggestions.

The main questions and conclusions are summarized below.

Question 1: What is the best learning approach? Paired-associate or activity-based?

Conclusions: Paired- associate is a very good learning approach, but retention seems to be stimulated better by activity-based learning.

Question 2: Can difficult words be defined in terms of phonetic form, meaning and / or grammatical category?

Conclusions: Data do not support this idea. Teachers have an idea about the difficulty of words based on frequency and not on actual difficulty for the learners.

Question 3: Does the Greek alphabet play a role in learning Greek vocabulary?

Conclusion: Data do not support this idea. If the alphabet forms any problem, it is only in the very initial stage of learning.

It should be noted that language learning is very complex and new experiments may lead to different conclusions. Therefore, it is recommended to continue empirical research, in order to learn more about learning.

References

Bürki, A. (2010). "Lexis that rings a bell: on the influence of auditory support in vocabulary acquisition" in: *International journal of applied linguistics* 20(2): 206-231.

Carter, T. et al. (2001) "Latin vocabulary acquisition: an experiment using information-processing techniques of chunking and imagery" in: *Journal of instructional psychology* 28(4): 225-229

De Groot, A. (2006). "Effects of stimulus characteristics and background music on foreign language learning and forgetting" in: *Language learning* 56(3): 463-506.

De Groot, A. (2010). *Language and cognition in bilinguals and multilinguals*, London: Psychology Press

De la Fuente, M. (2006). "Classroom L2 vocabulary acquisition: investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction" in: *Language teaching research* 10(3): 263-295.

Elgort, I. (2011). "Deliberate learning and vocabulary acquisition in a second language" in: *Language learning* 61(2): 367-413.

Holwerda, A. et al. (2006). *Kosmos*, Houten: Hermaion

Hulstijn, J. (2001). "Intentional and incidental second-learning vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity" in: P. Robinson (ed.) *Cognition and second language instruction*, 258-286, Cambridge, University press.

Hulstijn, J. & B. Laufer (2001). "Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition" *Language Learning* 51(3): 539-558

Hulstijn, J. et al. (1996). "Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: the influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words" in: *The modern language journal* 80(3): 327-339.

Jans, E. et al. (2003). *Pallas*, Leeuwarden: Eisma

Khoii, R. & S. Sharififar (2013). "Memorization versus semantic mapping in L2 vocabulary acquisition" in: *ELT Journal* 67(2): 199-209.

- Kim, Y. (2011). "The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition" in: *Language learning* 61(suppl. 1): 100-140.
- Laufer, B. (1992). "How much lexis is necessary for reading comprehension?" Arnaud, P. & H. Béjoint (eds.) *Vocabulary and applied linguistics*, 126-132, London: Macmillan
- Lotto, L. & A. de Groot (1998). "Effects of learning method and word type on acquiring vocabulary in an unfamiliar language" in: *Language learning* 48(1): 31-69.
- Lugo-Neris, M. J. et al. (2010). "Facilitation vocabulary acquisition of young English language learners" in: *Language, speech and hearing services in schools* 41:314-327.
- Mondria, J.-A. (2003). "The effects of inferring, verifying, and memorizing on the word retention of L2 word meanings" *Studies in second language acquisition* 25:473-499
- Nation, I. (1990). *Teaching and learning vocabulary*, New York: Newbury House
- Peters, E. et al. (2009). Learning L2 German vocabulary through reading: the effect of three enhancement techniques compared" *Language learning* 59(1): 113-151
- Rott, S. et al. (2002). "The effect of multiple-choice L1 glosses and input-output cycles on lexical acquisition and retention" in: *Language teaching research* 6(3): 183-222.
- Sagarra, N. & M. Alba (2006). "The key is the keyword: L2 vocabulary learning methods with beginning learners of Spanish" in: *The modern language journal* 90(2): 228-243.
- Sciarone, A. (1979). *Woordjes leren in het vreemde talenonderwijs*. Muiderberg: Coutinho
- Shapiro, A. & D. Waters (2005). "An investigation of the cognitive processes underlying the keyword method of foreign vocabulary learning" *Language teaching research* 9(2):129-
- 146
- Vis, J. (2013). "De verwerving en didactiek van het Oudgriekse vocabulaire", *Lampas* 46 (2): 222-233

Le nouveau visage du vieux poète : les épigrammes satiriques et érotiques de Marcus Marulus

Jadranka Bagarić

Pour faire pendant à l'atmosphère solennelle du jubilé d'argent d'Euroclassica, on a suggéré aux conférenciers d'exposer quelque chose d'amusant, même comique si possible, et d'éviter la sévère forme scientifique. Je ne sais pas dans quelle mesure j'ai accompli cette tâche, mais je sais très bien que ce n'était pas une tâche facile. Dans mon cas, il était très difficile d'isoler un segment de l'œuvre d'un grand poète pour qu'il satisfasse à la durée impartie pour les exposés, à la ligne directrice qui veut que ceux-ci ne soient pas trop sérieux, tout en évitant une approche par trop superficielle du sujet. Je ne vous apporte que des bribes d'héritage antique d'*Illyria Romana*, mais espère vous encourager à poursuivre la recherche.

L'humaniste Marcus Marulus⁶ (Split, 18.08.1450-05.01.1524.) est le père de la littérature croate. Il a exercé son talent en trois langues : en croate, latin et italien. Il a vécu et écrit au passage du 15^e au 16^e siècle. Ses contemporains ne connaissaient guère la poésie en latin de Marulus que sous forme de textes accompagnant ses grandes œuvres en prose⁷. Les siècles qui ont suivi sa mort ont vu l'édition de quelques pièces. Il a cependant fallu attendre les 19^e et 20^e siècles pour que surviennent des découvertes qui enrichissent considérablement la collection, le sommet ayant été atteint en 1995 avec la mise au jour inespérée, à la Bibliothèque universitaire de Glasgow, de quelque six cents pièces en vers inconnues.

⁶ cf. Šime Demo, "Marko Marulić – the Father of Croatian Literature" in *European Symbols. United in Diversity. A schoolbook for European Students* (ed. Peter Glatz and Andreas Thiel), Horn: Berger 2015, 34-39.

⁷ LS, Darko Novaković, "S onu stranu Davidijade (Au-delà de la Davidiade)" dans Marko Marulić, *Latinski stihovi*, Književni krug, Split, 2005, pp. 43-80 (p.43).

Les lecteurs qui, d'après ses ouvrages les plus répandus, le voient comme un écrivain religieux, seront surpris par le fait que, si l'on s'en tient aux titres, les pièces religieuses ne représentent qu'une petite partie du recueil des *Latinski stihovi* (*Les vers latins*)⁸, qui m'a servi de source pour cette présentation. Les poèmes qui y sont réunis sous le titre *Les épigrammes satiriques et érotiques* auraient certainement surpris les lecteurs il y a une vingtaine d'années. À moi, ce titre me semblait assez provocant pour avoir envie de parler de Marulus aujourd'hui. Pour illustrer le contraste par rapport au reste de l'œuvre de Marcus Marulus, je vais mentionner ici les titres les plus importants de ses plus importants ouvrages écrits en latin. Ceux qui l'ont fait connaître et dont les sujets reflètent ses attitudes morales : *De institutione bene vivendi per exempla sanctorum*, *Vita divi Hieronymi*, *Davidias*, *Carmen de doctrina Domini nostri Iesu Christi pendentis in cruce*, *Evangelistarium*, *De humanitate et de gloria Christi*, *Dialogus de Hercule a Christicolis superato*, *De ultimo Christi iudicio*. La découverte du manuscrit de Glasgow en 1995 a mis en lumière un autre visage - beaucoup plus léger - du vieux moraliste. Cette découverte a, entre autres, engendré une précieuse édition de *Književni krug de Split* en 2005⁹. Les scientifiques y trouveront certainement une nouvelle source d'intérêt, notamment dans cette dualité quasi janusienne¹⁰ entre le moraliste prosateur et l'auteur des épigrammes satiriques et érotiques. L'inventaire des thèmes qui, soit séparément, soit ensemble, ont été pris pour cible de ses flèches satiriques, recense un mauvais poète qui est en même temps vorace, l'omniscience, la déchéance physique et l'impuissance sexuelle, le snobisme et l'adulation, l'intérêt personnel, l'impudicité et la promiscuité. D'après mon expérience, ces thèmes intéressent

⁸Marko Marulić, *Latinski stihovi*, Književni krug, Split, 2005, priredili i preveli Bratislav Lučin i Darko Novaković.

⁹LS (Latinski stihovi).

¹⁰LS, Novaković, op. cit. (p.64). Les commentaires de Lučin et Novaković m'ont beaucoup aidée pour cette présentation.

les étudiants, même des lycéens. Il m'est alors beaucoup plus facile d'attirer leur attention sur des exemples de la poésie romaine en faisant le lien avec ce qu'on peut appeler l'héritage de l'antiquité chez des poètes postclassiques. On peut en faire des ateliers très motivants construits sur la ressemblance et la différence entre les uns et les autres, ce qui n'est pas le but de cette présentation, mais peut l'être une prochaine fois.

In Pamphagum malum poetam¹¹

Allia cenarat cupiens cum pangere uersus
Pamphagus Aonias iussit adesse deas.

Ast illę offendę diro ructantis odore
Conuersis capiunt passibus inde fugam.

Lautius hinc pransus tentat reuocare fugaces,
Sed neque sic pranso Pieris ulla fauet.

Mitte aliis igitur condendi carmina curam:
Tu tantum uentrem, Pamphage, pasce tuum!

Nomen est omen : Παμφάγος Omnivore. Après un repas abondamment relevé d'ail, Pamphagus invoque les Muses et prend la plume pour composer des vers. Mais l'odeur épouvantable de l'ail a tellement éloigné les muses qu'il ne parvient plus à les convier, même à un repas plus raffiné. Ensuite le poète lui donne le conseil de laisser la poésie aux autres et de prendre soin de remplir son estomac.

In Polyphemum¹²

Cum specto medio uersantem forte macello,
Esse equidem lanium te, Polypheme, puto.

¹¹ LS, 102.

¹² LS, 109.

Cum uideo madidę residentem in limine celle,

Cauponis fungi te reor officio.

Post hęc ingressum cum cerno turpe lupanar,

Te de lenonum suspicor esse grege.

Ne tam multa, rogo, cures, Polypheme, sed unum,

Vt tandem qua sis pręditus arte sciam.

Quand le poète voit Polyphème dans une boucherie, il le prend pour un boucher,

quand il le voit assis, imbibé, à la porte d'une cave, il le pense bistrotier. Alors, le voyant

entrer dans un bordel, le poète le croit maquereau et lui donne le conseil de réduire ses

activités à une seule pour qu'on sache de quoi il est véritablement capable. Qu'est-ce qui a

inspiré le poète pour le choix du nom de son destinataire ? S'agit-il d'une simple

réminiscence de Martial¹³ ou bien d'un défaut physique établi ?

Le nom du héros des trois épigrammes suivantes est certainement emprunté à Martial¹⁴. Trois essais, trois variations sur le thème de la marche difficile nous amènent à la conclusion que le poète les a écrits dans sa première jeunesse, même encore comme un exercice scolaire.

Ad Bassum pedibus debilem¹⁵

Aeripedem ceruam posses pręuertere cursu,

Sed te loripedem, Basse, podagra, facilit.

¹³ LS, note 109, p. 179: cf. Mart. 7,38,1.

¹⁴ LS, note 110, p. 181 (cf. Mart. 1,37, 1-2; 3,47,5,15; 3,58,1; 3,76,1; 5,23; 5,53,1,7; 8,10,1; 9,100,1,6; 12,97,4,11).

¹⁵ LS, 110.

Le poète se rit de l'homme qui, souffrant d'une attaque de goutte, est limité dans sa mobilité. Sans cette impitoyable maladie, il pourrait être plus rapide que la biche aux pieds d'airain.

Ad eumdem¹⁶

Mille facis passus et passum non facis unum.

Basse, podagrosos res notat ista pedes.

Une autre variante de la même moquerie: Le pauvre homme fait mille pas tout en restant au même endroit. Le poète l'avertit que c'est la marque des goutteux.

Ad eumdem¹⁷

Tardigradum ne te pigeat, mi Basse! memento

Festinos homines casibus expositos

Pernicesque solo collabi sepe caballos

Et tardos firmis passibus ire boues.

Ne cures igitur lentis te insistere plantis:

Non ruere in terram sit tibi, Basse, satis!

Dans la troisième variante le poète engage Bassus à ne pas s'attrister de sa lenteur, parce que ceux qui sont rapides sont très souvent exposés aux chutes. Il donne l'exemple des chevaux rapides qui chutent très souvent, tandis que les bœufs marchent d'un pas assuré malgré leur lenteur. Il lui dit de ne plus se soucier de la lenteur de ses pas, et de se contenter de ne pas tomber à terre.

¹⁶ LS, 111.

¹⁷ LS, 112.

Ad Bartholum Illyricum¹⁸

Gallica te uestis designat, Barthole, Gallum;

Lingua sed illyricum te genus esse docet.

Elinguis fias posthac et mutus oportet

Hunc te, qui non es, Barthole, ut esse putem.

Un Illyrien s'habille à la française, mais sa langue révèle son origine. S'il coupe sa langue et devient complètement muet, le poète pourra peut-être considérer qu'il est celui que, réellement, il n'est pas. Ces vers veulent dénoncer non seulement une faute de goût de Bartholus, mais aussi l'odieuse flatterie qu'affiche sa francophilie aux yeux de ses concitoyens.

In patronum supra causę estimationem a clientulo petentem¹⁹

Lis mihi cum Crasso est, debes mihi plurima, Crasse,

Sed plus patronus me petit inde meus.

Ne plus persoluam quam te modo postulo, Crasse,

Es mihi quod debes omne remitto tibi.

Un homme est en procès avec Crassus qui lui doit beaucoup d'argent. Mais son avocat demande encore plus. Pour éviter des dépenses plus élevées que la valeur du procès, le pauvre homme remet toute sa dette à son débiteur. Le choix du nom Crassus est probablement une allusion sémantique : *crassus* : *gras*, puis *stupide* et *ignorant*²⁰.

¹⁸ LS, 114.

¹⁹ LS, 117.

²⁰ LS, note 117, p. 185.

In pr̄esens s̄eculum²¹

Olim Lucilius Horatiusque,
Olim Petroniusque Persiusque
Atque olim Iuuenalis ipse Aquinas
Noxas carminibus grauis notarunt.
At si uiueret ille nunc uel ille,
Nulla esset satyris papyrus.

Pour condamner les vices de son temps, le poète appelle au secours les coryphées de la satire romaine : Lucilius, Horace, Pétrone, Perse et enfin, le plus grand, Juvénal Mais il conclut finalement que la satire manquerait de papier, si les poètes satiriques mentionnés vivaient de son temps.

In amatorem Lucretiē habitantis turrim²²

Sydereas habitat fortis Lucretia turres.

Mollis Tarquinius irrita uota facit.

Il est difficile de dire si les noms romains cachent les acteurs d'une affaire locale. De toute façon, la Lucrèce de Marulus et son Tarquin sont en véritable contraste avec la Lucrèce romaine, l'irréprochable épouse de l'honorables Tarquin Collatin.

Le premier vers dit très peu de chose de Lucrèce. On apprend qu'elle est très courageuse et qu'elle habite dans une haute tour. On en apprendra plus du titre de l'épigramme suivante. Le deuxième vers décrit beaucoup mieux Tarquin : il est *mollis* : mou, délicat, inactif. Le poète se moque peut-être d'un damoiseau vaniteux.

²¹ LS, 124.

²² LS, 127.

In eandem eam auro et donis corrumpi posse²³

Auriferos indute ueni, rex luppiter, imbres:

Inclusam Danaem ferrea turris habet.

Auriferos, mihi crede, feras nisi, luppiter, imbres,

Damnabis durę limina clausa domus.

Aurum Sauromatas, Parthos, Tracesque, Getasque

Perdomuit populos, oppida castra, duces.

Sans explication dans le titre, on conclurait très difficilement qu'il s'agit de la même personne que dans l'épigramme précédente. Si *Danaé* est l'autre prénom de *Lucrèce*, le thème de cette épigramme est la vénalité de la belle locale. Pourquoi notre poète trouve l'attestation du pouvoir destructif de l'or dans la soumission des peuples barbares cités n'est pas clair, mais l'influence de Martial est très évidente²⁴.

In Marcum Suitarizam uxori odiosum²⁵

Queris cur coniunx, quę te dilexerat olim,

Nunc fugit et duris litibus exagitat?

Verius haud quicquam possum tibi dicere, Marce:

Dilexit iuuenem, nunc fugit illa senem.

Omnibus hoc uitium est: miseros odere maritos

Etas longa quibus languida membra facit.

Vis tu pace frui, cum sit tibi candida barba,

I procul atque alio uiuere disce loco!

²³ LS, 128.

²⁴ LS, note 128, p. 195: cf. Mart. 12,8,8-9.

²⁵ LS, 129. À la note 129, p. 195, les auteurs précisent que, contrairement au codex de Glasgow où on ne trouve que le prénom du destinataire, dans celui de Trogir, connu bien avant, maintenant désigné sous le nom de codex de Zadar (Bibliothèque scientifique de Zadar, *Varia, dalmatica* 25290, ms 617), son nom de famille figure aussi. Peut-être s'agit-il d'un contemporain.

Les tensions matrimoniales sont très souvent provoquées par une libido défaillante à un âge avancé. On ne peut pas deviner s'il s'agit d'un cas concret ou juste de la constatation de la marque impitoyable des années qui enlèvent aux gens les plaisirs du lit matrimonial. Il est intéressant de relever que cette épigramme, connue avant même la découverte du recueil de Glasgow, aurait pu nous suggérer il y a longtemps l'idée d'un Marulus poète satirique impitoyable. L'expression *languida membra* est assez fréquente dans la poésie romaine pour désigner aussi bien un malaise physique général (chez Lucrèce, Tibule et Ovide), que l'impuissance sexuelle (chez Ovide). Chez Horace, on rencontre le verbe *languere* comme *terminus technicus* pour la manque d'érection. Marulus ne s'inquiète pas de la condition physique générale de Suitariza, il se moque de son impuissance à remplir son devoir conjugal²⁶.

In Margaritam meretricem²⁷

Margarita suos sine certo coniuge natos

>Edit: Lucinam, non Hymenea colit.

Il ne s'agit que d'une déclaration impartiale dépourvue de ton moralisateur.

Marguerite a des enfants sans mari en adorant la déesse de l'accouchement, mais pas le dieu du mariage. Le poète laisse aux lecteurs le jugement moral sur une femme de petite vertu, ce qui est très inattendu, surtout en tenant compte de l'âge du poète au moment où il écrit ces vers²⁸.

²⁶ Novaković, op. cit., p. 64: Lucr. 5,887 et 6,1263; Tib. 3,10,6; Ov. Ep. ex P. 3,3,8; Ov. Am. 3,7,65-66; Hor. Epod. 12,14; Ep. 1,20,8.

²⁷ LS, 133.

²⁸ LS: note 133, p. 199.

Ad Priapum²⁹

Dic quibus in terris habites, lasciue Priape,

Hortos te quoniam deseruisse ferunt.

« Est inter geminos uallis foedissima colles:

Hic patet in media nunc mihi ualle domus. »

Le poète ironise et se rit de l'obsession de Priape pour l'amour physique. Il nous « offre » les jardins (*hortos*), dont Priape est le patron, comme une clé métaphorique de la conclusion allégorique³⁰ : les femmes ne sont plus le sujet de l'intérêt érotique de Priape, mais les hommes. Pourquoi, après tout, resteraient-ils privés de l'amour divin ?

Bien que *de gustibus disputandum non sit*, on trouve dans ces vers un témoignage de la verdeur de la langue latine qui se moquera toujours de tous ceux qui, même par plaisanterie seulement, lui donnent l'épithète de « morte ». J'avais l'intention de vous montrer un petit exemple de la profondeur des traces de l'antiquité romaine dans la littérature croate et j'espère que vous allez y trouver l'inspiration pour vos recherches futures.

Bibliographie :

Marko Marulić, *Latinski stihovi*, priredili i preveli Bratislav Lučin i Darko Novaković, Književni krug Split, 2005.

(Marcus Marulus, *Les vers Latins*, préparés et traduits par Bratislav Lučin et Darko Novaković, Édition de Književni krug Split, 2005.)

²⁹ LS, 135

³⁰ LS, note 135 p.199.

Thucydides' Pericles' Funeral Oration and its meaning for Europe and Humanity

Maria-Eleftheria Giatrakou

Pericles' Epitaph or Funeral Oration is an extract from the historical work of the greatest Athenian historian Thucydides. Pericles was deputed according to the law to deliver this oration over the fallen Athenians, who followed the first campaign of the Peloponnesian war between Sparta and Athens at the end of the summer of 431 BC.³¹ This oration is really a hymn, a paean to the Athenian democracy, the Athenians' brilliant cultural, educational, judicial and other achievements and it shows the love of the Athenians for freedom and the diachronic values of life. The educational and literary value of this Epitaph has attracted the admiration of the people of the whole world.

Democracy as a concept and as a specific political conduct was first devised and practised in Greece, in the ancient city of Athens.³² Pericles took Cleisthenes' system of government and made more perfect leaving it as prototype and unique heritage for humanity, thanks to the inspirations of his enlightened spirit.³³

The epitaphs in Athens followed a long tradition, to honour the dead of the wars not only “έργω”, with actions but also “λόγω” praising them in an oration. It is thanks to the historian Thucydides we have an imaginative recreation of the oration.³⁴ The Parthenon and the Epitaph are the two testimonies to the extraordinary achievements of the ancient Athenians which remind people of the roots and the fine qualities of a political system that

³¹ Anna Benaki-Psaronda, *Thucydides' Pericles Funeral Oration*, Athens 2008, 2nd edition of the Foundation for Parliament and Democracy, p.14.

³² Apostolos Chr. Kaklamanis, *Pericles' Funeral Oration*, first edition of the Greek Parliament introduction.

³³ See. *The Leader of Democracy Pericles, the Athenian, The first citizen of the Golden Age* “Πορτράιτο”, Wikipedia, o.1

³⁴ John Thorley, *Athenian Democracy*, second edition, London and New York, 2004, p. 7 (Routledge)

we should not only acknowledge and pay homage to but day after day on a personal and on a collective level, endeavour to maintain and transform into a constantly strengthening reality.³⁵

In this Epitaph the very idea of the Athenian democracy it made clear, to which our contemporary world aspires regarding its archetypical institution and political aims. The ideas and practices of the Epitaph have been used by every democratic regime.³⁶ Referring to this Funeral Oration let's hope that we are returning to the roots of democracy hoping to contribute in preserving democracy in an everlasting reality.

The historian Thucydides left us one of the greatest inheritances of the humanity giving Athens the work of Pericles a worldwide fame from spiritual, cultural political, and educational point of view.³⁷ The official burial ceremony took place in the cemetery of Keramikos (Dimosion Sima). The history, the society and the culture of Athens in the classical period are connected with the democratic system of government and have attracted wide admiration and deserve such attention.³⁸ Thanks to democracy we have a flowering of Athenian culture which was the model to be followed by those states who wanted to give democracy a try.³⁹ Arts, architecture, sculpture, drama and philosophy flourished in Athens and continued to flourish even during the Peloponnesian war.

In the prelude of the Epitaph Pericles expresses caution for wishing to speak, with reference for the admirable and brave actions of the dead even though he cannot find suitable words. In the first part of his oration he mentions the ancestors recalling in memory what they did, and with their valour they transmitted up to the time of the free state

³⁵ Apostolos Chr. Kaklamanis, as above, p.13

³⁶ Dimitrios Siufas, Thucydides' Pericles' Funeral Oration, Athens 2008, p.p. 8-11 Edition of the Hellenic Parliament introduction.

³⁷ I. Th. Kakridis, Pericles' Funeral Oration (Thucydides II 34-36) Athens 2011, 13th edition of “ΕΣΤΙΑΣ”

³⁸ John Thorley, as above, p.2,4.

³⁹ John Thorley, as above, p.2

underlining that thanks to them and their fathers they acquired the empire they possessed and strengthened it, contributing to its sufficiency both in peace and in war.⁴⁰ The historian Thucydides and Pericles, the leader of the Athenian democracy love Athens with such a passion, and gave it the perfection it had in the older times. Pericles concentrates his thought on the greatness of old Athens.

Athens owes its superiority above all to its ideal system of government which does not emulate the institutions of its neighbours, but on the contrary its laws are a model which some follow rather than being imitation of other peoples. “*Χρώμεθα γάρ πολιτεία ού ζηλούση τους των πέλας νόμους, παράδειγμα δε μάλλον αυτοί όντες τισίν ή μιμούμενοι ετέρους και όνομα μέν διά το μη ἐς ολίγους αλλ' ες πλείονας οικείν δημοκρατία κέκληται*”
(Book 2, Chapter 37)

In this chapter he underlines the heart of the laws and the political system of Athens, that is democracy. “It is time that our government is called a democracy, because its administration is in the hands not of the few, but of the many”.⁴¹ Pericles also refers to an exemplary state of justice, where all the citizens are equal before the law for the settlement of their private disputes, as regards the value set on them. As far as each man is in any way distinguished, he is preferred for public honours not because of personal merits, nor again on the grounds of poverty is a man barred from a public career by obscurity of rank if he but has it in him to do the state a service. In this way the Athenians created laws which they did not copy from others but on the contrary the other states willingly imitated them as a model.⁴² The Athenians prefer to choose governors from the excellent citizens “*ἀριστοί*” not

⁴⁰ See Pericles Funeral Oration, Athens 1998 pp. 18, 19, 20 edition of the Greek Parliament.

⁴¹ Pericles’ Funeral Oration, as above, p.21, Editions of the Greek Parliament.

⁴² As above, p.21 – See Wikipedia, Pericles Funeral Oration, pp. 1, 2

because of their origin and descent as it happened in the pure aristocracies and oligarchies, but it was suitable to the state to be government by the virtuous. (Chapter 37)

Pericles governed as the first citizen among the others “έγίγνετό τε λόγω μὲν δημοκρατία, ἔργω δὲ ὑπὸ τοῦ πρώτου ἀνδρὸς ἀρχή” Thucydides 2.65.9). All the Athenians are equal, respecting the others, having also self-respect; following the voice of their conscience avoiding breaking the law.⁴³ Pericles in his oration uses the first-person plural showing also in this way the democratic system of the Athenian governed. He also refers that Athens is the highest educational source for the whole Greece (Chapter 41) “διαφέρομεν των εναντίων...” “φιλοκαλούμεν, φιλοσοφούμεν, πλούτω χρώμεθα...”. It refers to the opposition of the Athenians to the Spartans, the love of the Athenians for beauty, for philosophy, for the prudent use of their wealth: “wealth we employ rather as an opportunity for action than as subject for teaching” (Chapter 40).

In addition we are alone in regarding the man who takes no part in public affairs, not as one who minds his own business, but as good for nothing “Μόνοι γάρ τόν τε μηδέν τῶνδε μετέχοντα οὐκ ἀπράγμονα ἀλλ' ἀχρεῖον νομίζομεν....” (Chapter 40). Pericles also speaks for the unique perfection of the Athenian citizens with absolute self-sufficiency and happiness.⁴⁴ All the Athenians contributed to the harmony of the Athenians' society and moreover enjoyed all the happy chances of life in contrast to the severe and frugal life of the Spartans.⁴⁵ The Athenians have beautiful houses; they organize celebrations, introducing all the goods from various places of the world even during the war. (Chapter 38).⁴⁶ The Athenians also live free and relaxed in peace.⁴⁷ They have also a city open to all the world,

⁴³ I. Th. Kakridis, as above, p. 65.

⁴⁴ As above, pp. 72-74.

⁴⁵ Th. Kakridis, p. 65

⁴⁶ Pericles Funeral Oration as above, p. 23, 25 edition of the Greek Parliament.

⁴⁷ Th. Kakridis as above

never excluding anyone from leaving, of seeing anything which an enemy might profit by observing, if it were not kept from his sight; for we place our dependence, not so much upon devices to deceive, as upon the courage which springs from our souls when we are called into action (Chapter 39)⁴⁸

Pericles criticizes the Spartans underlining the superiority of the Athenians regarding the education of the military. The Athenians are characterized by bravery and excellent military education because they are not afraid of the law but because they are brave thanks to their upbringing being able to face all the difficult conditions. The Athenians have conquered the time and the place. The artistic creations of the Athenians are famous and decorate not only the Greek but also the museums of the whole world. Another notable point of the Epitaph is that every Athenian has the right to participate in the public affairs and those citizens who don't do this are considered to be useless "Μόνοι τόν τε μηδέν τῶνδε μετέχοντα οὐκ ἀπράγμονα ἀλλ' ἀχρεῖον νομίζομεν" (Chapter 40).⁴⁹

Pericles praises the benefactors more than those who have accepted the beneficence. (Chapter 40) "But it is not by receiving kindness but by conferring it, that we acquire our friends". Pericles also makes a summary of his oration emphasizing the fact that Athens is a school and spiritual centre of the whole Greece (Chapter 41). "Ξυνελών τε λέγω τὴν τε πάσαν πόλιν της Ελλάδος παίδευσιν είναι...", "In a word, I say, that our city as a whole is the school of Hellas...".

⁴⁸ The translation of the text of Thucydides' Pericles' Funeral Oration is based on the Edition of H. S. Jones in the Oxford Classical Text series: Thucydides' History (Oxford 1942) and the translation is taken from the Loeb Classical Library edition by C.F. Smith, Thucydides, History of the Peloponnesian War (Cambridge, Mass. 1928), and L'Oraison funèbre de Périclès, Traduction de Jacqueline de Romilly.

⁴⁹ Pericles' Funeral Oration, Athens 1998, p. 29, edition of the Greek Parliament, chapter 40.

In this oration it is also clear that the Athenians achieved everything with their mentality, that is their achievements regarding freedom, philosophy education, arts, civilization and Athens is the unique state when it is tried on, is proved to be superior than her fame without needing even an Homer to sing or praise nor another poet whose verses may perhaps delight for the moment.⁵⁰

Pericles advises those who are still alive and expresses diachronic truths “Ἄνδρῶν γὰρ ἐπιφανῶν πᾶσα γῆ τάφος” that is “the whole world is the sepulchre of famous men...” (Chapter 42). Pericles comforts the parents of these killed. The Athenians used excellent praising words (Chapter 44). Finally Pericles addresses advice to the children, the brothers and the widows of the dead Athenians in a very realistic way, underlining also their virtue by believing they will contribute to the glory of the state.⁵¹

Pericles promises that the State will care for the children of the dead bringing them up and educating them at public expense, giving in this way also a model of social care for the whole world. It was Thucydides, the greatest Athenian historian of the world regarding the historical truth, the methodology and the objective way of writing who preserves for us Pericles' Funeral Oration as he had heard it from Pericles. Thanks to both these men, Thucydides and Pericles, the leader of the Athenian democratic state, that they left to Europe and to the whole of humanity this classical masterpiece of the Golden Periclean Age containing ideas and practices, upon which every contemporary democratic regime is founded. It is really an everlasting classical, spiritual treasure and one of the most important contributions of Hellenism to Europe and to humanity.

⁵⁰ As above, p. 33.

⁵¹ Δ. Δρακόπουλος – Χ.Γ. Ρώμας, Θουκυδίδης, Περικλέους Επιτάφιος, Αθήνα 1989, σ. 130 α.ε.

Antigone et épigones :
un mythe dans l'inconscient collectif occidental

Franck Colotte

À *Matteo*

Remarques liminaires : Antigone, mythe et variations

Les actualisations du mythe d'Antigone excèdent tout inventaire : telle est l'idée qu'avance George Steiner, l'auteur du célèbre essai *Les Antigones*, en affirmant qu'« aucun inventaire des poèmes dans lesquels Antigone apparaît soit directement, soit en allusion, ne pourra jamais s'approcher de l'exhaustivité⁵² ». Pourtant, en se lançant dans ce difficile recensement, le critique a pu inventorier plus de deux cents versions du mythe. Face à cette œuvre magistrale, il nous semble intéressant de revenir, en ce début de XXI^e siècle, sur la pléthorique descendance de la figure mythique après 1945. En effet, les créations d'auteurs et les publications critiques ne cessent de fleurir dans une société mondiale où Antigone vient incarner inlassablement la résistance au pouvoir inique et dénoncer les indignités faites à l'homme. Le retour aux sources permet l'enrôlement de la figure mythique apte à servir tantôt d'alternative tantôt de soutien à l'idéologie dominante. C'est alors la situation sociopolitique qui participe à la structuration du mythe, toujours changeant. De façon archétypale, le mythe d'Antigone repose sur la mise en place des termes d'un conflit : entre Dieu / l'Absolu / le pouvoir absolu / l'ordre absolu et les hommes / le pouvoir des hommes / l'ordre politique. Ce conflit vient de ce que l'homme veut vivre l'impensable.

⁵² Steiner (G.), *Les Antigones*, Paris, Gallimard, 1986 (tr.fr.), p. 120.

Héroïne de la mythologie grecque, Antigone appartient à la famille royale des Labdacides. Au V^e siècle avant J.-C., le poète et dramaturge grec Sophocle a donné à Antigone, en 441 avant J.-C., son premier grand rôle au théâtre, en faisant d'elle le personnage central d'une tragédie mémorable. Après Sophocle, le mythe d'Antigone a perduré à travers les siècles jusqu'au jour d'aujourd'hui, jusqu'à l'actualité la plus brûlante, la plus « explosive » qui secoue notre société moderne. Par « actualité explosive », nous songeons, par exemple, à l'attentat suicide qui ensanglanta le métro de Moscou en mars 2010. L'on se souvient de cette adolescente âgée de 17 ans, surnommée la « veuve noire », mariée à un chef rebelle du Daguestan. Elle fut identifiée comme l'une des kamikazes qui se sont fait exploser dans ce métro. Un tel acte relance le débat du martyre accepté, la question du sacrifice suprême au nom d'un idéal. La force de résistance d'Antigone prend ainsi des allures éternelles : représentation du désir de l'analyste pour Lacan, Antigone est devenue plus largement le symbole de toutes les femmes qui se dressent contre les tyrans, les interdits, l'impossibilité d'accomplir les rites du deuil, et toutes les injustices. Sans juger ni être dupe d'une instrumentalisation de l'acte héroïque, nous pouvons au moins constater qu'Antigone, et la révolte politique qui la caractérise, sont toujours actuelles. De Brecht à Cocteau, de George Steiner à Marie Delerm, en passant par Janusz Glowacki, Jacques Cassabois, Marie-Thérèse Davidson, sans oublier Jean Anouilh et la bande dessinée, le personnage d'Antigone a nourri et nourrit encore l'univers imaginaire et artistique d'un grand nombre d'écrivains, de philosophes, d'artistes qui tous ont, par le redimensionnement du mythe, contribué à produire une vision personnelle d'une figure mythologique protéiforme, transfictionnelle, transhistorique et transcontextualisable. Toutes ces caractéristiques peuvent être regroupées sous l'appellation de « ductibilité » que Rose Duroux et Stéphanie Urdician attribuent à Antigone : « La fascination qu'exerce Antigone

tient à la ductibilité sémantique du mythe, une ductibilité telle qu'elle confère à ce personnage de la tragédie grecque perpétuellement remodelé une signification toujours actuelle⁵³. » Antigone est donc « ductile », à l'instar du métal, qui peut être allongé, étendu sans se rompre.

La ductibilité d'Antigone s'établit, de façon fondamentale, en premier lieu dans la mesure où, dans les deux tragédies de Sophocle (*OEdipe à Colone* et *Antigone*), deux structures différentes s'opposent. Dans *OEdipe à Colone*, Antigone est le type de la fille aimante et pieuse, qui apaise et réconcilie⁵⁴. De la même manière, comme le relève Rémy Poignault, dans les *Phéniciennes*, inachevées ou incomplètes, de Sénèque (vers 50 apr. J.-C.), la piété filiale d'Antigone est mise en relief⁵⁵. En effet, Antigone ne veut pas abandonner le vieillard et, dans la mesure où il souhaite mourir, elle se dit prête à se précipiter avec lui du haut d'un rocher, mais c'est pour mieux le convaincre de vivre car elle lui conseille de tenir bon, lui donnant une leçon de fermeté morale stoïcienne : « Résiste : dans de si grands malheurs, mourir c'est se laisser vaincre⁵⁶. » Le courage consiste en effet à « lutter contre les malheurs immenses sans tourner les talons ni céder du terrain⁵⁷ ». OEdipe reconnaît la grandeur morale d'Antigone, s'étonnant même qu'un être de cette qualité ait pu naître de lui. Sa piété sororale est également soulignée puisqu'elle persuade le père d'essayer d'empêcher l'affrontement des deux frères, alors qu'il prévoit la catastrophe à venir.

Contrairement à cela, dans *Antigone*, la jeune fille n'existe qu'en fonction d'une situation

⁵³ Duroux (R.) – Urdician (S.), « Antigone. Retours sur une fascination », in *Les Antigones contemporaines (de 1945 à nos jours)*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, coll. « Mythographies et sociétés », 2010, p. 13.

⁵⁴ Fraisse (S.), *Le Mythe d'Antigone*, Paris, Armand Colin, 1974, p. 14.

⁵⁵ Poignault (R.), « Antigone », in *Dictionnaire des mythes féminins*, Monaco, Éditions du Rocher, 2002, p. 131.

⁵⁶ Sénèque, *Les Phéniciennes [Phoenissae]* Paris, Les Belles Lettres, C.U.F., 1927, p. 110 (« resiste : tantis in malis vinci mori est »).

⁵⁷ Sénèque, *Les Phéniciennes*, *op. cit.*, p. 114 (v. 191-192 : « malis ingentibus / obstare nec se vertere ac retro dare »).

bien définie : « Sans une loi à violer, sans un tyran à braver, elle ne serait plus Antigone⁵⁸. »

Cette distinction va permettre de caractériser les deux tragédies de Sophocle l'une par rapport à l'autre et d'offrir au mythe d'Antigone une double postérité. Cette dualité du mythe a ainsi facilité son expansion en élargissant les possibilités d'identification offertes à la postérité. L'*Antigone* de Sophocle rassemblait d'autre part tous les éléments relevant du pathétique propres à assurer sa survie auprès de modernes avides d'émotions autant que de significations symboliques, et ce d'autant plus que la tragédie fait naître pitié et terreur : le héros, qui est un homme ni bon, ni mauvais, ni innocent, ni coupable, tombe dans le malheur à la suite d'une erreur, et cela peut se reproduire. *Antigone*, à l'instar des autres tragédies, soulève en fait les rapports qu'entretiennent l'homme et son destin. Le héros sophocléen est caractérisé par sa détermination, son refus absolu de tout compromis, alors même qu'il sait que son obstination le conduira à la mort. Sa force, c'est le sentiment du devoir : un devoir qui pousse Antigone à s'opposer à Créon au nom d'une morale qui dépasse les lois des hommes, un devoir qui entraîne Œdipe à chercher la vérité. Mais ce devoir isole le héros : bien souvent, Sophocle le fait mourir seul, sans soutien : Antigone est emmurée vivante. Mais le héros sophocléen ne perd pas ses forces en mourant. Il montre au contraire la force de l'homme alors même qu'il est abattu par le destin. Il subit ainsi la loi du destin, mais en homme libre : lorsqu'il est frappé de plein fouet par la fatalité, il demeure libre de tenter d'échapper à son destin, libre d'agir. Or c'est le contraste entre la volonté humaine - volonté de liberté, volonté d'agir, et la fatalité, qui conduit inéluctablement l'homme à sa perte, à la mort, qui donne tout le sens du terme « tragique ».

⁵⁸ Fraisse (S.), *op. cit.*, p. 15.

En outre, comme le note Paul Ricoeur dans son article « Mythe. L'interprétation philosophique⁵⁹ », c'est précisément la richesse sémantique des mythes qui permet les renaissances, les réinterprétations dans des contextes sociaux variés, les grands symboles n'épuisant pas leur signification dans les réactualisations. Les perspectives de la traversée millénaire d'*Antigone* sont multiples et peuvent aller de l'impact de l'enterrement d'une personne vivante au rôle joué par l'histoire de l'émancipation des femmes dans le rayonnement d'une rebelle exemplaire. *Antigone* est en effet au cœur de ce tragique. *Antigone* n'est pas une tragédie parmi d'autres, c'est la tragédie des tragédies, la tragédie du tragique. *Antigone* nous met non seulement face à ce qu'il y a de tragique dans l'humain, mais encore face à cette conscience de la pièce, qui a un sens philosophique, car elle nous parle de l'homme, des extrémités de l'absolu en l'homme, de ce que l'homme a de tragique en lui. *Antigone* et Crémon sont les termes du tragique en l'homme. Considérée comme le noyau du mythe principal, l'*Antigone* de Sophocle ne peut être décomposée en ses moments essentiels qu'à la manière de Claude Lévi-Strauss ; on pourrait les appeler des « mythèmes⁶⁰ », qui, ainsi considérés, seraient au nombre de six : discussion des deux sœurs qui se blessent sans cesser de s'aimer ; comparution d'*Antigone* devant Crémon et sa solennelle profession de foi ; plaidoirie d'Hémon auprès du roi son père ; plaintes d'*Antigone* se dirigeant vers la mort ; la prophétie de Tirésias ; les efforts inutiles de Crémon pour conjurer le désastre qu'il a lui-même provoqué. Si nous ajoutons deux scènes émouvantes de son *Œdipe à Colone* (l'arrivée d'*Antigone* au bras de son père aveugle ainsi que son intercession en faveur de Polynice), nous avons les principaux points d'appui du mythe.

⁵⁹ Ricoeur (P.), « Mythe. L'interprétation philosophique », in Paris, *Encyclopaedia Universalis*, vol. 15, 1994, p. 1044.

⁶⁰ Fraisse (S.), *op. cit.*, p. 18.

Notons par ailleurs qu'un mythe est un récit, une histoire, mais pas n'importe laquelle. Le mythe a des caractéristiques précises dont la plus importante est la présence du sacré. Il s'agit d'un récit sacré sur l'homme et sur le monde. Dans les mythes, les hommes interagissent avec des dieux ou des forces sacrées. Chaque élément y a une fonction qui a un sens symbolique ; cela veut dire que chaque élément renvoie à autre chose qu'à lui-même et prend sens dans ce renvoi. Ainsi, les mythes ne délivrent pas un message immédiatement accessible ou parfaitement clair. Leur terrain est celui du symbolique, ils proposent un enseignement à déchiffrer et à s'approprier, ils parlent en fait d'autre chose mais qui est impalpable. La symbolique sert parfois à matérialiser des notions ou choses difficiles à percevoir. Les mythes répondent au besoin de l'homme de s'interroger sur son origine et sa condition. C'est pour cette raison qu'ils ne sont pas de simples histoires, ni des légendes ou des contes. Un mythe est toujours une réponse symbolique à une interrogation de l'homme. En ce sens, le mythe est, dans son essence même, proche de la philosophie qui s'interroge, elle aussi, sur l'homme et le monde. Dans *La Naissance de la tragédie*, Nietzsche explique que la philosophie est née d'une décadence de la tragédie, et que l'invention de Socrate est fondamentalement anti-tragique⁶¹. Le tragique est en effet d'abord l'épreuve absolue dans la rencontre de deux contraires. Il ne s'agit pas de deux contraires d'inégale valeur, dont la relation serait arbitraire, parce qu'elle serait définie par un simple rapprochement de pensée. Le tragique exprime au contraire le fait que les deux contraires sont irréconciliables par la raison morale⁶². La tragédie révèle qu'au cœur même des principes de l'être, au cœur même de la vérité, il y a plusieurs fondements, plusieurs forces qui se font la guerre⁶³. Non seulement, selon l'expression de Hegel, il y conflit incarné de plusieurs « puissances

⁶¹ Nietzsche, *La Naissance de la tragédie*, Paris, Gallimard, Folio essais, 1977, p. 88-89.

⁶² Hegel, *Leçons sur l'esthétique*, Paris, P.U.F. (textes choisis), Paris, 1995, p. 146.

⁶³ Hegel, *Leçons sur l'esthétique*, *Ibid.*, p. 143.

morales », mais, cette pluralité est vécue sur le mode de l'exclusion, précisément parce qu'elle s'incarne en des personnages, ou des instances différentes. C'est parce qu'elles se manifestent dans leur incarnation réelle, qu'elles sont portées par la figure de l'individualité substantielle, que le conflit se donne comme conflit, et non comme simple dialectique des arguments. Ainsi, Antigone et Crémon ne sont pas dans la confrontation dramatique de deux psychologies contraires ; en eux, et par eux, se jouent les coups du destin, c'est-à-dire d'une existence disproportionnée à leur humaine volonté. Dans la tragédie, les héros sont, comme le rappelle Aristote dans la *Poétique* « meilleurs⁶⁴ » que nous, en ce qu'ils portent l'universel en eux, Antigone la loi des morts, Crémon la loi des vivants. Dans la tragédie, le conflit est donc tout aussi bien celui de la vérité avec elle-même, et c'est, en ce sens, l'universel entier qui, par le biais de ses conflits paniques, devient impensable, impossible à saisir dans son unité. À cela s'ajoute l'idée que le tragique naît de ce que l'homme veut l'absolu en lui ; il veut être et homme et dieu, il veut être maître de la vie comme de la mort ; pourtant ce rapport à l'absolu est aussi pour l'homme impossible et impensable. La première des tragédies est là : le rapport à l'absolu de Crémon et d'Antigone est à la fois nécessaire et impensable ; ils sont êtres de la terre et pourtant veulent légitérer comme des dieux. Que l'absolu se donne comme leur tentation même, c'est le propre de leur faute, mais c'est aussi la marque, paradoxale, de leur abandon. Les dieux se taisent et abandonnent les hommes.

Ainsi, Antigone symbolise des structures ontologiques fondamentales au nombre desquelles figurent résistance au pouvoir inique et dénonciation des indignités faites à l'homme. La tragédie d'*Antigone* convoque un grand nombre de facettes constitutives de l'homme et de son rapport au monde : « Je crois qu'il n'a été donné qu'à un seul texte littéraire d'exprimer la totalité des principales constantes des conflits inhérents à la

⁶⁴ Aristote, *Poétique*, in *Oeuvres complètes* (sous la direction de Pierre Pellegrin), Paris, Flammarion, 2014, p. 2763.

condition humaine. Elles sont au nombre de cinq : l'affrontement des hommes et des femmes, de la vieillesse et de la jeunesse, de la société et de l'individu, des vivants et des morts, des hommes et de(s) dieu(x)⁶⁵. » Par ailleurs, comme le souligne Jean Bollack, « *Antigone* est une pièce à débats, approfondissant avant tout une aporie⁶⁶ ». Or l'aporie peut se définir en ces termes : « l'embarras, l'*aporia*, la difficulté d'avancer, est un mal, et tout ce qui, semble-t-il, est une entrave à notre marche et à notre avance⁶⁷ ». Dans la perspective platonicienne, cette difficulté exige un changement de registre dans la recherche, ce qui constitue une source intarissable, une possibilité d'infinies variations, un foisonnement des interprétations et des actualisations du mythe.

Antigone, une figure en débats

Comme nous l'avons vu, le personnage d'*Antigone* est devenu un mythe à géométrie variable, qui lui-même a été l'objet d'innombrables réécritures eu égard à la malléabilité, à la « ductibilité » ainsi qu'à la dimension ontologique fondamentale des éléments humains et situationnels qui le constituent. Le mythe est devenu, avec le temps et au fur et à mesure des actualisations de la matrice mythographique, un archétype auquel sont attachées les propriétés suivantes : la transhistoricité, la transfictionnalité ainsi que la transcontextualisation. Comme l'a souligné l'essayiste George Steiner, il serait vain de vouloir dresser une liste exhaustive de toutes les versions (écrites et/ou mises en scène) d'*Antigone*. Ce treizième travail d'Hercule ne servirait au fond qu'à mettre en lumière l'extraordinaire vitalité, pérennité et fertilité du mythe que de nombreux écrivains (de littérature de jeunesse) et philosophes ont employé comme source de créativité et/ou de

⁶⁵ Steiner (G.), *op. cit.*, p. 253.

⁶⁶ Bollack (J.), « La construction du sens dans l'*Antigone* de Sophocle » in Porret (V.), *Antigone. Enjeux d'une traduction*, Paris, Campagne première, 2004, p. 38.

⁶⁷ Platon, *Cratyle*, 415c in *Œuvres complètes* (sous la direction de Luc Brisson), Paris, Flammarion, 2008, p. 228.

réflexion, qu'ils ont réinvesti dans des contextes et des situations différents, qu'ils ont réécrit en modifiant le genre littéraire, les dimensions formelles de la pièce d'origine, en orientant les données mythographiques vers des horizons politiques, sociaux, philosophiques, etc. - et ce de l'Antiquité à nos jours.

La dimension politique

La figure d'Antigone a été investie d'une dimension politique qui a orienté de façon déterminante ses caractéristiques définitoires. Trois auteurs ont ainsi laissé leur empreinte dans l'actualisation et la réinterprétation du mythe. Jean Cocteau (1889-1963), le « prince frivole », tente de redonner vie à un mythe de façon innovatrice. En contractant la tragédie de Sophocle, il a su garder le sens tragique du personnage d'Antigone qui préfère « plaire aux morts » plutôt que de « plaire aux vivants⁶⁸ » et qui veut être à la hauteur de ses exigences éthiques, en restant digne des siens même s'ils sont dorénavant des fantômes. Quand la première de son *Antigone* fut donnée le 20 décembre 1922, Cocteau souhaitait montrer au public une version rajeunie du mythe. Il l'indique dans sa préface, en employant une image résolument moderne. Avec cette pièce, il inaugure véritablement le mouvement de rénovation et d'adaptation à la scène des mythes grecs en France. Sa contraction de la pièce en un acte assez court demeure plutôt fidèle au texte de Sophocle, mais il désacralise totalement le mythe et s'en sert pour illustrer une idée qui lui est chère : le refus de la loi et de l'ordre, qu'il pense voir dans une certaine anarchie d'Antigone. Comme le fera Anouilh en 1944, Cocteau a suivi de près la pièce de Sophocle, mais il en a aussi profondément modifié et revivifié le sens.

Dès l'exposition des faits, le personnage d'Antigone, tel que Cocteau l'envisage, s'inscrit dans un système philosophique qui le présente et le fait se dérober à l'immanence

⁶⁸ Cocteau (J.), *Antigone*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », 1948, p. 16.

du jugement de l'homme qui le condamnera. L'*Antigone* de Cocteau, contrairement à l'*Antigone* d'Anouilh, a déjà fait son choix au moment où le spectacle commence. Elle a choisi d'épouser la mort, car, dit-elle « je suis née pour partager l'amour, et non la haine », ce qui fait comprendre au lecteur que les personnages d'*Antigone* ne s'expliquent pas dans la mesure où ils agissent. La tragédie est, en ce sens, la représentation des conséquences que son acte implique puisque le choix a déjà été fait. La conception sophocléenne tendait à concentrer l'attention sur un individu : les héros de Sophocle doivent agir de telle ou telle manière pour rester fidèle au plus profond de leur être, pour ne pas perdre la raison même de leur existence, pour maintenir leur identité au prix même de leur vie. La soumission au destin, chez Sophocle, n'est pas entrecoupée de révolte, elle est devenue une sagesse. Toutefois, chez Cocteau, l'apparente soumission d'*Antigone* à son destin est purement verbale et sa réticence à entrer dans la caverne comme les injonctions désespérées qu'elle lance au chœur sont les preuves de sa révolte et de sa peur de la mort. Cocteau est resté « fidèle » à son prédécesseur malgré la contraction. Il explique cette contraction dans la préface de la pièce : « C'est tentant de photographier la Grèce en aéroplane. On lui découvre un aspect tout neuf. Ainsi, j'ai voulu traduire *Antigone*. À vol d'oiseau, de grandes beautés disparaissent, d'autres surgissent ; il se forme des rapprochements, des blocs, des angles, des reliefs inattendus⁶⁹. » Par conséquent, Cocteau, en réduisant le texte, en a écarté son aspect lyrique, ce qui lui permet d'expérimenter les pouvoirs expressifs des nombreuses ressources théâtrales afin de créer son style unique de la poésie de théâtre.

Jean Anouilh (1910-1987), quant à lui, dans son *Antigone* (pièce représentée le 4 février 1944 au théâtre de l'Atelier à Paris dans une mise en scène d'André Barsacq), met en avant une figure de femme-enfant qui se fraie un chemin dans les décombres de la

⁶⁹ Cocteau (J.), *op. cit.*, p. 9.

Libération et de l'immédiat après-guerre, livrant un combat à l'issue ambiguë contre l'Ordre, le Bonheur et la Vie. Anouilh, après Sophocle, a contribué à forger l'icône d'une résistante, farouche et idéaliste, que les modernes ont incluse dans le martyrologe des vaillants combattants de la Liberté. L'héroïsation d'Antigone ne va pas sans simplifications. Ce culte réduit, affadit et gomme les hésitations et les ambiguïtés d'Anouilh. Dans la pièce d'Anouilh, les faits et intrigue sont les mêmes : Antigone, qui a rendu à son frère les honneurs funèbres malgré l'ordre de son oncle Crémon, paiera de sa mort sa désobéissance. Certaines scènes s'inspirent directement de leur modèle grec : la conversation entre les deux sœurs, le récit du garde, la venue finale du messager annonçant la mort d'Antigone, d'Hémon et d'Eurydice. Les circonstances mêmes du dénouement n'ont par ailleurs pas été altérées. À cela s'ajoute un regard identique sur la volonté : chez Sophocle se dessine un grand nombre des traits que l'on trouve chez Anouilh. Ses héros, dans la plupart des pièces conservées, se définissent par leur étrangeté à la norme commune. Personnalités exceptionnelles par leur volonté, ils manifestent le désir constant d'aller jusqu'au bout, c'est-à-dire jusqu'au terme de ce qu'ils s'imposent. Antigone ne se laisse arrêter par rien et se veut implacable dans la réalisation de son dessein. Elle est celle qui dit « oui », oui à la mort avec enthousiasme. Anouilh reprend avec force pour définir son héroïne, à ceci près que le « oui » de Sophocle se transforme en un « non » : « non » à la compromission et aux transactions.

En outre, il n'y a plus, chez Anouilh, aucune référence religieuse : la pièce est désacralisée et perd toute transcendance. Crémon est cynique et railleur ; il n'éprouve aucune difficulté à faire admettre à Antigone que son geste est dénué de toute valeur religieuse. S'il a décidé de refuser la sépulture à Polynice, c'est pour des considérations politiques très opportunistes. Antigone, quant à elle, n'est plus l'héroïne du devoir et de la piété filiale. Il n'est plus question de défendre la part sacrée du monde. Elle court à la mort, animée par le

sentiment orgueilleux d'un devoir à remplir vis-à-vis d'elle-même. Plus de contenu positif dans l'acte d'Antigone. Dans cette existence, la mort est finalement la seule impasse, mais une mort privée de sens. Aucun sursaut de remords ou de culpabilité chez le Créon d'Anouilh, qui retourne tranquillement à ses activités quotidiennes (contrairement au Créon de Sophocle qui reconnaissait sa faute, ébranlé par les menaces du devin Tirésias). La pièce d'Anouilh est au fond une tragédie de l'absurde qui remet en question les valeurs de l'idéal et de l'héroïsme sous-tendant la tragédie grecque. De plus, l'Antigone d'Anouilh recherche la mort pour une raison plus personnelle, plus intime, qui échappe à la rationalité objective. Elle se conforme à la piété fraternelle, d'essence affective et non religieuse : elle accomplit son geste uniquement parce que Polynice était son frère. La raison du geste d'Antigone est interne, elle vient du plus profond d'elle-même. Son opiniâtreté ne tient pas à la fidélité à un principe, mais à elle-même. L'héroïne d'Anouilh est une Antigone double, en ceci qu'elle présente le visage du personnage de Sophocle et d'une création d'Anouilh : « Elle pense qu'elle va être Antigone tout à l'heure », peut-on lire dans le *Prologue*⁷⁰. À cela s'ajoute l'idée que le Destin est intériorisé : il n'est pas extérieur aux personnages d'Anouilh ; il fait partie de leur définition même car ces derniers agissent en se conformant à ce que l'on attend d'eux. Ainsi, se nommer Antigone, c'est porter en soi son propre Destin, c'est se conformer au modèle imposé par Sophocle.

Notons par ailleurs que c'est l'*Antigone* d'Anouilh qui sert de toile de fond au roman-témoignage du journaliste Sorj Chalandon, *Le Quatrième mur*⁷¹ - qui lui valut le Prix Goncourt des Lycéens 2013. Grand reporter au Liban en 1982, il fut l'un des quelques journalistes occidentaux à entrer dans les camps palestiniens au lendemain des massacres de ce mois de septembre. Pour voir, constater aussi froidement que la raison le permet. Pour témoigner. Il

⁷⁰ Anouilh (J.), *Antigone*, Paris, La Table ronde, 1946, p. 9.

⁷¹ Chalandon (S.), *Le Quatrième mur*, Paris, Grasset, 2013.

en a gardé un souvenir ineffaçable. Aujourd’hui, plus de 30 ans après, il en fait un roman. Toute la construction du *Quatrième Mur* conduit inexorablement à Sabra et Chatila. Mais pour arriver au climax de son roman, Sorj Chalandon prend le parti d’imaginer l’utopie d’une pause artistique, d’une parenthèse de réconciliation au beau milieu de cette guerre civile. Cette respiration, ce sera l’idée et le projet de Sam, un juif grec de Salonique, ami du Français Georges (Sorj ?) dans la France de 1974. Alors que Georges en découd autant que possible dans les rues parisiennes face aux militants d’extrême-droite, cherchant à casser des genoux pour se venger d’autres cassages de rotules, il fait la connaissance de ce metteur en scène grec, dont la famille fut massacrée par les nazis. Sam apprend à Georges la différence entre ses bastons sans grands enjeux et la réalité de la guerre qui fait risquer la mort à ses combattants. Les années passant, Georges prend sa retraite des combats de rues, range au placard la barre à mine et endosse le costume d’étudiant (longue durée) en Histoire et s’improvise metteur en scène de théâtre, comme son ami Sam.

La troupe précaire rassemblée dans la douleur par Georges finit par se réunir pour une première rencontre en terrain neutre, sous tension, où chacun peine à oublier qu’il fait face à un ennemi potentiel. Puis le projet de représentation semble de plus en plus possible, avec la prise de conscience que ce moment de paix peut permettre aux belligérants, du moins symboliquement, d’imaginer autre chose que la guerre. Jusqu’à ce que l’Histoire les rattepe dans la plus grande violence... *Le Quatrième mur*, en langage théâtral, c’est cette « façade imaginaire, que les acteurs construisent en bord de scène pour renforcer l’illusion. Une muraille qui protège leur personnage⁷². » Dans le roman de Sorj Chalandon, ce mur va voler en éclat, pulvérisé par l’intrusion du réel dans l’utopie de Georges et Sam, ralliés avec difficulté à leur projet par des gens de bonne volonté. Mais il était dit que des forces trop

⁷² Chalandon (S.), *Le Quatrième mur*, Paris, Grasset (édition de poche), 2013, p. 39.

puissantes ne sauraient renoncer à entraîner dans leur spirale infernale ceux qui tentent de s'y opposer. C'est son fidèle ami Marwan qui l'assure à Georges : « Je connais bien la guerre. Elle va chercher ses hommes partout. Même dans la coulisse des théâtres⁷³. »

L'engagement, le respect de la parole, l'obéissance à des valeurs, la fidélité : tels sont les axes dominants de l'œuvre de Sorj Chalandon, magnifiés ici par la force implacable des pires crimes de guerre. *Le Quatrième Mur*, c'est aussi pour Georges la prise de conscience de ce qu'est le combat quand on risque sa vie pour ses idées ou pour une forme de justice dans un monde qui perd la tête. S'engager dans ce genre de lutte, c'est prendre le risque de tout perdre, d'accepter que la vie puisse être sacrifiée pour des valeurs supérieures. C'est choisir d'être Antigone s'opposant à Créon, car elle est à la fois leur courage, leur obstination et leur perte⁷⁴. Face aux tragédies qui lui explosent au visage (au sens propre et figuré), Georges va définitivement perdre son innocence, sa naïveté et son petit monde des idées, fracassés contre le mur de la réalité la plus crue et cruelle qui soit.

Après Cocteau et Anouilh, Bertolt Brecht (1898-1956) décide en 1948 de réécrire la tragédie de Sophocle en s'appuyant pour l'essentiel sur la traduction-adaptation de Hölderlin⁷⁵. Sa visée n'est pas de restituer l'universalisme du mythe grec, mais de le mettre au service d'un propos politique fortement inscrit dans son époque. Brecht cherche en effet à analyser, à travers les personnages de Sophocle, l'attitude des Allemands sous le Troisième Reich : la résistance de gens ordinaires qui, comme Antigone, y sont poussés par les usages et les circonstances, ou la spirale de la tyrannie où sombrent les détenteurs du pouvoir. Pour resserrer encore l'analogie, Brecht modifie le dénouement en donnant à Argos une victoire écrasante sur Thèbes, et fait précéder le début de la pièce d'une scène-prologue située

⁷³ Chalandon (S.), *op. cit.*, p. 257.

⁷⁴ Chalandon (S.), *op. cit.*, p. 224.

⁷⁵ Hölderlin, *Antigone de Sophocle*, Paris, Christian Bourgeois (traduit de l'allemand par Philippe Lacoue-Labarthe), coll. « Détroits », 1978.

pendant la Seconde Guerre mondiale. Si l'action de la pièce de Brecht est inscrite dans un temps et un contexte beaucoup plus familiers que ceux de Sophocle pour son public, il ne cherche pas pour autant à appuyer cette proximité par une esthétique psychologisante : son *Antigone*, comme la plupart de ses pièces, relève d'un théâtre « épique », où le geste de présentation au spectateur est explicite et où les comédiens abordent leur rôle comme à la troisième personne. Il s'agit, ce faisant, d'empêcher l'illusion et de rappeler au spectateur le jugement actif que l'on attend de lui.

L'*Antigone* que Brecht tire de Sophocle *via* la traduction de Hölderlin est un exemple magnifique de son art de la copie, fidèle dans le style, différent dans le dessein. La copie n'est pas une honte, mais un art, pour éviter que ne se produisent ni routine ni sclérose. Pour Brecht, Créon représente l'État violent par insuffisance, sottise. C'est en somme la cruauté ramenée à la bêtise. Créon n'est pas impie, il est inhumain, et il incarne l'ordre inhumain de Thèbes : il répond à la cupidité des Anciens, qui ont besoin de guerres pour s'enrichir, au risque d'y perdre leurs fils, et à leur stupidité. Quand vient la défaite, ils invoquent le destin pour mieux fuir leur responsabilité. Or Antigone est la figure mythique incontournable dès lors que l'on veut se questionner sur la pensée contestataire. Indignée originelle, elle pousse son cri d'autant plus fort qu'on tente de la museler, et demeure la poignante allégorie de la parole qui résiste et qui termine emmurée vivante. Individu fragile qui s'érite seul contre le pouvoir, Antigone refuse de courber la nuque devant son oncle Créon, car l'homme qui courbe la nuque ne voit pas ce qui vient vers lui. Qu'en est-il du pouvoir quand il est mis en cause ? La dureté appelle-t-elle la dureté ? Antigone fait donc face aux crimes commis au nom du pouvoir, et nous montre une voie à prendre. On aborde avec elle la problématique de la désobéissance, de la révolte individuelle et collective, celle du rapport aux puissants.

Par son adaptation de la traduction par Hölderlin de la pièce de Sophocle, Brecht voulait que ce soit la première Antigone qui parle du présent, sans faire d'hellénisme esthétique et petit bourgeois. La première eut lieu en Suisse, à Coire, en 1948. Pour la reprise en Allemagne, à Greiz, en 1951, Brecht ajoute un prologue qui situe l'action à Berlin en avril 1945⁷⁶. La pièce de Brecht demeure très actuelle car elle montre « la signification du recours à la force quand l'État tombe en décadence ». Dans la mesure où il s'interroge sur le combat à mener face à une certaine déchéance politique et morale, ce texte résonne d'une actualité forte et évidente, il décrit et dit le monde tel qu'il est aujourd'hui avec des personnages animés de pulsions violentes, immédiates, sans fioritures, qui s'affrontent comme des animaux. Brecht avait comme objectif de réveiller la conscience autant du public que des acteurs pour qu'ils pensent et réagissent. Il soutenait toujours que le théâtre pouvait changer le monde. Il rejettait le romantisme et le sentimentalisme car il ne voulait pas de larmes gratuites et il pensait que la vie était déjà suffisamment tragique. Ainsi, cette adaptation revisitée d'*Antigone* de Sophocle, avec ses personnages mythiques, imaginait une analogie avec la lutte contre le nazisme et la chute du III^e Reich. Pour Brecht, seule la fable compte, le jeu est épique, le spectateur interpellé. Loin de Sophocle, Antigone redevient une femme ordinaire, contrainte à entrer en résistance par les circonstances et le milieu dans lequel elle évolue. Sa lutte contre un pouvoir tyrannique et absurde, contre les crimes commis en son nom, son combat qui vient trop tard et reste vain offrent un moment de réflexion salutaire qui nous renvoie, en un effet miroir, aux évolutions de nos sociétés.

⁷⁶ Brecht (B.), *Antigone (d'après la transposition par Hölderlin de l'Antigone de Sophocle)*, Paris, L'Arche (tr.fr.), 1979, p. 11.

La dimension sociale et générique

Une autre dimension très porteuse du mythe d'Antigone concerne le débat social et générique y relatif qu'illustrent notamment Henri Bauchau et la place de la femme dans la société, telle qu'il l'envisage dans des œuvres comme son roman *Antigone*⁷⁷ (1997), François Ost avec son *Antigone voilée*⁷⁸ (2004) ou Janusz Glowacki et son *Antigone à New York*⁷⁹ (2005). Ces trois auteurs revisitent le mythe, redéfinissent les contours sociaux et génériques d'Antigone, à commencer par le roman *Antigone* d'Henri Bauchau, qui innove donc en 1997 lorsqu'il en propose une version romanesque. Ce nouvel espace textuel lui permet de développer plus amplement l'histoire de la famille des Labdacides et d'insister sur les relations entre les différents protagonistes. Henry Bauchau dévoilait déjà dans *Œdipe sur la route* son intérêt pour le personnage d'Antigone. Dans ce roman, elle suivait son père chassé de Thèbes, mendiait pour leur survie commune, soutenait l'aveugle devenu aède sur les chemins rudes. L'auteur laissait déjà une belle place à la rebelle. Il revient à elle, avec force, tendresse, grâce, poésie, grandeur dans *Antigone*. Il ne se contente pas de prendre un bout de la vie du personnage grec et de livrer sa version d'épisodes connus. Il place, dirait-on, son *Antigone* dans les silences de Sophocle, dans l'à-côté du mythe, dans les latences du dire de ses prédécesseurs. À la différence des autres versions, Henry Bauchau n'entame pas son récit sur les quelques heures qui précèdent la mort d'Antigone. Profitant de la liberté qu'offre le roman, il suit Antigone dès la mort d'Œdipe. Mendiant auprès de son père depuis des années, Antigone décide de rejoindre les siens à Thèbes. Elle espère surtout jouer le rôle de médiatrice entre ses deux frères. Dans cette *Antigone*, c'est donc toute la guerre entre Polynice et Étéocle qui nous est contée : la ville assiégée, les combats, les complots, la

⁷⁷ Bauchau (H.), *Antigone*, Paris, Actes Sud, 1997.

⁷⁸ Ost (F.), *Antigone voilée*, Bruxelles, De Boeck, 2004.

⁷⁹ Glowacki (J.), *Antigone à New York* (traduit du polonais par Olivier Cohen et Urszula Mikos), Paris, Éditions Théâtrales, 2005.

maladie ... Bauchau offre par ailleurs à Étéocle, Polynice et Ismène la place qu'on leur avait refusée jusque-là. Son roman est donc le récit de cette fratrie plus que celui de la petite noiraude. Antigone est le lien, et elle est omniprésente ; mais elle n'est plus seule. Ismène, tout particulièrement, est ici bouleversante. Son personnage est plein de vie, d'amour et de sacrifice pour les siens. Quant aux deux frères, l'auteur nous propose une interprétation de leur conflit, bien loin de la vision traditionnelle : c'est Jocaste, et non Œdipe, qui porte en son sein les clivages de la famille.

À cela s'ajoute le fait que cette version romanesque d'*Antigone* pose la question de la place de la femme dans la société. En tant que figure féminine mythique, Antigone interroge les catégorisations – biologique, politique, symbolique – du féminin dans son rapport au masculin. Son geste respecte et transgresse à la fois l'organisation sociale sexuée de la cité de Thèbes : en accomplissant le rite funéraire que la tradition délègue aux femmes, elle investit l'agora pour s'opposer à la loi édictée par Créon. Son action est alors transgressive. Cette question générique anime ainsi les premiers échanges entre Antigone et Ismène dans la tragédie de Sophocle – les deux sœurs incarnant deux figures opposées de la féminité. Antigone, pour sa part, refuse de subordonner la loi supérieure qu'elle défend à une telle hiérarchie des sexes, c'est pourquoi elle affiche sa rupture avec le modèle de compromission qu'incarne sa sœur. S'en suit une autre rupture qui apparaît dans la scène centrale de la confrontation avec Créon qui oppose, du point de vue de ce dernier, la folie du féminin à la raison du masculin. Cette folie, qu'Antigone a héritée de son père, stigmatise la femme en excluant son jugement de la cité – la folie le rendant précisément irrecevable. En d'autres termes, « Antigone met les pieds là où une femme n'a rien à faire⁸⁰ », à savoir dans le modèle d'organisation sociale et sexuée que constitue la démocratie grecque. Or

⁸⁰ Duroux (F.), *Antigone encore. Les femmes et la loi*, Paris, Côté-Femmes, 1993, p. 77.

circonscrire le féminin dans le champ de l'irrationnel autorise Antigone à pénétrer dans le débat public. Dès lors, la folie devient l'un des invariants du mythe qui accompagne Antigone au cours de l'histoire qu'elle traverse. Dans la mesure où elle constitue la cohésion et l'harmonie de l'ensemble des ombres du passé qu'elle accueille en son sein (dont la Nourrice et Jocaste), Antigone devient le porte-drapeau de certaines luttes féministes qui y puisent l'archétype de la femme capable de faire preuve de la force nécessaire pour se penser et se dire en sujet libéré des schémas imposés par un discours masculin dominant. Dans son roman éponyme, Henry Bauchau magnifie l'émancipation d'Antigone, quoi veut tout simplement « être ».

Par ailleurs, le juriste et philosophe belge François Ost a décidé de réactualiser Antigone à sa manière, en lui donnant le prénom d'Aïcha et en lui faisant porter le voile. Le voile de cette Antigone est criant d'actualité et le texte propose d'intéressantes pistes de réflexion sur le mariage politique/religion et sur la liberté. Car si le voile asservit certaines femmes, n'en affranchit-il pas d'autres ? Le débat est lancé et aucune vérité suprême ne pourrait exister en la matière. L'Antigone de François Ost est une jeune femme moderne, dont les frères Nordin et Hassan font exploser une grenade, l'un décède, l'autre est blessé. Le débat s'emballe. Islamistes ? Petits voyous ? Aïcha prend position, clamé et revendique, tente de se faire une place au milieu d'une société hostile, cette société n'étant pas forcément celle que l'on montre du doigt dans les journaux télévisés. Au-delà de cette histoire, ce sont toutes les questions liées à la polémique du foulard à l'école qui sont posées. Le droit à la liberté d'expression, le respect de la laïcité, la liberté et l'émancipation féminine, la médiatisation à outrance, l'aveuglement de certains règlements, la limite entre droit privé et droit public ... François Ost ne reste pas neutre dans son propos. Il dépeint, par exemple, le directeur d'un établissement scolaire de manière caricaturale. Il conteste les

règlements en vigueur (l'auteur est vice-recteur des Facultés universitaires Saint-Louis à Bruxelles) en matière de port du voile dans les écoles, les décisions étant laissées à la libre appréciation des directeurs scolaires. Il dénonce l'association « voile/terrorisme » que de nombreux médias, relayés par des foules apeurées devant la montée des extrémismes, ont tendance à prononcer.

L'*Antigone* de François Ost est plongée dans notre temps, inscrite dans l'Occident post « 11 septembre », celui qui tremble devant le terrorisme, qui craint tous les islamistes, qui cristallise ses peurs en polémiquant autour du port du Hijab, ce « fiche foulard ». Vingt-cinq siècles après, le texte de Sophocle comme le sens de la tragédie résistent parfaitement à cette implantation du mythe grec dans l'Europe de l'an 2004. Aujourd'hui, en Belgique, Antigone s'appelle Aïcha et sa sœur, Yasmina. Leurs parents sont morts, victimes d'une tragédie effroyable. Leurs frères Hassan et Nordin viennent de s'entretuer en faisant exploser accidentellement une grenade. Ont-ils sombré dans le terrorisme ? Hassan a-t-il voulu arracher à Nordin la grenade destinée à un attentat ? Ou bien, est-ce Nordin qui n'a pas supporté qu'Hassan joue au héros ? Personne ne peut le dire et la question n'est pas là. La structure qui impose et qui réglemente aujourd'hui la conduite de ces orphelins, c'est l'école. La direction de l'école prend des mesures absurdes, décrétant que nul ne peut assister à l'enterrement de Nordin, déclaré coupable sans aucune forme de procès. Même ses sœurs sont interdites de funérailles. Aïcha se révolte : elle tient tête au directeur de l'école. Partout dans le lycée qui accueillait hier encore les quatre enfants, elle affiche des photocopies d'une photo de son frère, dresse un autel, avec des fleurs, des bougies, et, ultime provocation, elle décide de porter désormais le foulard : la direction de l'école prévoit le renvoi immédiat et définitif de toute personne qui porte des signes religieux, y compris le foulard islamique. Le combat entre Aïcha et le directeur de l'école qui a inventé ce

règlement interne absurde (aucune loi du pays ne justifie alors cette décision) vaut celui qui opposait Antigone et Créon. Sous couvert de justice, le directeur essaye surtout de préserver l'image de son école et d'empêcher qu'une adolescente, une femme ait raison contre lui. Le chœur antique, à présent, c'est la télévision. Au cours des quelques jours qui suivent le drame, les médias ponctuent l'événement, le racontent, tentent de l'expliquer en ayant recours au témoignage tantôt de proches de la famille, tantôt de condisciples, tantôt de spécialistes. François Ost a ainsi réussi son pari : son *Antigone voilée* rend bien compte des multiples débats que suscite l'Islam en Occident aujourd'hui.

L'écrivain polonais Janusz Glowacki (né en 1938), quant à lui, à travers une pièce tragi-comique – *Antigone à New York*, redéploie le mythe antique en traçant le portrait poignant de l'extrême misère sociale. En décembre 1981, alors que la loi martiale est déclarée en Pologne, Janusz Glowacki décide de s'exiler et de s'installer à New York, ville où il réside encore actuellement. Il a écrit huit pièces de théâtre longtemps interdites en Pologne, mais qui ont connu un succès international. Ainsi, *Antigone à New York* a été élue en 1993 par le *Time Magazine* comme l'une des dix meilleures pièces de l'année. *Antigone à New York* revisite le mythe avec pour décor l'une des villes les plus riches de la planète et pour protagonistes trois sans domicile fixe, Anita, une Portoricaine, Sacha, un Russe et Fléa, un Polonais. Paulie, le seul SDF « vraiment » américain est mort de froid pendant la nuit. Il va être enterré dans une fosse commune pour indigents. Son amante, Anita, telle Antigone, ne supporte pas cette situation et cherche par tous les moyens à rendre un dernier hommage digne de ce nom à son amoureux. Elle demande à Sacha et à Fléa de l'aider à sortir Paulie de l'endroit où il est mis en bière, mais comme elle n'a pas d'argent, elle choisit pour cimetière un arbre dans un parc new-yorkais. Pour dix-neuf dollars cinquante et la promesse d'une paire d'après-skis, les deux hommes vont se laisser convaincre ... Malheureusement, ils vont

trouver une dizaine de cercueils alignés et, soit fatigue, soit trouille, soit abus d'alcool, ils vont se tromper de mort ... Le rituel de l'enterrement se déroulera quand même. Un petit autel est improvisé sur un banc du parc par Anita, la vie redevient, pour un petit moment, belle dans la volonté de transcender la misère quotidienne. C'est cette énergie qui est vraiment touchante dans la pièce. Malgré l'alcool, la maladie, l'espoir de s'en sortir dignement tient debout les trois personnages. Janusz Glowacki irrigue ainsi son texte d'un trop-plein d'humanité où les destins tragiques se dévoilent progressivement.

Face à cette énergie de survie, la bonne morale de la société ou son indifférence est mise en jeu avec un personnage de policier, qui fait des mises au point régulières au public. Il commence par un exposé sur qui sont, d'après lui, les SDF : « J'aime autant vous dire tout de suite que je n'ai rien contre les SDF ... Ils ressemblent à chacun d'entre nous sauf qu'ils n'ont pas de domicile, justement⁸¹. » Puis il égrène la liste des petites différences, un racisme qui s'affiche, mine de rien. « Par exemple ... les SDF possèdent un drôle de sens du temps. Nous, on pense en années, en mois ... eh bien, eux, ils pensent en heures... parce qu'ils n'ont aucune perspective ... Je vous donne une autre différence : nous, nous dormons la nuit, pas vrai ? Parce que cette habitude nous paraît préférable, et normale. Mais eux, ils dorment le jour ! Ils trouvent cela moins dangereux ... (*haussement d'épaules*) Et même si ces ... manies ne les rendent pas complètement maniaques (*il rit presque*), ils ne savent plus exactement ce qui se passe. Sans pour autant devenir tout à fait anormaux⁸² ... » Le discours du policier se durcit tout au long de la pièce, avec les sempiternels arguments de ne pas assister les pauvres, mais au contraire, de les pousser à redevenir entreprenants. C'est lui qui va avoir le dernier mot, en racontant le suicide d'Antigone-Anita et en concluant : « D'ici la fin de l'année, sur trois cents New-Yorkais, il y aura un SDF. Ce qui veut dire que dans ce théâtre, il

⁸¹ Glowacki (J.), *Antigone à New York*, Paris, Éditions Théâtrales, 2005 (tr. fr.), p. 9.

⁸² Glowacki (J.), *op. cit.*, p. 9-10.

y aura au moins une personne qui se retrouvera dans la rue d'ici peu. Cette personne saura certainement se reconnaître. Je vous souhaite une bonne soirée⁸³. »

La dimension morale et éducative

Une certaine dimension éducative s'actualise dans la littérature de jeunesse mettant en scène le personnage d'Antigone, comme en témoigne par exemple Jacques Cassabois et son *Antigone 256*⁸⁴. Aujourd'hui, il est évident que la littérature de jeunesse fait pleinement partie du paysage littéraire. De nombreux auteurs se sont intéressés à la littérature pour la jeunesse et essayent de donner des pistes aux enseignants pour enseigner et rendre légitime la littérature de jeunesse à l'école. Catherine Tauveron, Bernard, Devanne et Christian Poslaniec, pour ne citer que ces quelques spécialistes, voient la littérature comme un apprentissage spécifique et culturel qu'il est nécessaire d'exploiter. Les enseignants ont à faire lire chaque jour non seulement les œuvres du patrimoine, des classiques, mais aussi les œuvres représentatives de la création contemporaine. Aujourd'hui, les auteurs de littérature de jeunesse ont en effet grandement accru et rempli les rayons des librairies. Parmi les différents genres de la littérature de jeunesse, ce sont les albums illustrés qui se sont considérablement développés. Une véritable culture de l'album, tant dans les foyers qu'à l'école, s'est ainsi mise en place. C'est dans une telle perspective de partage d'une culture et d'un patrimoine communs que s'inscrivent les deux adaptations pour la jeunesse du mythe d'Antigone, dont la réécriture s'adresse à des adolescents. La littérature de jeunesse est, dans son ensemble, une école de vie, dont la visée à la fois éducative et morale est illustrée notamment par l'*Antigone 256* de Jacques Cassabois, qui s'inscrit dans son cycle de réécriture des plus grands textes consacrés à des héros mythiques. Avec poésie et sobriété, il raconte sous la forme d'un roman dialogué la tragique histoire d'Antigone, fille d'Œdipe et

⁸³ Glowacki (J.), *op. cit.*, p. 73.

⁸⁴ Cassabois (J.), *Antigone 256*, Paris, Hachette Jeunesse, 2007.

de Jocaste, qui en rendant les honneurs funèbres à son frère Polynice, contre l'avis de son oncle le roi Créon, le paie de sa vie. Une version sans aucun doute plus accessible aux collégiens que les pièces de théâtre des grands auteurs classiques, et ce d'autant plus que Jacques Cassabois a choisi de commencer son récit par le combat à mort d'Étéocle et Polynice. Créon expose sa décision sans appel, rejetant les dieux « dans leurs temples⁸⁵ » : Étéocle « sera glorifié comme un héros », tandis que pour Polynice, « Que son cadavre se défasse et que les chiens le mettent en pièces ! » Dès lors on a compris le parti-pris de l'auteur : oublier Anouilh, et retrouver sous la gangue même de Sophocle le diamant ancestral. À l'instar d'*Antigone*, dans *Hors-la-loi* d'Anne Théron, Antigone évoque à plusieurs reprises le spectre de son père (Anne Théron avait surtout fait intervenir Jocaste) pour s'encourager à agir. Elle parle d'une façon mature et décidée, option diamétralement opposée à la version d'Anouilh : « C'est sur ton cadavre que Créon compte installer son règne. En balayant la race d'Œdipe, il impose sa lignée et rafle la mise⁸⁶. » Catégorique, elle l'est aussi lorsqu'elle s'adresse à sa sœur Ismène : « Ta vie est un vêtement que tu n'oses pas emplir⁸⁷ », ou au garde : « Tu ne m'emmènes pas, corrige-t-elle. Tu me suis⁸⁸. » Dès lors on se demande pourquoi, avec une telle capacité d'analyse, Antigone ne tente pas de fédérer l'opposition, qui pourtant ne semble demander que cela. La scène des soldats est par contre amplifiée par rapport à Anouilh. Le cadavre est reconnaissable, et Cassabois en rajoute dans le macabre, propose même de « secouer » le cadavre, ce qu'un soldat refuse par peur d'Hadès, mais que Créon acceptera. Les soldats (ainsi que Créon plus tard) sont présentés comme des ivrognes, jusqu'au détail qui pourrait sembler anachronique : « C'est du bon !

⁸⁵ Cassabois (J.), *op. cit.*, p. 33.

⁸⁶ Cassabois (J.), *op. cit.*, p. 42.

⁸⁷ Cassabois (J.), *op. cit.*, p. 48.

⁸⁸ Cassabois (J.), *op. cit.*, p. 104.

s'exclame l'un d'eux, en admirant la robe vermeille du vin qui miroite dans sa coupe⁸⁹. » De plus, la confrontation Crémon/Antigone, contrairement à la scène des gardes, est resserrée au maximum. Antigone y donne à son oncle un cours de maïeutique et de philosophie, sans trahir le moindre doute, pas plus que lui : « De quelle loi parles-tu ? De celle que tu fais ? Que tu prétends même imposer à un mort⁹⁰ ? » ; « Qui meurt ? Le temps⁹¹ ! » Le seul soupçon de doute qui atteindra l'héroïne, ce sera dans son tombeau, la tentation de la vie, pour la convaincre de se tuer aussitôt. Quant à Crémon, acharné contre Antigone, il s'entêtera à sauver son fils en premier, et perdra les deux. Ce surcroît de férocité ainsi que la grossièreté de Crémon face à Tirésias concourent à la « brutalisation » du mythe. La nourrice inventée par Anouilh est renvoyée à ses casseroles, et remplacée par un conseiller peu amène, qui permet de renouer avec la misogynie présente dans la version de Sophocle. Jacques Cassabois a donc replongé son personnage dans un bain pur d'*hybris* grecque, si ce n'est de folie : c'est la faute de Crémon seul qui justifiera la *némésis* décimant sa lignée. Oublié le *fatum* latin dont Anouilh avait abâtardi son dictateur, qui s'abritait lâchement derrière l'horrible nécessité. Une belle formule résume en une antithèse la faute commise par Crémon : « Restitue chacun à son monde : la vivante à la lumière et le mort aux ténèbres⁹². »

L'on comprend mieux ainsi quels sont les enjeux du mythe dans la littérature de jeunesse, tels que les a mis en évidence notamment un récent colloque intitulé « Les personnages mythiques dans la littérature de jeunesse » (12-14 juin 2013) en la personne de son organisatrice, Sylvie Servoise (Maître de Conférence à l'Université du Maine) qui, dans sa

⁸⁹ Cassabois (J.), *op. cit.*, p. 64.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 111.

⁹¹ *Ibidem*, p. 112.

⁹² *Ibidem*, p. 179.

synthèse⁹³, soulève quelques questions essentielles : comment la littérature se mythifie-t-elle ? Comment un personnage a-t-il pu se hisser au rang de figure mythique ? Le personnage devient ainsi support d'une figuration mythique, qui est elle-même investie par et dans la littérature de jeunesse selon des enjeux et des modalités qui lui sont propres. À cela s'ajoute la question de savoir comment la littérature de jeunesse peut à son tour engendrer des mythes. Le devenir des personnages mythiques rejoint la question plus large des frontières entre la littérature pour la jeunesse à un patrimoine donné, et renvoie à cette question de l'universalité du mythe, qui n'est véritablement universel qu'au fur et à mesure de son actualisation. Ce processus – très vivant dans les ouvrages dédiés à la jeunesse – lui permet de conserver certains éléments fondateurs tout en s'ajustant à des périodes, des contextes donnés.

La dimension philosophique

La figure mythique d'Antigone a fasciné à la fois les personnages du drame éponyme de Sophocle – notamment Hémon et le chœur qui la désirent – et le public qui (en raison de la beauté de son image, ainsi que le suggère Lacan⁹⁴) s'est senti proche d'elle. Cela est d'autant plus vrai que la pièce n'a pas seulement été réinterprétée, adaptée ou même réécrite, mais qu'elle a aussi fait l'objet de plusieurs lectures philosophiques, anthropologiques et psychanalytiques. Une des questions qui dominent le débat philosophique prégnant dans la trajectoire d'Antigone est celle de l'être : de la définition du Bien et du Mal à la confrontation du libre-arbitre et de la prédestination, des lois écrites et orales, du divin et de l'humain. La philosophe espagnole Maria Zambrano, dans sa pièce de

⁹³https://www.canalu.tv/video/universite_du_maine_pole_ressources_numeriques_prn/bilan_synt_hese_et_enjeux_du_mythe_dans_la_litterature_de_jeunesse.15451

⁹⁴ Lacan (J.), *L'essence de la tragédie, Un commentaire de l'Antigone de Sophocle*, dans *Séminaire, livre VII, L'éthique de la psychanalyse*, 1959-60, Paris, Éditions du Seuil, 1986, p. 290.

théâtre philosophique *La Tumba de Antígona*⁹⁵, qui se situe au croisement de la recréation littéraire et de l'interprétation philosophique de l'*Antigone* sophocléenne, car, tout en étant une pièce de théâtre, elle développe une pensée dans le prologue qui en est la première partie. La théorie philosophico-poétique de Zambrano se fonde sur ce que celle-ci appelle la « vocation Antigone ». Le prologue de la pièce est une occasion d'énoncer sa filiation avec les auteurs à « vocation Antigone », à savoir Kierkegaard et Hölderlin. La philosophe rejoint également Heidegger pour qui l'Être est un lieu de questionnement pour l'homme, lorsqu'elle lit dans le sacrifice d'Antigone la naissance de la conscience. Dans *La Tumba de Antígona*, l'héroïne s'érige en symbole de la renaissance de l'Homme (elle fait renaître Œdipe) et de la Femme.

Un deuxième aspect qui semble dominer le débat philosophique actuel relatif à Antigone est celui du problème de l'obéissance à la loi inique en philosophie morale, comme en témoigne l'essai de Thierry de Vingt-Hanaps : *Socrate contre Antigone ? Le problème de l'obéissance à la loi inique en philosophie morale*⁹⁶. L'opposition entre l'attitude d'Antigone et celle de Socrate, suggérée dans le titre, n'est en réalité qu'un prétexte ou un point de départ pour se demander ce qu'est une loi et dans quelle mesure son usage injuste peut conduire à des risques de tyrannie. Mais cette opposition n'est qu'apparente (et développée seulement en filigrane dans le livre). La vraie question réside dans l'attitude à avoir face à une situation donnée où la loi est injuste. Cela conduit à une réflexion sur ce qu'est l'obéissance, que nous propose Thierry de Vingt-Hanaps, en s'appuyant notamment sur les textes de Saint Thomas d'Aquin, et en dépassant les restrictions de la liberté au sens de Montesquieu (et avec quelques références à la pensée aristotélicienne). Cet essai pose donc

⁹⁵ Zambrano (M.), *La Tumba de Antígona*, Barcelone, Anthropos, 1989.

⁹⁶ Vingt-Hanaps (Thierry de), *Socrate contre Antigone. Le problème de l'obéissance à la loi inique en philosophie morale*, Paris, Pierre Téqui éditeur, 2004.

le problème de l'obéissance à la loi, notamment lorsque celle-ci s'avère inique. Vieux problème, susceptible de revenir à l'actualité à tout moment (lorsque ce n'est pas régulièrement le cas, de manière parfois insidieuse) et qui se pose avec encore plus d'acuité dans les nombreux pays où la liberté se trouve encore bafouée tous les jours. Le point de départ de cette réflexion consiste à se demander si l'obéissance peut toujours être considérée comme une vertu, comme elle l'était durant l'Antiquité. Cela n'est pas évident si l'on tient compte de la subjectivité inhérente à la conception des lois, et même si la notion d'intérêt général en est la finalité. Promouvoir la justice plutôt que l'injustice ne suppose-t-il pas, en effet, le primat de la loi morale sur la loi civile, tout en respectant un ordre social minimum, qu'il ne conviendrait pas de fragiliser ? Difficile, toutefois, si l'on ne veut pas aboutir à un relatif anarchisme, puisant sa source dans un certain degré d'ignorance et sans que cela ne « confine au martyre ».

BILANS ET PERSPECTIVES

Antigone, entre réécritures et acculturations

À travers toutes les actualisations du mythe d'Antigone – dont certains diront qu'elles le dynamisent, d'autres le dynamitent – dont nous avons pu faire l'inventaire (en rien exhaustif !), nous avons pu constater l'extraordinaire ductibilité du personnage d'Antigone devenu mythe qui, depuis les tragédies sophocléennes, ne cesse d'être réécrit selon les périodes et selon les contextes. Traversant les siècles avec aisance, les visions d'Antigone ont été aussi multiples que les personnalités des auteurs qui ont « revisité » la pièce, et aussi diverses que leurs chronotopes respectifs. Le XX^e siècle notamment, traversé par de grands cataclysmes, a participé magistralement à l'édification d'une constellation de portraits d'Antigone issue de la transposition du mythe. Leurs auteurs puisent dans la tragédie de cette jeune fille thébaine le matériau propice à l'expression, à l'interrogation

voire à la théorisation des tensions de leur époque, et ce par le truchement de la distance mythique. S'instaure ainsi un dialogue d'œuvre en œuvre, fondé sur une dynamique de la transformation (d'échos à distance, de suppressions de tel motif ou d'enrichissements de tel autre invariant) – qui trouve des ramifications non seulement dans le champ de la littérature, mais encore dans celui de la philosophie (sachant que ces deux espaces d'écriture et de réflexion s'appellent et se complètent).

À l'origine, pour le spectateur athénien, Thèbes joue le rôle du contre-modèle censé suggérer ce qu'exige le bon exercice du pouvoir dans une cité démocratique. La tragédie et la démocratie grecques vont de pair, notamment à la charnière des VI^e et V^e siècles avant J.-C., où les personnages du théâtre attique s'emploient à représenter quelque chose qui doit soigner la communauté. Les concitoyens de Sophocle comprennent que l'*autonomia* transgressive choisie et assumée jusqu'au bout par Antigone, cette démesure dont l'accuse Créon, peut entraîner un destin néfaste quand elle se transforme en isolement absolu, qu'il s'agisse d'un individu ou de tout un peuple. Tous ces éléments fondateurs conduiront au fait qu'Antigone, de nos jours en tout cas, est considérée comme le symbole de la résistance individuelle à l'arbitraire d'État au nom d'un devoir supérieur. Elle est celle qui dit « non », sans négociation possible, et ce « non » architecture toutes les Antigones contemporaines qui le déclinent sous différentes formes : résistance à l'oppression, refus de l'injustice, objection de conscience, désobéissance civile, rébellion, dissidence, etc. Qu'il s'agisse de la question du voile islamique ou de l'extrême misère sociale (new-yorkaise), Antigone la « Ductile » – si l'on devait lui attribuer une épithète homérique – a tous les visages d'une figure mythique cristallisant les préoccupations contemporaines (que l'on songe seulement au roman *Le Quatrième mur* de Sorj Chalandon ou à la pièce de Janusz Glowacki, *Antigone à New York*) tout en affichant son universalité. C'est cette double articulation qui fait

d'Antigone une figure millénaire en perpétuel remodelage. Cette innocente au courage exemplaire – que domine la révolte tragique, se dresse au croisement de deux cheminements qui se mettent à l'épreuve mutuellement : le singulier et le collectif. Les valeurs qu'elle défend font d'elle une rebelle qui soutient tous ceux qui aspirent à une plus grande liberté individuelle et collective, qui s'insurge en faux contre tout ce qui rend un être humain moins humain. C'est en ce sens qu'alliant éthique et esthétique, Antigone est éternelle.

La sagesse le long du chemin

Christine Haller

Mon exposé n'aura rien de savant. J'ai suivi, en effet, la suggestion émise au comité de traiter un sujet anecdotique plutôt qu'une question de philologie pure et dure. Ce qui me permettra d'être brève.

Neuchâtel et son canton ont toujours eu une vocation plus technique qu'académique. Aujourd'hui en ville de Neuchâtel, on vante davantage ses instituts d'électronique et de microtechnique que sa faculté des lettres et de sciences humaines qui, depuis plus de 10 ans, ne compte d'ailleurs plus de chaire de grec ancien, et le latin fait partie de l'institut d'histoire, c'est dire !...

Et pourtant, en cherchant un peu, on trouve que les Neuchâtelois n'ont pas toujours été hermétiquement fermés à la civilisation classique :

L'Hôtel de Ville (1790) révèle une architecture néo-classique, riche de références monumentales antérieures : colonnes doriques, fronton est orné d'une représentation de la déesse Minerve. Un espace d'exposition connu sous le nom de Péristyle de l'Hôtel de Ville occupe le rez-de-chaussée.

De peu antérieur au bâtiment principal de l'université, le vénérable Collège latin (1835) de style néo-classique s'orne, entre autres d'un buste d'Aristote et d'un autre d'Homère qui surmonte, détail piquant, la statue de Hugues de Pierre, auteur médiéval fictif d'une apocryphe *Chronique des chanoines*, mais ça, à l'époque, on ne le savait pas encore !...

Rappelons que Neuchâtel est prise entre lac (au sud) et montagne (au nord). Plus on s'élève, plus la vue sur le lac (et les Alpes) vaut la peine. C'est ce qu'avait compris une de nos

gloires littéraires nationales, l'écrivain et peintre Friedrich Dürrenmatt, qui a habité de longues années et jusqu'à sa mort en 1990 en surplomb de la ville. Aujourd'hui le Centre Dürrenmatt (2000, conçu par l'architecte Mario Botta) y perpétue son souvenir.

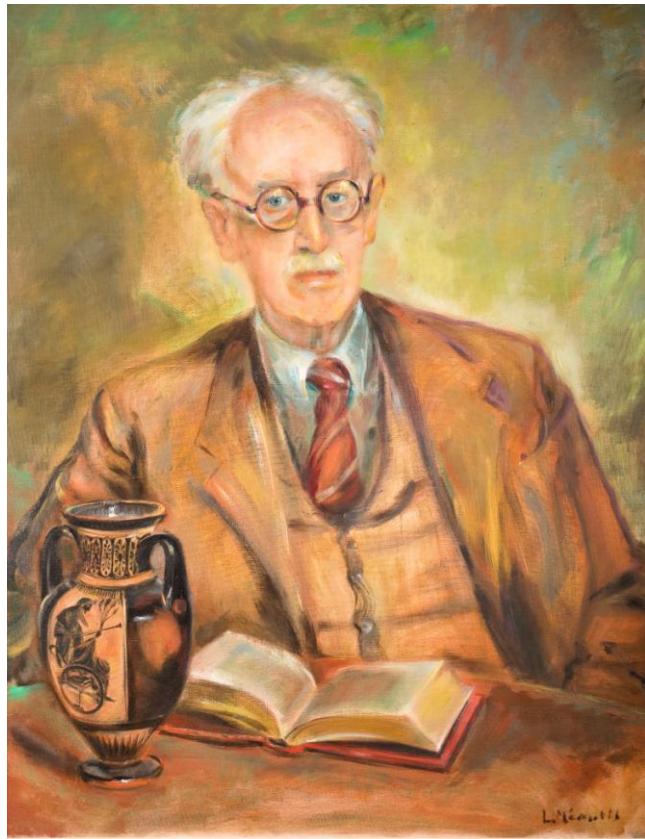
Non loin de là, en s'élevant encore un peu sur le flanc de Chaumont, le promeneur attentif a la surprise de découvrir une courte inscription sur trois lignes qui, dans la plupart des cas, doit lui paraître incompréhensible. Les lettres – des majuscules de belle taille – sont gravées à même un bloc erratique. En effet dans ces parages, la forêt recense plusieurs de ces pierres de provenance alpine que les glaciers en se retirant ont abandonnées là (il y a quelque 20.000 ans). Le promeneur cultivé reconnaîtra aisément qu'il s'agit de majuscules de l'alphabet grec et s'il est particulièrement instruit, que chaque ligne de l'inscription reproduit une maxime delphique ! **ΕΠΟΥ ΘΕΩΙ, ΓΝΩΘΙ ΣΑΥΤΟΝ** et **ΜΗΔΕΝ ΑΓΑΝ**. Cette découverte peu banale vaut sans doute qu'on lui consacre quelques minutes aujourd'hui, car cette inscription ne s'est pas gravée là toute seule.

Arrivés au seuil de la retraite, certains rêvent de Vénus en blue jeans, d'autres de voyage sans retour vers Mars, ou plus prosaïquement vers des destinations exotiques, d'autres encore, ne faisant qu'un avec ce qu'ils ont toujours été et resteront à jamais vont laisser des empreintes de leurs connaissances et de leur savoir dans des missions humanitaires ou scientifiques. Notre inscription relève de cette démarche. Et dès lors c'est du côté du cercle restreint des philologues ou/et des philhellènes neuchâtelois qu'il faut chercher.

L'université de Neuchâtel n'a pas la tradition prestigieuse de l'université de Bâle, par exemple : elle a été fondée dans les années 1830 sous le nom d'Académie et est devenue Université en 1909 après quelques décennies de mutations successives. C'est dire que la liste

des professeurs de grec qui y ont enseigné n'est pas très longue. Parmi ceux-ci, un semble avoir porté un nom prédestiné : **Georges Méautis**. Qu'on ne s'y trompe pas cependant, Méautis n'est pas un patronyme d'origine grecque, mais normande ! Tant pis. Georges Méautis est bien un helléniste, un de ceux de la vieille école, de ce temps où un savant pouvait encore toucher à toutes les disciplines relevant de son domaine, et pourquoi pas à d'autres aussi, car Méautis était avant tout un esprit curieux... Un bref coup d'œil à sa vaste bibliographie révèle ainsi qu'après une thèse en papyrologie (1918), il a produit, entre autres, des ouvrages sur les tragiques et la tragédie, sur Pindare, à côté de recherches sur la religion grecque, les mystères d'Éleusis et le pythagorisme, des ouvrages relevant davantage de l'histoire de l'art sur la peinture et les vases grecs, mais aussi un Nicolas de Flüe (du nom d'un ermite suisse fameux), un essai sur le *Purgatoire* de Dante, d'innombrables articles de revues et de journaux sur des sujets divers et parfois sous un pseudonyme, et tout ça sans perdre de vue l'archéologie neuchâteloise de l'époque gallo-romaine pour laquelle il a dépensé beaucoup d'énergie.

Né en 1890, Méautis a été nommé privat docent en 1919 et professeur ordinaire de langue et littérature grecques, d'archéologie classique et d'histoire ancienne en 1920, chaire qu'il n'a quittée qu'à l'âge de la retraite, en 1961, après avoir été doyen dans les années 30, puis recteur de l'université au début de la 2^e Guerre Mondiale. En 1937, l'université d'Athènes, à l'occasion de son centenaire, l'avait fait *docteur honoris causa* – c'était d'ailleurs aussi le centenaire de la fondation de l'Académie de Neuchâtel. À partir de 1952, il était aussi Membre correspondant de l'Institut de France.



Quand il est décédé en 1970, son collègue et ami qui était notre professeur de latin a rappelé son souvenir et mentionné l'*agnus castus* (qu'on appelle aussi gattilier) s'élevant au milieu du jardin de la villa où se trouvait le Séminaire de philologie classique : Méautis avait rapporté de Grèce – bien des années avant, vu la taille du buisson – une bouture qu'il avait acclimatée et plantée à Neuchâtel. Ce n'était certes pas le chêne de Philémon, mais Méautis avait en quelque sorte pris racine en ville, non loin du lac.

Dix ans auparavant, en 1960, au seuil de sa retraite, il avait fait graver dans le granit, côté montagne, au-dessus du bucolique vallon de l'Ermitage, trois maximes delphiques auxquelles il tenait beaucoup : **ΕΠΟΥ ΘΕΩΙ, ΓΝΩΘΙ ΣΑΥΤΟΝ et ΜΗΔΕΝ ΑΓΑΝ.**

Ces trois maximes avaient d'abord constitué la ligne directrice de son propre cheminement. Il s'était efforcé de les suivre à sa manière, à commencer par ΕΠΟΥ ΘΕΩΙ qui témoigne de ses aspirations religieuses qui allaient au-delà de la religion conventionnelle :

Méautis se déclarait ouvertement pythagoricien et avait pris des dispositions pour exprimer son attachement à cette secte jusque dans la mort. Il les énumère dans son discours prononcé devant ses collègues au moment de quitter l'université en juillet 1961 : « Tout d'abord le coffret destiné à contenir mes cendres. D'un côté la maxime ΕΠΟΥ ΘΕΩΙ « suis Dieu », de l'autre une sirène tenant une lyre, symbole pythagoricien entre tous. La stèle sera de pur style grec avec la rosace dont Charles Picard a montré qu'elle est le symbole de l'éclosion de l'âme après la mort, elle portera un vers de Dante, dans son *Purgatoire* et prononcé par un ange, « *al cantar di là non siate sorde* » (« ne soyez pas sourds à la mélodie qui vient de là ») et fera naturellement allusion à la mélodie de la lyre, jouée par la sirène, divin symbole de l'harmonie des sphères, de cet Amour qui, ainsi se termine la *Divine Comédie*, meut le Soleil et les autres étoiles. »

ΓΝΩΘΙ ΣΑΥΤΟΝ (connais-toi toi-même), c'était l'invite que Méautis s'adressait à lui-même : reconnaître sa qualité et ses faiblesses d'homme mortel. Méautis s'était longuement préparé à la mort « qu'il voyait à la manière des orphiques venant délivrer l'âme du tombeau qu'est le corps de chair », pensez à la rosace de la stèle.

Pour son collègue et ami André Labhardt - auquel j'emprunte l'interprétation des maximes telle qu'il l'a formulée dans l'oraison funèbre prononcée aux obsèques de Méautis - : la troisième maxime, ΜΗΔΕΝ ΑΓΑΝ (rien de trop) « devait être pour lui la plus difficile à suivre, car Méautis se savait impatient, impétueux ; il pouvait avoir des réactions imprévisibles, violentes comme l'orage ». Pour Labhardt, cette impatience était liée à la sensibilité de son ami, sensibilité qui pouvait l'entraîner à des condamnations ou à des enthousiasmes qui paraissaient excessifs, surtout à ses étudiants que ne le connaissaient pas intimement.

Ces racines de la sagesse grecque léguées par Méautis non seulement à ses étudiants, mais aussi à tous ceux qui durant leurs loisirs, passent le long de ce chemin au cours de leur vie, jamais, pendant les trente ans qui ont suivi leur gravure dans la pierre, personne ne s'est préoccupé de les expliciter : elles restaient mystérieuses au plus grand nombre. À l'occasion du 100^e anniversaire de la naissance de Méautis – et à l'instigation de Pierre Amandry, helléniste français spécialiste des fouilles de Delphes et ancien directeur de l'École française d'Athènes –, le professeur neuchâtelois Denis Knoepfler, éminent archéologue, épigraphiste et historien de la Grèce ancienne, qui a fouillé et qui fouille encore en Eubée et en Béotie, a pris en mains la mise en place d'une plaque commémorative de l'événement, avec en prime la traduction des maximes. Il y est rappelé que Méautis les avait fait graver « pour témoigner sa confiance dans la pérennité de l'hellénisme » ! Puissent les dieux l'avoir entendu !

Oserai-je vous dire, en effet, que, quand je suis montée sur les lieux pour faire les photos que je vous présente, je n'ai pu que constater la disparition de la plaque de 1990 ? Volée, m'a-t-on dit... Heureusement, le bloc erratique tient bon !



Athènes, 23 août 2016

Bibliographie :

Mnême pour Georges Méautis, 1890-1970 : à l'occasion du centenaire de sa naissance :

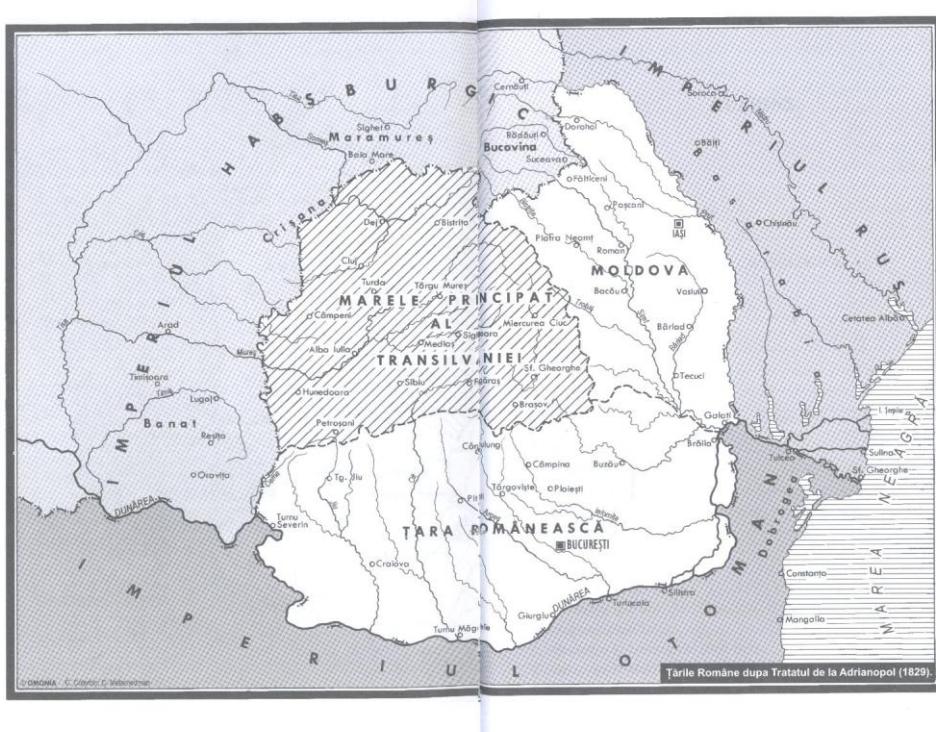
textes de souvenir et d'hommage, suivis d'une bibliographie de l'œuvre / publ. sous la dir.

[de] Denis Knoepfler par le Séminaire des sciences de l'antiquité classique de l'Université de Neuchâtel, 1991

Les Phanariotes dans les Principautés roumaines

Gabriela Cretia

La direction nord-est est depuis longtemps familière aux Grecs. Nous savons tous que, bien avant l'ère chrétienne, de nombreux comptoirs milésiens, florissants, jalonnaient la côte ouest du Pont-Euxin : Olbia, Callatis, Tomis, etc. D'autre part, quand Alexandre le Grand traversa le Danube, ses soldats s'étonnèrent de la hauteur et de la densité des blés, qu'ils devaient écarter à la lance. Deux particularités du pays roumain que nous allons retrouver : opportunité pour le commerce et richesse du sol.



Carte des provinces roumaines, au XVIII^e siècle

Le cadre géographique de cet exposé est constitué par les deux provinces roumaines du bas-Danube, la Valachie, longeant le fleuve, et la Moldavie, au nord-est. En ce début du

XVIII^e siècle elles se trouvent, depuis quelque quatre cents ans, tout comme la Hongrie et la Serbie actuelles, sous la suzeraineté de la Sublime Porte. Mais le rapport de forces entre l’Autriche, la Russie et la Turquie s’est modifié au détriment de cette dernière après que les Autrichiens ont occupé, de force, la troisième province roumaine, la Transylvanie. Situées au carrefour des trois grands empires en compétition, les provinces danubiennes acquièrent une importance stratégique capitale, que la Sublime Porte ne pourra plus négliger, surtout après la « défection » récente de deux princes autochtones, Constantin Brancovan et Dimitrie Cantemir. [Le premier, Brancovan, en Valachie, banni pour certaines concessions faites à l’Autriche et à la Russie, condamné pour avoir refusé d’abjurer sa foi, a vu décapiter ses quatre fils et son secrétaire avant de tomber lui-même sous le yatagan du bourreau ; c’est pourquoi l’Église orthodoxe l’a canonisé en tant que martyr de la chrétienté. Le second, Cantemir, en Moldavie, allié secret des Russes, se sentant en péril, s’est réfugié auprès de ceux-ci et, grâce à son astuce politique et à sa culture, est devenu le conseiller du tsar Pierre le Grand.] Ainsi donc, se méfiant désormais des chefs autochtones, l’administration ottomane décide de remplacer le système électif par la nomination directe, depuis le Palais du Sultan, des futurs dirigeants de ses deux fiefs roumains. Où trouver des personnes de confiance, aptes à défendre les intérêts ottomans, tant militaires que financiers, et leur incontestable autorité ?



Portrait du prince Constantin Brancovan
(Cabinet des estampes de l'Académie roumaine)



Portrait du prince Dimitrie Cantemir
(Cabinet des estampes de l'Académie roumaine)

Mais, à la Cour même. En effet, depuis longtemps, des membres de nobles familles byzantines groupées autour du palais épiscopal orthodoxe, dans le quartier du phare, Phanar, avaient occupé des postes de confiance auprès du gouvernement ottoman. Secrétaires, porte-parole, même chefs de la chancellerie impériale, interprètes dans les relations internationales – vu l'interdiction, pour les musulmans, d'apprendre les langues des mécréants –, hauts diplomates, mais aussi collecteurs de taxes et grands commerçants, ils sont versés dans les secrets politiques et habiles à manœuvrer l'argent. Gens de culture aussi, souvent éduqués dans des universités de l'Ouest, à Vienne, à Padoue, à Bologne. C'est à eux, aux Phanariotes, que la Sublime Porte confiera, pendant plus d'un siècle (exactement, entre 1711 et 1821, en Moldavie, à Jassy, et entre 1715 et 1818, en Valachie, à Bucarest), le trône et les charges administratives. Il faut préciser que l'autorité des princes est très

limitée : pas question d'exercer une politique externe propre, pas question d'ignorer les ordres du Suzerain.



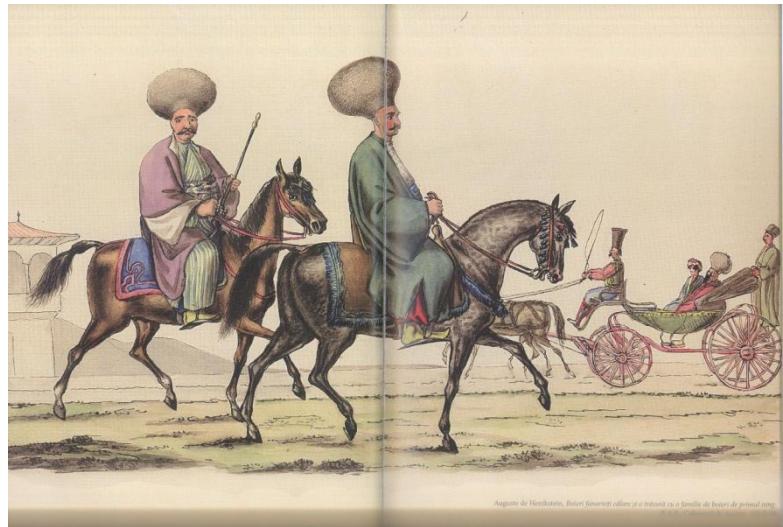
Les armoiries des deux provinces : l'aurochs (Moldavie) et l'aigle (Valachie)
(Documents de la Bibliothèque de l'Académie roumaine)

Pourtant, les représentants des onze familles régnantes (je cite quelques noms d'entre les quarante princes : Mavrocordato, Ghica, Soutzo, Ypsilantis, Mavrogénis, Caradja) se sont âprement disputé les soixante-quatorze postes, même s'ils ne pouvaient s'y maintenir que deux ou trois ans avant d'être bannis par suite des fréquentes délations de leurs rivaux ou des boyards autochtones, même s'ils savaient bien qu'ils risquaient la vie de leurs enfants laissés en otages à Constantinople, même s'ils risquaient leur propre tête : en effet, plusieurs ont été décapités par ordre et sous les yeux du Sultan (celui-ci, d'ailleurs, a grand intérêt à cette fluctuation : à chaque entrée en charge, le futur prince devait lui offrir nombre de bourses pleines de monnaies d'or sonnantes et trébuchantes, et le suzerain nommait souvent le plus offrant).



Portrait du prince Grigore Ghica
(Cabinet des estampes de l'Académie roumaine)

Alors pourquoi, malgré le coût élevé et le danger palpable, le noble phanariote, déjà très bien placé dans la hiérarchie de la Cour, brigue-t-il cette charge si risquée ? Évidemment, il est éperonné par l'appât du gain, qui sera fabuleux, même après un règne court, dans ces pays où le bon plaisir remplace encore les lois. Nous y reviendrons. Peut-être y a-t-il aussi une certaine composante d'orgueil pour ces gens frustrés et humiliés d'avoir perdu leur prestige impérial : en effet, une fois nommé, le futur prince, enveloppé dans une somptueuse pelisse en fourrure, cadeau du Sultan, commence en carrosse son long voyage, suivi d'un immense cortège d'acolytes, de serviteurs, de soldats à pied et à cheval, sans oublier les musiciens et les saltimbanques, tous miroitants dans leurs spectaculaires atours, velours, soieries et bijoux aveuglants. Toute cette pompe imite les anciens couronnements des empereurs byzantins et vise à flatter le sentiment national du préopinant.

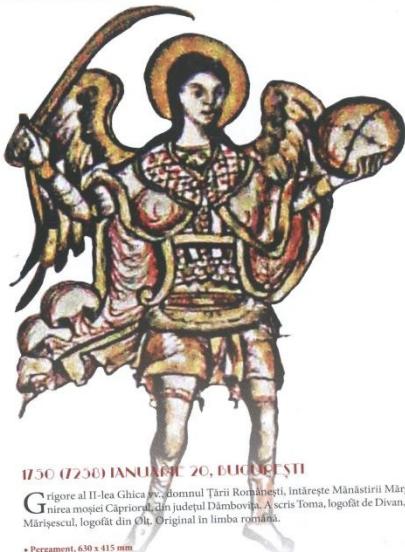


Boyards phanariotes du 1^{er} rang, en voyage.

Aquarelle d'Auguste de Henikstein

(Cabinet des estampes de l'Académie roumaine)

Une fois arrivé, que trouve-t-il sur place ? Un pays très riche en ressources, puissamment agricole (le sol y est très fertile), une société fortement stratifiée : d'un côté, les grands latifundiaires, les *boyards* (*maiores terræ*), de l'autre côté, les paysans (*rustici*), les uns, libres et propriétaires (*räzeși, moșneni*), les autres, serfs (*şerbi, adligati glebæ*), totalement dépendants de leur maître et survivant à la limite. Et aussi une Église très influente, qui arbitre tout et envers laquelle, par intérêt, les princes se montrent très généreux ; celle-ci est, d'ailleurs, étroitement liée à l'Église orthodoxe de Constantinople. (Rappelons que, pour le mental collectif des Roumains, l'orthodoxie est tout aussi définitoire que pour celui des Grecs).



1730 (1758) IANUARIE 20, BUCUREŞTI

Grigore al II-lea Ghica IV, domnul Ţării Româneşti, întăreşte Mănăstirii Mărgineni stăpânirea moşiei Căprioului din judeţul Dâmboviţa. A scris Toma, logofăt de Divan, fiul lui Milco Mărişescu, logofăt din Olt. Original în limba română.

- Pergament, 630 x 415 mm
- text cu cerneala neagră
- în fronsispiciu, steagile ţării ale Moldovei și Țării Românești, flancate de portretele Sfintilor Arhangheli Mihail și Gavril
- desene în chinovar, încadrată de motive florale
- întrabușita, inițialele și monograma în chinovar
- sigilul rotund, timbrat mobil, cu decupaș în formă de frunze de stejar, parțial conservat

Doc. Ist. CCCXCVIII/71

82 |

*Acte de donation de terres au monastère de Mărcuța, proche de Bucarest, rédigé en roumain, provenant du prince Grigore Ghica
(Documents de la Bibliothèque de l'Académie roumaine)*

Sur le même acte, enluminure représentant l'Archange Michel

Comment sont-ils reçus ? Avec méfiance, avec hostilité, même si les dehors sont courtois. Les boyards les perçoivent comme une concurrence menaçante, même si, pour s'en assurer l'appui, ils leur donneront leurs filles en mariage, les paysans, comme un facteur d'exploitation supplémentaire. Des documents d'époque et des chants populaires les dépeignent comme des métèques venus « sucer le sang du peuple ». C'est aussi l'avis du citoyen Parant, vice-consul de la République Française à Jassy.

Il faut avouer que le but principal de ces roitelets est de s'enrichir, et vite, sans s'embarrasser de scrupules exagérés. Ils ont d'ailleurs de lourdes obligations envers la Sublime Porte : chaque année, outre les sacs aux pièces d'or, ils doivent fournir des quantités très précises de denrées locales précieuses : blé, bois de construction, chevaux de

la célèbre race moldave (un proverbe turc affirmait qu'il n'y a rien de plus beau au monde qu'un jeune Persan et un cheval moldave), bétail, moutons, sel, miel et cire, poisson, fourrures, tissus, etc. Un tiers des provisions de la capitale turque était assuré par les pays danubiens, ce qui est une proportion énorme. Il va sans dire que le prince et ses innombrables parents et acolytes n'hésitent pas à se servir eux-mêmes des richesses du pays. Ce qui fait que la fiscalité y est vraiment très lourde.

Sur le fond d'une antipathie viscérale envers « l'autre », « l'étranger » et, aussi, d'intérêts divergents, s'est implantée une perception univoque, résistante dans le temps et aussi dans l'esprit de certains analystes, tels que Kogălniceanu ou Xenopol, qui catalogue le régime phanariote comme une cruelle et insatiable tyrannie. Image visiblement trop noire pour être exacte.

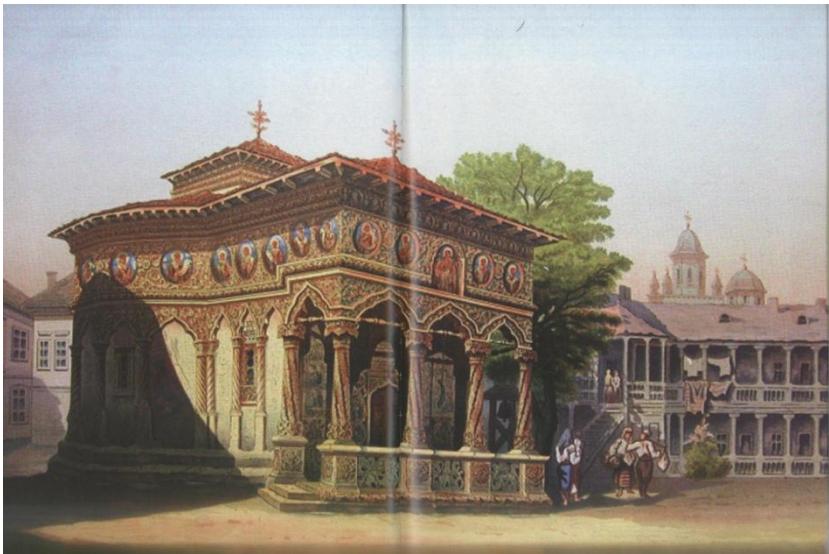
C'est pourquoi je vous propose, à la suite d'historiens plus clairvoyants, d'esquisser une évocation plus nuancée et plus complète de ces règnes, en rappelant quelques-uns des actes *positifs* et *durables* des Phanariotes, dans l'administration, l'architecture, la justice, l'économie, l'enseignement et la culture.

Dans l'*administration*, Constantin Mavrocordato est le premier à avoir préconisé la séparation des pouvoirs juridique et administratif et à avoir exigé l'emploi aussi du roumain dans les deux. Il a allégé le payement des impôts, en l'échelonnant (mesure peut-être pas exclusivement altruiste).



Portrait du prince Constantin Mavrocordato
(Prélevé sur Internet, Galeria Foto, Domnitori și Conducători)

Urbanisme et architecture. À Bucarest, on organise le pavage, à l'aide de poutres massives, des artères principales ; ce travail d'infrastructure essentiel vise à remédier au cauchemar des charretiers et des voyageurs : s'embourber, l'hiver, dans le sol détrempé, s'enliser, en été, dans la poussière des ornières. Grands bâtisseurs, les princes phanariotes ont doté leurs capitales de palais élégants et de fontaines, mais ils ont surtout fait bâtir, un peu partout, dans le sillage de la coutume des princes autochtones, d'innombrables églises et monastères, souvent jumelés aux édifices similaires de Jérusalem ou du mont Athos. Beaucoup subsistent, – celles que Ceaușescu n'a pas réussi à démolir, – superbes par leurs fresques, tapisseries, iconostases et icônes finement ouvragées en or et en argent. Comme subsistent aussi quelques-uns des hôpitaux fondés en ce temps-là (Saint-Pantéleimon, Filantropia).



L'église du monastère Stavropoleos, aujourd'hui haut lieu touristique de Bucarest. Chromolithographie de Carol Popp de Szathmari
(Documents de la Bibliothèque de l'Académie roumaine)

En justice, une réforme majeure : le même Constantin Mavrocordato a donné aux Pays Roumains, en 1741, leur première Constitution, inspirée du droit français et – nouveauté absolue dans les contacts est-ouest – publiée par le Mercure de France. À son tour, Alexandre Ypsilantis fait agencer, en Valachie, le premier code civil, bilingue, qui sépare les litiges civils et pénaux. Mais la mesure la plus libérale et humanitaire reste l'abolissement du servage des paysans pauvres, *adligati glebæ*. L'allégement de leur statut provoque un notable influx, transcarpatique, de paysans transylvains durement traités par les Habsbourg.



Portrait du prince Alexandre Ypsilantis
(Cabinet des estampes de l'Académie roumaine)

L'économie est ravivée par l'essor du commerce. Outre les exportations massives connues, les négociants, la plupart grecs et macédo-roumains, organisés en « compagnies », importent, de l'ouest, armes, tissus, habits, bijoux, denrées de luxe telles que thé, chocolat, champagne français. Il faut croire qu'ils avaient à qui les vendre. Les banques prospèrent aussi et brassent d'énormes sommes d'argent. Par voie de terre, la fluidité des déplacements est assurée par un service très rapide de chevaux de poste, considéré comme le plus efficace du sud-est européen.

Qu'en est-il du niveau culturel ? L'enseignement, d'abord. Déjà au XVII^e siècle, les princes autochtones, épaulés par l'Église, avaient encouragé l'ouverture d'écoles de langue grecque dirigées par d'érudits *didascaloi* (on cite l'école gréco-latine de Târgoviște, en 1646), ainsi que d'imprimeries à caractères grecs. Il est possible que l'une des raisons de cette initiative soit l'intention de contrecarrer la propagande catholique et protestante qui

franchissait les Carpates. Mais un véritable essor est visible sous les Phanariotes. En effet, outre les classes primaires et secondaires, aussi bien en roumain qu'en grec, apparaît maintenant un niveau supérieur grâce aux *Académies Princières* ouvertes dans les deux capitales, Bucarest et Jassy, et fonctionnant selon les principes pédagogiques formulés par un haut ecclésiastique, Chrysanthé Notaras, futur patriarche de Jérusalem, et inspirés par ceux des prestigieuses Universités de Padoue, Bologne, Leipzig, Vienne, Paris, Londres. Les professeurs, roumains, français, mais surtout grecs ou hellénophones, scrupuleusement sélectionnés, s'impliquaient de tout leur savoir et de tout leur cœur. Je vous cite quelques noms : Georges Cléoboules, Nicolas Zerzoulis, Joseph Moesiodax, Démètre Govdelas, Lambro Fotiadi, Démètre Darvari. Le vaste programme comprenait philosophie, éthique, rhétorique, histoire, géographie, mathématiques, astronomie, sciences naturelles, langues et littératures classiques (on y enseignait Platon, Sophocle, Euripide, Pindare, Xénophon, Thucydide, Caton, Tite-Live, Horace, Virgile, etc.), langues modernes (grec, italien, français ; on y lisait, en traduction grecque, Voltaire, Montesquieu, Molière). Parfois, on enseignait en latin. On avait même appliqué la méthode « lancastérienne », dernier cri de la pédagogie en Angleterre.

Les princes, comme par exemple Jean Caradja, s'intéressaient souvent personnellement aux programmes, aux manuels, aux salaires, aux bourses, qu'ils renflouaient de leur poche. On avait même émis un décret : n'accédera aux fonctions publiques que celui qui pourra prouver son bagage culturel. Mais ce n'est pas seulement l'intérêt pratique qui motivait les jeunes ; un idéal politique les animait : raffermir la solidarité de tous les peuples orthodoxes subjugués par l'Empire ottoman. Aussi l'Académie Princièrerie de Bucarest attirait-elle bon nombre d'étudiants des pays limitrophes et s'érigeaît-elle en véritable centre culturel interbalkanique.



Portrait du prince Jean Caradja
(Cabinet des estampes de l'Académie roumaine)

Le grec était depuis longtemps la *lingua franca* du sud-est européen ; dans les contrées roumaines, langue de la messe, langue savante et langue élégante des élites, comme le sera plus tard le français. Mais au XVIII^e siècle, devenu langue de la Cour et de l'administration, il sera aussi le passeport pour l'obtention de hautes fonctions (tout comme le latin l'avait été pour les Daces, lors de la conquête trajane) et, comme tel, sa diffusion connaîtra un important essor. À tel point que les savants ont pu parler, pour ce qui est de la société roumaine supérieure, de *billinguisme*. C'est ce qui explique, d'une part, le grand nombre de *dictionnaires* grec-roumain et roumain-grec, mais aussi tri- et quadrilingues. Certains princes, comme Constantin Mavrocordato, lui-même savant et possesseur d'une riche bibliothèque, et comme Michel Soutzo, avaient commandé, à leurs propres frais, de tels dictionnaires à des spécialistes.

D'autre part, nous assistons à une abondance de *traductions*, parmi lesquelles nous avons déjà cité les manuels scolaires. Mentionnons aussi les livres techniques (juridiques,

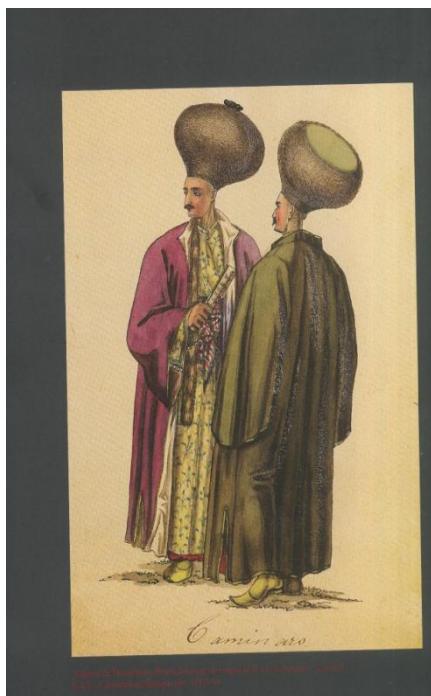
médicaux), et surtout les textes religieux (les hagiographies ont un grand succès). Mais rien n'est comparable au succès des romans populaires comme *l'Érotocrite* et *le Roman d'Alexandre* et des romans savants comme les *Éthiopiques* d'Héliodore, et même les *Aventures de Télémaque* de Fénelon d'après une version grecque. N'oublions pas l'ouverture, à Bucarest, du premier théâtre, due à l'initiative de la princesse Ralù, fille de Jean Caradja. Tout cela répond à un appétit culturel clairement amplifié et, en même temps, explique le riche influx de mots grecs en roumain. Si vous voulez jouer à l'étymologue, en voici quelques exemples : *elefterie*, *evghenie*, *ifos*, *ighemonicon*, *scop*, *panevghenie*, *logofăt*, *a agonisi*, *a apelpisi*, *a metahirisi*.



Portrait de la Princesse Ralù Caradja
(Version moderne d'un portrait présumé)

La vie quotidienne du prince, de ses fonctionnaires, des boyards est une vie opulente : dans leurs maisons luxueuses au mobilier oriental (tapis, draperies, larges canapés) s'organisent sans trêve des banquets et des bals somptueux (on brûlait mille bougies en un seul soir). L'accoutrement des hommes et des femmes est aussi de mode orientale : longs cafetans de velours doublés de fourrure, larges pantalons turcs, ou chalvars, babouches

brodées, châles de soie, poignards filigranés, chapelets d'ambre. Pour les hommes, les immenses couvre-chefs indiquent, par leur matériel et leurs immenses proportions, le rang nobiliaire exact du porteur ; on disait même que deux boyards ne pouvaient monter, faute d'espace, dans un même carrosse que s'ils penchaient la tête, l'un à droite, l'autre à gauche. Autre indice de privilège : la barbe et les moustaches, soigneusement peignées et inondées d'essences précieuses. Faire couper la barbe à un boyard équivaut à le dégrader : il n'aura plus droit au geste fraternel d'embrasser la barbe d'un frère, mais devra se contenter de lui baisser la main et l'ourlet du vêtement. Chose curieuse, ces mœurs et ces atours à la turque appartiennent à des gens qui, en général, sont connectés au mouvement d'idées européen.



*Boyards phanariotes du second rang,
collecteurs d'impôts.
Aquarelle d'Auguste de Henikstein.
(Cabinet des estampes de l'Académie
roumaine)*



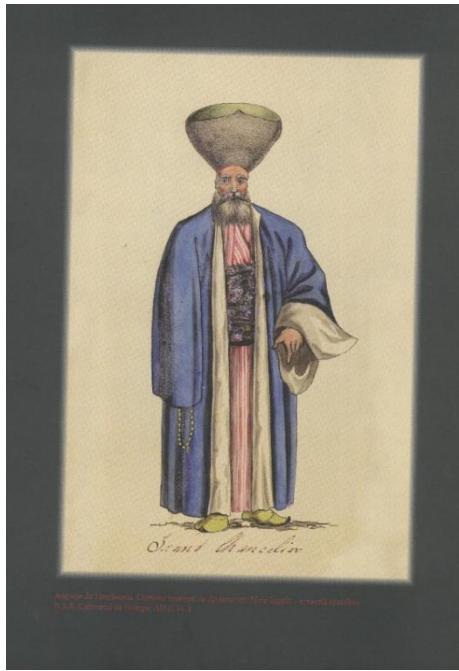
*Boyards phanariotes en costumes spécifiques.
Aquarelle d'Auguste de Henikstein.
(Cabinet des estampes de l'Académie
roumaine)*



Maria Dudescu, femme de boyard, fille du prince Constantin Cantacuzino
(Peinture de Mihail Toper. Musée national d'Art de Roumanie)



Jeune fille en costume oriental. Eau-forte d'auteur inconnu.
(Cabinet des estampes de l'Académie roumaine)



Grand chancelier, à barbe et couvre-chef conformes à son rang.
Aquarelle d'Auguste de Henikstein
(Cabinet des estampes de l'Académie roumaine)

Pour conclure, il faut dire que, comme pour les empereurs romains, il y a eu, parmi les princes phanariotes, de fortes personnalités, aux excellentes initiatives, comme Constantin Mavrocordato ; des sages qui avaient gagné le respect unanime et régné – chose rare – sept ans dans la paix et la prospérité, comme Alexandre Ypsilantis. Mais aussi des extravagants qui attelaient des cerfs à leur carrosse ou conféraient à leur cheval le titre de ministre. Mais cela s'était déjà vu dans l'antiquité romaine, n'est-ce pas ?



La fuite du prince Mavrogénis de Bucarest. Eau-forte de Paulus Pitrisch, 1789
(Cabinet des estampes de l'Académie roumaine)

Le prince s'en va, ses acolytes restent. Un grand nombre de familles grecques ou hellénophones s'est fixé dans le pays ; on peut parler d'une importante *diaspora* grecque. Leurs descendants, bien intégrés dans la société locale, sont devenus propriétaires terriens, grands commerçants (les ports de Galați et de Brăila, sur le Danube, en sont pleins), banquiers, mais aussi illustres hommes politiques, savants, professeurs, historiographes, médecins, musiciens, peintres, acteurs. Voici les noms de quelques célébrités : Magheru, Hrisoveloni, Lahovary, Iorga, Xenopol, Pippidi, Filitti, Papanicolau, Gerota, Istratti, Steriadi, Mavrodin, Demetriadie. Même le « Père Lachaise » bucarestois, visité par les touristes, porte le nom et l'empreinte de son fondateur, Bellu. La greffe grecque, bien acceptée par la souche, s'est avérée un ferment bénéfique pour la société roumaine.

Un dernier mot sur les princes phanariotes : intellectuels raffinés, érudits, ils encouragent la culture sous tous ses aspects, et aussi bien la réforme de l'appareil d'État. Porteurs des idées avancées d'Occident, non sans une teinte d'opposition au statisme spirituel ottoman, ils ont réussi à connecter les élites roumaines – très réceptives, d'ailleurs – à l'avant-garde du mouvement politique et culturel européen, ouvrant ainsi aux Pays roumains la voie vers la modernité.

Bibliographie sélective

Lia BRAD CHISACOF, *Româna în secolul fanariot*, Cluj, Casa Cărții de Știință, 2012

Tudor DINU, *Bucureștiul fanariot*, București, Humanitas, 2015

Neagu DJUVARA, *Între Orient și Occident*, București, Humanitas, 1989

Gabriela DUMITRESCU (coord.), *Domnitorii și suita domnească în Epoca Fanariotă*.

Documente din colecțiile Bibliotecii Academiei Române, București, Excelență prin cultură, 2015

Constantin C. GIURESCU, *Istoria Românilor III*, București, ALL Educațional, 2000

Andrei PIPPIDI, *Byzantins, Ottomans, Roumains. Le sud-est européen entre l'héritage impérial et les influences occidentales*, Paris, Honoré Champion, 2006

Mihai ȚIPĂU, *Domnii Fanarioți în Țările Române (1711-1821)*, București, Omonia, 2008

Constanța VINTILĂ GHIȚULESCU, *Evgheniți, ciocoi, mojici*, București, Humanitas, 2013

García Lorca and Greek Tragedy

José Luis Navarro

García Lorca is maybe the most famous poet and dramatist in Spain. Together with Cervantes and his eternal *Don Quijote*, his work has been translated into most of the languages of Europe. I will pass over his poetic work - excellent indeed - and will focus on his theatrical dramas. I will examine mostly *Bodas de Sangre* and *Yerma*, together with *La casa de Bernarda Alba* trying to point out if Greek Tragedy really influenced García Lorca, or if the playwright got some affinities by himself, a fact never occurred in Spanish Drama. I will present a short summary of these affinities between the Greek tragic playwrights and Lorca. As a result we will conclude that it is mostly Euripides who more strongly influences the dramatic production of the Spanish playwright and in a very special way his female characters.

García Lorca is maybe the most famous poet and dramatist in Spain. Together with Cervantes and *Don Quijote*, his work has been translated into most languages of Europe. I will pass over his poetic work and will focus on his theatrical dramas. His dramatic production is full of variety. I will only examine the so-called tragedies. The playwright himself called at least three of his plays poetic dramas or even poetic tragedies: **Bodas de Sangre** *Blood Wedding*. **Yerma**, *Barren* and **La casa de Bernarda Alba**, all the three plays considered as a kind of tragic trilogy. As the last one has been under discussion by several scholars I will mainly concentrate on *Blood Wedding* and *Yerma*.

If anyone does research on Spanish Theatre they will be really astonished when facing this couple of plays by Lorca. Indeed they will not find any play similar to those ones; neither before Lorca nor after Lorca. That means they are absolutely unique in Spanish Theatre. In

the late Renaissance period Calderón de la Barca, a very highly educated priest, wrote a lot of dramas inspired by Bible legends and Greek Myths. But even if the subjects were directly taken from original Greek texts the plays were not tragedies at all. Nor from the external point of view or even from the internal one those plays can be considered at all as tragedies.

When anyone wants to describe in detail what a Greek Tragedy really is, they will be very embarrassed. As a matter of fact much more than one word will be required. Notice that Aristotle himself had to use at least four lines and more than fifty words to settle a proper definition. So very shortly I will try to explain why both *Blood Wedding* and *Yerma* can be really labelled as tragedies and to discuss if Lorca was influenced by the canonical tragic playwrights or not. Both plays are very different concerning the plot but quite similar concerning the struggle suffered by their main characters.

Blood Wedding presents a quite traditional plot. A young lady - not-named by the way and always identified as *la Novia* which means The Bride - is compulsorily forced to get married to a man she does not like, and does not love. In fact she is in love with another man, Leonardo. The very day of the wedding she escapes with him. So the bridegroom will react, will fight Leonardo and they both will die in presence of the bride.

Yerma is the story of a young girl just married apparently unable to give birth. Little by little we will discover that in fact her husband Juan either does not want to become a father or he really cannot produce a baby himself; that means he is the sterile, barren one. Whatever the reason is, there is an unhappy marriage. In a very special way Yerma is continuously blaming Juan, telling him and even telling the next-door neighbours that she is absolutely unhappy because the lack of children and because of the absolute rejection from her husband. After listening to the final arguments of this strange Juan - ***it is better to live***

without children. I feel happy without children, you and me we are not guilty - Yerma kills him. So both plots have to do with women, marriage, sex and love. Yerma reminds us in a certain way of Euripides' Andromache.

Blood Wedding has not an exact correspondence in Greek tragedy - nor indeed in Greek Mythology. Both tragedies take place in a similar rural environment, Andalusia, and even inside it, into the most marginal depressed areas, Granada, connected with the gypsy community. These used to be considered the most conservative mostly concerning women and marriage. Lorca himself was born in the area and knew very well how this gypsy mentality worked. In fact gypsies inspired the playwright not only for drama but also for poetry. **Romancero Gitano** should be read here. So anyone could wonder if both plays should really be considered as tragedies. The answer should be yes. Lorca himself declares in the prologue of both plays that he intends a real tragedy for each play. He declares that folklore elements, poetic text, and choral songs would accompany and be deliberately added to the dramatic plot. His aim was indeed to put poetry into drama and to give both plays in a certain way the shape and the elements of a canonical tragedy.

There we have the difference between Lorca and some other Spanish playwrights who developed strong dramatic plots but not in a tragic way nor in a tragic shape. Even if Lorca himself was not able to read Greek he was informed in translation of Greek tragedies and was clever enough to discover several definable specific features. So when watching *Blood Wedding* and *Yerma* and comparing them with any Greek tragedy an important number of scholars have pointed out at least ten affinities.

1- An inner struggle, conflict inside the heart and soul of a woman; this is no doubt the essential element in a tragedy.

2- The presence of a man beside her whose personality is much weaker than expected.

This male part is no doubt quite smaller than hers (remember exempli gratia Jason versus Medea) Juan versus Yerma.

3- Death as an unavoidable final solution of the struggle; both plays - even *la Casa de Bernarda Alba* too - end with the death at least of one of the most relevant characters.

4- A folk-setting with a conservative, popular frame: full of prejudices, rituals and conventions which will involve the full play.

5- Poetic text even with metrical changes is used deliberately by the playwright. Lorca reminds us of iambic trimeters when characters speak – even if he writes prose text - and uses a great variety of meters and rhythms in choral songs.

6- A messenger comes to inform about the bridegroom's death, something absolutely unusual in contemporary theatre but very common in Greek tragedy.

7- Symbols as in Aeschylus tragedies to be found everywhere in Lorca's poetry and Lorca's drama. The knife, the horse, the moon, the olive tree, the water, the bull are all part of the full atmosphere. Images are used as often as Aeschylus does. Lorca used to mix songs and symbols.

8- Rituals: mostly *threnos* sad songs are found as in Greek tragedy for women's laments. From happiness and joy to sadness and desperation. The singing and dancing chorus made of women are impressive and unique in Spanish theatre.

9- Long inner monologues to be heard from the mouth of the main characters. They recall some Euripidean heroines.

10- Even the shape of a trilogy seems to have influenced Lorca's tragic plays (*Bodas, Yerma, Bernarda Alba*).

So if anyone considers such a lot of similarities he very likely will conclude that they are not due to chance. The question now is: did Lorca compose these two plays following the patterns of Greek dramatists? Or did he simply write them from his own mind and inspiration? Some Spanish specialised scholars - Miguel García-Posada - claim to establish a certain relation between Lorca and Shakespeare!

It is well known that Lorca was unable to read Ancient Greek. We are not so sure about Latin. But at the beginning of 20th century it was possible to know the main plots of myth sagas and therefore Greek tragedies in translation (no Aristophanic comedies). And no doubt he considered formal structure, characters and plots of Greek tragedy.

Some experts, especially Rodriguez Adrados maybe the most well known classicist in Spain – he is 94 at the moment – insisted in the idea of influences by Aeschylus and Euripides. Adrados wrote about in 1989 (Estudios Clásicos pages 51-61) and insisted in a recently published book dedicated to Alfonso Martinez (pages 640-645) changing his previous mind. He first underlined certain influence by Aeschylus mostly in male characters and Euripides for female characters. Now he does not seem to be so sure.

After examining in detail again all the three plays, including now *Bernarda Alba*, I am ready to rectify my previous points of view quite influenced by Adrados. I am not so sure that similarities we have pointed out are due to deliberate influence. In my opinion Lorca wrote those poetic tragic dramas independently from the plays of Aeschylus, Sophocles and Euripides. There are no doubt some affinities, but we could underline too some important remarks:

1- Absolute lack of divine elements. There is no Greek tragedy without gods. Deities are quite often present on stage and are permanently mentioned. Nothing at all about this is to be found in Lorca except the religious conservative environment. Gods, God has nothing to do with the development of the dramatic plots. Deities are absolutely nonexistent.

2- The chorus in Lorca, certainly impressive when first seen and heard, becomes finally a decorative element and not a very essential one as in Greek tragedy, full of plays with choral titles: *Choephorai*, *Eumenides*, *Trachiniai*, *Phoenician Women*, *Persians*.

3- Plots are absolutely local and not universal as in Greek drama even if the main subject can have a universal dimension.

4- His main characters, as Lorca himself in a sibylline way declared, are real persons; they existed and the plays are based on real facts, even if he tries not to give particular specific names - Yerma means barren, sterile. Remember characters in Greek tragedy are mythical persons. Antigone, Jocasta, Clytemnestra never existed...

As a conclusion: Greek tragedy is something absolutely unique. Not easy to be repeated. Many famous playwrights have been influenced and have deliberately taken different situations, formal patterns, language, etc. to compose their plays throughout all European literature. I do not think this is the case with Lorca. His own poetic tragic instinct led him to achieve three plays that can be seen and read as tragedies and to be even considered as a trilogy. But it does not necessarily mean that he was previously informed about Greek tragic plays and that he tried either to copy them or even to emulate them. Let us say Lorca is a genius and genius does not copy nor adapt, not to repeat again. In my opinion he achieved those three plays by himself, in a certain way away from any influence of Greek tragedy. The

final result was the production of three strong poetical dramas but not of three real tragedies.

Les racines gréco-romaines de l'Europe et l'importance des Lettres Classiques pour l'Union Européenne

Stella Priovolou

Les jours bouleversants que nous sommes en train de vivre nous incitent à nous adresser de nouveau à l'Humanisme en tant qu'idéal culturel ainsi que manière de former l'être humain à travers ses principes et ses valeurs. La reconnaissance de la valeur de la personnalité humaine ainsi que l'acceptation de l'Antiquité classique comme étant le fondement de la vie européenne constituent le principe fondamental de l'Humanisme. Par les termes « Antiquité classique » nous nous référerons au monde de la Grèce antique, ainsi qu'à celui de l'ancienne Rome, à savoir l'héritage culturel de l'Europe, tellement dévalorisé de nos jours.

Gilbert Highet, le grand maître ès Lettres classiques, signale que le monde contemporain est en majeure partie la suite de ces deux mondes. Dans la majorité de nos activités spirituelles et intellectuelles, nous ne sommes que les petits enfants des Romains et les arrière-petits-enfants des Grecs. Certes, pour devenir ce que nous sommes, il nous a fallu subir plusieurs influences, mais la veine gréco-romaine en fut une de plus fortes et des plus riches. Sans elle notre civilisation serait moins spirituelle et plus matérialiste. Malgré les richesses accumulées, les guerres gagnées ou les inventions créées, la civilisation n'aurait pas droit à ce nom, car ses exploits spirituels manqueraient de grandeur.

Depuis les années de mes études, j'ai gardé en moi les propos de ce grand homme de lettres, qui de fait n'est pas le seul à avoir admiré la civilisation gréco-romaine, car bon nombre d'intellectuels européens ont glorifié la civilisation créée par ces deux peuples historiques. Dans mon dernier livre, j'ai fait un choix de leurs pensées concernant la valeur et la pérennité de l'importance de l'Antiquité classique. Ceci dans le but de pousser nos

étudiants à ne pas oublier que cette civilisation qui a instruit et donné à chaque époque une leçon différente donne aujourd’hui une leçon suprême « μέγιστο μάθημα », qui mériterait d’être respectée. En 2003, en ma qualité de Secrétaire spéciale du Ministère de l’Éducation, j’avais organisé à Delphes un Congrès International pour le soutien des Études Classiques : son but était de revaloriser l’enseignement des langues classiques dans l’Enseignement européen ainsi que de créer un Centre Européen d’Études Classiques. Aujourd’hui l’Association Hellénique des Études Classiques, en collaboration avec Euroclassica et l’Academia Homerica unissent leurs forces en poursuivant les mêmes buts.

Le mot « civilisation » désigne l’éducation de l’être humain tout au long de sa vie, et pour cela la littérature constitue une des méthodes les plus variées et les plus excitantes. La Grèce nous a donné la première vraie littérature du monde occidental, nous signale Jacqueline de Romilly. Les tragédies grecques se jouent partout ; Électre, Médée, qu’elles soient blanches, noires ou jaunes demeurent les mêmes. Le chemin de l’éducation des Européens passe à travers la culture gréco-latine, les textes des classiques touchent les jeunes de chaque époque et créent de nouveaux liens entre les peuples. La littérature européenne est le reflet de la longue rencontre entre la Grèce et Rome, et elles sont vraiment impressionnantes, l’imitation de la littérature gréco-romaine ainsi que l’intégration de ses exploits par la littérature occidentale.

L’inoubliable philhellène française, Jacqueline de Romilly, dans son livre « Pourquoi la Grèce ? » nous fait observer qu’à Athènes, l’instauration de la Démocratie a été liée au besoin typiquement grec de présenter toujours les principes les plus fondamentaux sous une forme universelle. Athènes a installé la réfutation dans le centre de la vie publique et grâce à celle-ci, elle a également tracé les principes de la vie publique.

La littérature latine est la première littérature « originale ». Elle s'occupe de façon consciente de la tradition reconnue du peuple grec et quand finalement elle devient autonome, elle trouve ses propres caractéristiques et développe une conscience de soi particulièrement différenciée. C'est ainsi que cette littérature en accomplissant un travail préparatoire devient l'initiatrice des littératures européennes ultérieures.

Par le terme « Moyen Âge latin » les historiens du passé désignaient un millénaire de retard intellectuel et social, tandis qu'aujourd'hui les spécialistes du Moyen Âge ont repéré des liens sociaux et culturels complexes entre Rome et l'Europe celte et germanique du Moyen Âge ainsi qu'entre le Moyen Âge tardif et les temps modernes. Cette longue période historique met en évidence, en tant que principale caractéristique, la continuité évolutive : un « continuum » qui, en même temps, nous donne la possibilité d'examiner le Moyen Âge – l'enfance de l'Europe, d'après la définition réussie de Jacques le Goff – en tant qu'une époque mélangeant l'obscurité à la lumière, pendant laquelle on a pu retrouver le noyau du grand héritage gréco-romain.

La littérature latine du Moyen Âge, à son apogée (1200-1350), est étroitement liée à l'histoire de la pensée et constitue une source intarissable d'inspiration pour les hommes de lettres partout dans le monde. Si, dès le 13^{ème} siècle, l'avenir de l'Europe acquiert des caractéristiques plus concrètes, cela est dû en grande partie à l'évolution des littératures. Dans le domaine linguistique, le Moyen Âge rencontra une langue universellement répandue, le latin, qu'elle a vu plus tard reculer et renaître dans les langues dites « romanes ». Mais les langues qui continuent à exprimer des pensées ne meurent jamais. Le grec et le latin qui font découvrir, même de nos jours, de nouvelles idées à de nouveaux lecteurs ne peuvent pas être considérés comme des langues mortes sous prétexte qu'elles ne sont plus parlées.

L'Europe est un espace qui doit sa substance au raisonnement de la pensée grecque ancienne, au développement du droit romain et à la spiritualité chrétienne. Paul Valéry appelle européens les peuples qui, au cours de l'Histoire, ont reçu les influences de la civilisation gréco-romaine et du christianisme.

Salvattore Settis dans son livre « L'avenir du classique » exprime des idées et des points de vue particulièrement intéressants sur la valeur vraiment sans pareille du « classique », même dans un cadre universel, une valeur qui rend nécessaire la connaissance de son identité ; ceci dans le but de comprendre non seulement la marche de l'Histoire, mais aussi les éléments constituant la civilisation contemporaine, surtout celle dérivant de la tradition européenne. L'époque gréco-romaine pourrait être vue comme une expérience gigantesque de mondialisation économique et culturelle qui atteint son point culminant en plein cœur de l'Empire Romain, de laquelle nous avons le privilège de connaître non seulement la formation progressive, mais aussi les mécanismes et le temps de l'effondrement final.

La comparaison donc entre l'ancien et le moderne, aujourd'hui répandue spécialement aux États-Unis, démontre le besoin et l'urgence de s'enquérir des cas parallèles notamment par rapport à la crise et la détérioration des sociétés d'hier et d'aujourd'hui. Plus donc nous apprendrons à aborder le classique, non pas comme un héritage que nous possédons sans le mérriter, mais comme quelque chose de profondément étonnant et étrange que nous conquérons au jour le jour, comme une motivation pour la compréhension du « différent », plus il aura quelque chose à nous dire à l'avenir. Car, si le « classique », conclut Settis, a perdu et continue à perdre plusieurs batailles, il n'a pas perdu la guerre.

Aujourd’hui, l’Europe est dominée par l’argent et le matérialisme, tandis que les projets de l’U.E., d’après le philosophe Edgar Morin, se trouvent en crise, car l’Europe n’a pas avancé ni en tant que conscience politique ou culturelle, ni en tant que conscience démocratique. En octobre 2004, le préambule du Projet de Constitution de l’Europe commençait par un passage tiré de *l’Épitaphe de Périclès* de Thucydide, qui fait référence à la Démocratie : («*Χρώμεθα γαρ πολιτείᾳ ου ζηλούση των τους πέλας νόμους. Παράδειγμα δε μάλλον αυτοί ὄντες τινὶ ή μιμούμενοι ετέρους. Και ὄνομα δια το μη ες ολίγους αλλ’ ες πλείονας οικείν δημοκρατία κέκληται.*») Pourtant dans le texte final ce passage a été oublié. Par hasard ? Je n’en suis pas sûre...

La littérature classique ainsi que la littérature du Moyen Âge latin avec leurs caractéristiques multiculturelles, des littératures qui ne constituent pas un événement littéraire dans un cadre étroit, mais un événement culturel dans un sens plus large, peuvent incontestablement aider l’Europe à retrouver son chemin perdu. Elles peuvent lui enseigner, à l’aide du passé, comment elle évitera le danger de retourner à un Moyen Âge triste et obscur, à une « *tristitia temporis* » moderne.

Bibliographie

Ahrweiler-Glykatzi, Hélène, Les Européens, vol. I, II (trad. P.Bourlakis), éd. Savvalas, Athènes, 2009.

Romilly, Jacqueline de, Pourquoi la Grèce ? (trad. A.M. Athanassiou, K.Miliaressi), éd. To Asty, Athènes 1996.

Hight, Gilbert, The Classical Tradition: Greek and Roman Influences on Western Literature (trad. T. Mastoraki), éd. M.I.E.T, Athènes. 1988.

Le Goff, Jacques, L'Europe est-elle née au Moyen Âge ? (trad. E. Zei), éd. Polis, Athènes, 2006.

Priovolou, Stella, Οι ελληνορωμαϊκές ρίζες της Ευρώπης μέσα από τον στοχασμό
Ευρωπαίων μελετητών, éd. Pedio, Athènes, 2014.

Settimi, Salvatore, Futuro del “classico” (trad. A. Giacumacatos), éd. Nefeli, Athènes, 2006.

Stesichorus' *Geryoneis*: Heracles' Tenth Labour

Dr. Alexandra Rozokoki

Stesichorus, a Sicilian Greek lyric poet, lived from the late 7th century until the mid-6th century BC (632/29-556/53 BC, see Pl. 1). His name indicates that he was the first to establish a chorus of singers for the cithara. Stesichorus recounted epic themes with a lyric metre and is considered to be the link between epic and lyric poetry. His poems were collected together in twenty-six books, and were written in a literary dialect, with a mixture of Doric and Ionic elements and with a primarily mythical content. He has been characterised as ‘the most Homeric’ and ‘a follower of Homer’ ([Longin.] *de subl.* 13.3, Dio Chrys. *Or.* 55.7). His work was greatly praised in antiquity. Horace describes Stesichorean poetry as “grave” (*Carm.* 4.9.8), and Dionysius of Halicarnassus speaks of the magnificence of Stesichorus’ themes (*de lmit.* 2.7). Quintilian (10.1.62) places him second after Pindar for the strength of his talent. On the other hand, however, he accuses Stesichorus of “redundancy and lack of restraint”.

The *Geryoneis* described the tenth Labour of Heracles, that is the capture of the cattle of Geryon (Pl. 2). The king of Argos, Eurystheus, whom Heracles served, ordered the hero to bring him the famous cattle. Geryon lived in the far West, beyond the Ocean, on an island called Erytheia, which means ‘red earth’. Erytheia is located opposite the city of Gadira, from which it is separated by a channel. Gadira was located near the mouth of the River Guadalquivir, and is identified with today’s coastal city of Cádiz, to the northwest of Gibraltar (S7 PMGF, Hdt. 4.8, etc.). According to Pliny (*Nat. Hist.* 4.120) the name Gadira is derived from the Punic word *gadir*, meaning ‘fence’. We should recall that the city had been founded by Phoenicians at the end of the second millennium BC.

The herdsman of Geryon's cattle was Eurytion, son of Ares, and their guard the fearsome dog Orthus, who had two heads (Pl. 3). With such guards, capturing the cattle was bound to be an extremely difficult feat. Geryon was the son of Chrysaor and the nymph Callirrhoe. His father Chrysaor was the son of Poseidon and the fearsome Medusa, while Geryon's mother Callirrhoe was the daughter of Oceanus (S10, 11 *PMGF*, Hes. *Theog.* 276 ff.). The etymology of the name *Geryon* derives from the verb *γηρύω*, meaning 'to sing' and also 'to shout'. Here it means to 'shout wildly', since it refers to a monster (cf. Irish *gair* = cry, Frisk I p. 305, Chantraine I p. 220). Stesichorus described Geryon as being three-headed and three-bodied, that is with six hands and six legs (fr. S87 *PMGF*).

According to Apollodorus, Lucretius, Virgil, Horace, Ovid and Seneca, Geryon had the body of three men united at the belly and divided into three from the flanks and thighs down (Apollod. 2.106, Lucr. 5.28, Verg. *Aen.* 6.289, Hor. *c.* 2.14.7-8, Ovid. *Her.* 9.91-92, Sen. *Ag.* 837 ff., *Her. fur.* 231 ff., see Pl. 4). It is worth noting that Stesichorus also gave Geryon wings, because he wanted to present him as being far more monstrous. According to archaeologists, wings were used in Eastern, Ionian and Etruscan art to represent demons (Ph. Brize, *Die Geryoneis* p. 42).

Following Stesichorus' narrative, the painters of two vases from the southern Italian colonies of the Chalcidians, represented Geryon with two large wings (London Brit. Mus. B 155, Paris Cab. Méd. 202, 540-530 BC, see Pl. 5, 6). Stesichorus used the wings to make the monster appear more strange and invincible, presenting him as thrusting. But, this element inspired the comic poet Aristophanes to parody him instead. According to the manuscript tradition of the comedy *Acharnians* (1082), the peace-loving Dicaeopolis taunts the bellicose Lamachus by saying "θούλει μάχεσθαι Γηρυόνη τετραπτίλω;" ("Would you like to fight with

Geryon, the four-winged?’). A monster who has three bodies, three heads, six hands and six legs can easily be parodied if he is also winged.

The whole feat is divided into three acts: Heracles’ journey to the West, the capturing of the cattle and the return to Argos. With the help of the poem’s fragments and Apollodorus’ description of the Labour (2.106 ff.), Stesichorus’ narrative can be reconstructed as follows: after a long and dangerous journey, Heracles reaches Tartessus in Spain (Pl. 7). Tartessus was the area where the River Guadalquivir flows today. The river flows from a mountain that was once rich in silver, while the mud of the river was rich in tin, silver and gold. The area was legendary for its wealth from the trade in metals.⁹⁷ The tradition held that Heracles proceeded to Tartessus and erected as tokens of his journey two pillars, standing opposite each other, at the boundaries of Europe and Africa (Diod. Sic. 4.18.4-5, Strab. 3.5.5, Apollod. 2.107).

In order to cross the Ocean and reach Erytheia, the island of Geryon, Heracles used the gold cup of Helios (Stesich. Fr. S17 *PMGF χρύσεον δέπας*, Pl. 8). The cup, bowl, and cauldron were shapes that the imaginations of the ancient poets had resorted to in order to describe an early form of ship. Yet, in the case of the brawny Heracles, who is parodied by Aristophanes as stupid and gluttonous (Av. 1604, 1691, *Ran.* 503 ff., 549 ff.), Stesichorus encouraged later writers to comment ironically on the journey inside the cup. Athenaeus informs us that large gold cups of wine had been called ‘ships of the sun’ (*ἡλίου πλοῖα*) from the time when Stesichorus portrayed Heracles as floating in the Sun’s cup (11.469d).

⁹⁷ As Herodotus informs us (4.152), the Samian Colaeus was the first to travel as far as Tartessus in 620 BC. Phocaeans from Asia Minor later developed close and friendly relations with the king of the city, Arganthonus, who lived for 120 years. According to Herodotus (1.163), Arganthonus attempted to convince the Phocaeans to abandon Ionia and settle in any part of the country that they wished. Because, however, he did not succeed in this, he allowed them to leave, giving them money in order to build a wall around their city of Phocaea, which was under attack from the Persians.

When Heracles reaches the island, the dog Orthus senses his smell and jumps up at him. The hero kills the dog and the herdsman Eurytion with his club. Menoites, another herdsman who looked after Hades' cattle on the island, informs Geryon of what has happened. Geryon's mother Callirhoe begs her son not to fight Heracles. Even so, Geryon sets up a fight with Heracles and the latter kills him with his arrow. Now undisturbed, Heracles loads the cattle into the cup of Helios and returns to the European mainland. On the way to the island of Geryon, but also when returning from it after having accomplished his labour, Heracles kills wild animals and malefactors, thus releasing the inhabitants of various regions. Elsewhere (such as Gaul), he founds cities and tames customs. In this way, Heracles is transformed into a Mediterranean hero who functions as a bearer of civilisation and redeemer of people (Apollod. 2.109 ff., Diod. Sic. 4.18 ff., Dion. Hal. 1.39 ff., etc.).

Many aspects of the myth relate to the Underworld. The island of Erytheia is located in the West, there where Helios ended his daily journey. The two-headed dog Orthus is the brother of the fifty-headed dog Cerberus, guard of the Underworld (Hes. *Theog.* 308 ff.). The cattle of Hades grazed on this island in addition to the cattle of Geryon (Apollod. 2.108). In the Etruscan wall painting of the Tomba dell'Orco II (second half of the 4th century BC) an armed Geryon stands as bodyguard near the throne of Hades and Persephone (*LIMC* IV.1 p. 189, Pl. 9). Vergil in the *Aeneid* (6.289) includes Geryon as one of the monsters of the Underworld.

It is worth noting that the tenth labour of Heracles is questionable from an ethical perspective. Geryon may have been a monster, but he lived on his island without disturbing anyone, and Heracles came to steal his property. In order to do this, Heracles had to violently kill the guards of the flock and its owner. Geryon fights bravely because he prefers

to die while defending his property (S11 *PMGF*, Pind. fr. 169a.15-17 Maehler). Pindar was the first who dared to criticise Heracles' tenth labour negatively, in the following lines: "Law, the king of all, of mortals and immortals, guides them as it justifies the utmost violence with a sovereign hand. I bring as witness the deeds of Heracles; for he drove Geryon's cattle to the Cyclopean portal of Eurystheus without punishment or payment" (fr. 169a.1-8 Maehler). Pindar correctly characterises the capture of the cattle of Geryon as a most violent act. The sense of justice pushes the Boeotian poet to exclaim that he is praising Geryon, and not Heracles. But, he prefers to remain silent so as not to upset Zeus (*Dith.* 2). Pindar is pious and prudent, he fears the wrath of the gods and does not wish to anger the audience, which adores the great hero; he thus justifies the reprehensible act by stating that the *Law* dictated it. With the word *Law*, he meant the dictates of Fate, which are identified with the will of Zeus. Whatever Heracles did was done according to the will of the great god. This labour, as well as the others, had to be committed, as they are stages towards the achievement of the hero's immortality.

From the few surviving fragments of a poem that contained over 1300 lines, I have selected those scenes in which Stesichorus arouses the audience's emotions the most (S10, 11, 13, 15 *PMGF*). The herder Menoites, having brought the bad news about the theft of the flock, advises Geryon to think of his parents and not to risk his life in an attempt to punish the murderer and thief. Geryon proudly responds that he is determined to confront the thief: he will either defeat him and get his flock back, or he will fall fighting like a hero in order not to shame the generation of his father. Callirhoe attempts to prevent her son from taking part in the deadly duel, pleading with him. Like another Thetis she describes herself as unhappy and pitiful, and, like another Hecabe, she appeals to the breast milk she gave Geryon, in order to make him listen to her (*Il.* 18.54, 22.82 ff., S13.4 ff. *PMGF*). The scene

contains much drama as Callirhoe is drawn in imitation of the two mothers of the *Iliad*, the divine Thetis and the mortal Hecabe. Stesichorus combines the two Iliadic figures into one in order to achieve a more dramatic tone. At the same time, on the divine level, Athena asks Poseidon not to seek to save his grandson Geryon from death, as this is his destiny. Athena will help Heracles in this labour, as she has in others.

The moment when Heracles' poisoned arrow fatally wounds one of Geryon's three heads and the blood trickles down and stains his breastplate is startling. The audience is sad at the unjust loss of Geryon, while Stesichorus describes (as far as is permissible) Heracles' rival in a sympathetic way. On the other hand, Heracles is represented violently during the killing of the cattle guards, as a thief and not heroic since he killed Geryon deceitfully, hidden behind a rock (Pl. 10). Yet, because Stesichorus is addressing Greeks in both Magna Graecia and mainland Greece, he does not conclude his poem with a negative image of the great Heracles. The beloved hero of all Greeks appears grandly at the end, as he had successfully completed a labour most difficult for any other mortal. Geryon dies shamed as his heads fall one after the other, like the petals of a poppy. Who would have expected that such a mighty rival as Geryon would have been extinguished as easily as one of the most sensitive flowers, which sheds its petals at the slightest shock!

Because Homer was neither unjust nor one-sided, he constructs for the Trojan Hector the very sympathetic image of a warrior who died defending all he had: his city, his family, his property. On the other hand, in order not to displease the Greek audience, Homer presents, after so many atrocities, a human Achilles at the end of the *Iliad*; I am referring to the scene where Achilles feels compassion at the sight of the kneeling old man Priam, begging him and asking to be given the body of his son Hector (24.515 ff.). With Homer as

his model, Stesichorus portrays Geryon in a sympathetic way, but at the end he elevates the greatness of Heracles.

SELECT BIBLIOGRAPHY

I. Editions, Commentaries, Translations

Lobel, E., 'Stesichorus, *Γηρυονῆτς?*, and other pieces?', in: *The Oxyrhynchus Papyri XXXII* (Nos. 2617-2653), London 1967, pp. 1-29

Page, D. L, *Supplementum Lyricis Graecis: Poetarum Lyricorum Graecorum Fragmenta quae recens innotuerunt*, Oxford 1974, pp. 5-24

Campbell, D. A., *Greek Lyric III: Stesichorus, Ibycus, Simonides, and Others* (vers. Engl.), London: Loeb 1991, pp. 64-89

Davies, M., *Poetarum Melicorum Graecorum Fragmenta, vol. I: Alcman, Stesichorus, Ibycus post D. L. Page*, Oxford 1991, pp. 154-175

Lazzeri, M., *Studi sulla Gerioneide di Stesicoro*, Napoli 2008

II. Literary Criticism

Adrados, F. R., 'Propuestas para una nueva edición e interpretación de Estesícoro', *Emerita* 46 (1978), 251-299

Bowra, C. M., *Greek Lyric Poetry. From Alcman to Simonides*, Oxford 1961

Brize, P., *Die Geryoneis des Stesichoros und die frühe griechische Kunst*, Würzburg 1980

_____, 'Geryoneus', *LIMC* IV 1988, 1: pp. 186-190; 2: pp. 104-107

_____, 'Herakles and Geryon (Labour X)', *LIMC* V 1990, 1: pp. 73-85; 2: pp. 84-92

Burkert, W., ‘Le mythe de Géryon: perspectives préhistoriques et tradition rituelle’, in: B.

Gentili - G. Paioni, *Il mito greco*, Roma 1977, 273-283

Castellaneta, S., ‘Note alla *Gerioneide* di Stesicoro’, *ZPE* 153 (2005), 21-42

Chantraine, P., *Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Histoire des mots*; avec un *Supplément* sous la direction de A. Blanc, Ch. de Lamberterie, J.-L. Perpillou, Paris 1968-1980, 1999

Cruz Andreotti, G., ‘Estesícoro y Tartessos’, *Habis* 20 (1991), 49-62

Davies, M., ‘Stesichorus’ Geryoneis and its folk-tale origins’, *CQ* 38 (1988), 277-290

Easterling, P. E. - Knox, B. M. W., *The Cambridge History of Classical Literature, I: Greek Literature*, Cambridge University Press 1985, pp. 186 ff.

Franzen, Chr., ‘Sympathizing with the Monster: making Sense of Colonization in Stesichorus’ Geryoneis’, *QUCC* 92 (2009), 55-72

Frisk, H., *Griechisches Etymologisches Wörterbuch I - III*, Heidelberg 1960-1972

Gentili, B., *Poetry and its Public in Ancient Greece. From Homer to the Fifth Century* (transl. by A. Th. Cole), The Johns Hopkins University Press 1988

Gerber, D. E., *A Companion to the Greek Lyric Poets*, in: *Mnemosyne/Supplementum* 173, Leiden 1997, 232 ff.

Gostoli, A., ‘Stesicoro e la tradizione citarodica’, *QUCC* 59 (1998), 145-152

Lloyd-Jones, H., ‘Stesicoro’, *L’epos greco in Occidente: atti del diciannovesimo convegno di studi sulla Magna Grecia, Taranto 7-12 ottobre 1979*, Taranto 1980, pp. 9-28

Maingon, A. D., *Stesichorus and the epic tradition*, Diss. Univ. of British Columbia Vancouver
1978

———, ‘Epic convention in Stesichorus’ Geryoneis. SLG S15’, *Phoenix* 34 (1980), 99-107

Martino, F. de, ‘Le mani di Eracle e l’effimero Gerione (Stesicoro, fr. S 11)’, *Aevum* 56 (1982),
21-24

———, ‘Noterelle alla Gerioneide di Stesicoro’, *AFLB* 25-26 (1982-1983), 75-109

Page, D. L., ‘Stesichorus The Geryoneis’, *JHS* 93 (1973), 138-154

Pavese, C. O., ‘On Pindar, fr. 169’, *HSCP*h 95 (1993), 143-157

Robertson, M., ‘Geryoneis. Stesichorus and the vase painters’, *CQ* 19 (1969), 207-221

Rozokoki, A., ‘Stesichorus, Geryoneis S 11 SLG: the Dilemma of Geryon’, *Wiener Studien* 121
(2008), 67-69

———, ‘Some New Thoughts on Stesichorus Geryoneis’, *ZPE* 168 (2009), 3-18

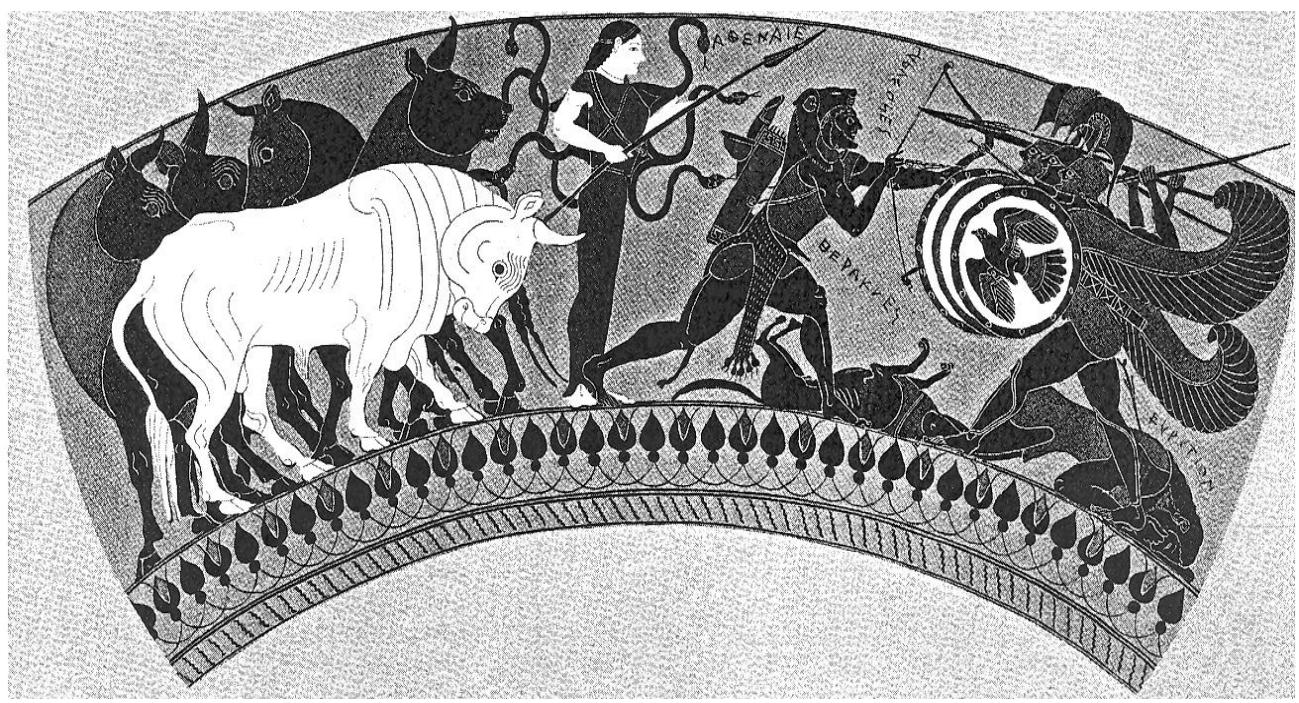
Treu, M., ‘ΝΟΜΟΣ ΒΑΣΙΛΕΥΣ: alte und neue Probleme’, *RhM* 106 (1963), 193-214

West, M. L., ‘Stesichorus’, *CQ* 21 (1971), 302-314

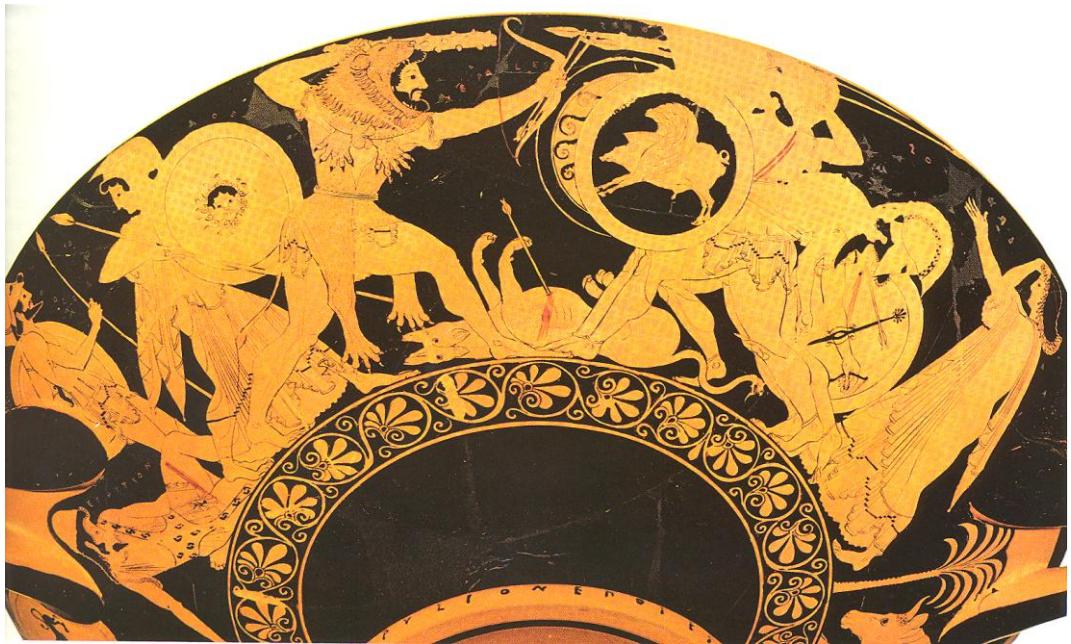
Plates



Pl. 1 Depiction of Stesichorus on a coin from the city of Himera (after 241 BC)



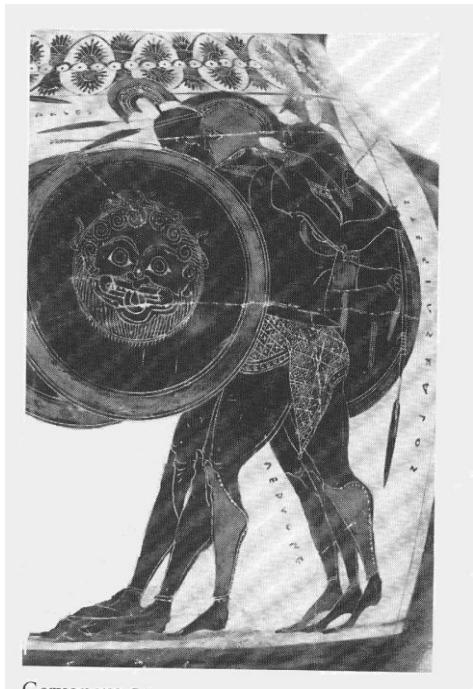
Pl. 2 Chalcidian neck amphora, Paris, Cab. Méd. 202, from Vulci, ca 540-530 BC



Pl. 3 Battle between Heracles and Geryon

The herdsman Eurytion and the two-headed dog Orthus are already lying dead. A desperate female figure (Callirhoe?) approaches from the right, while to the left the goddess Athena stands by the hero (red-figure cup, Munich, Staatl. Antikensamml., 2620 WAF, from Vulci, ca

510 BC)



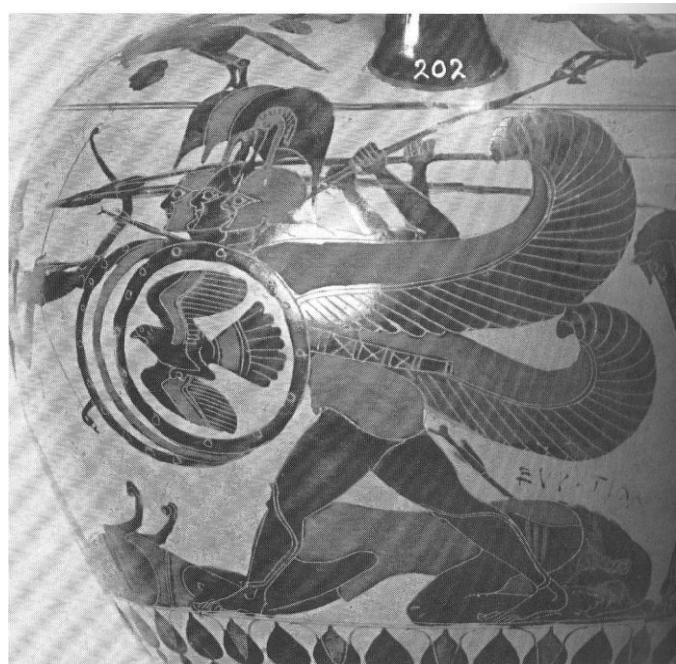
Pl. 4 Three-bodied Geryon

Attic black-figure amphora, Louvre, Paris F 53, from Vulci, mid-6th century BC



Pl. 5 Winged Geryon

Chalcidian amphora, London, Brit. Mus. B 155, from Cerveteri, ca 540-530 BC

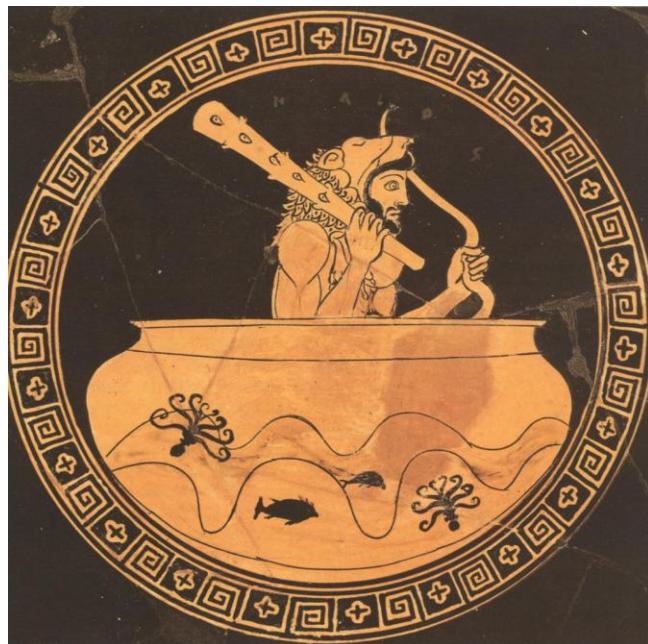


Pl. 6 Winged Geryon

Chalcidian neck amphora, Paris, Cab. Méd. 202, from Vulci, ca 540-530 BC



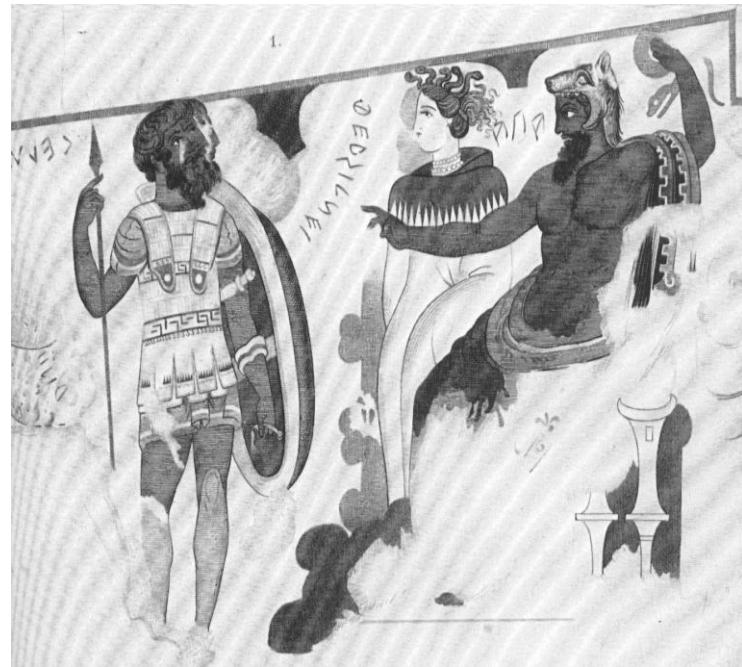
Pl. 7 Tartessus' area in Spain



Pl. 8 Heracles, hidden in a cauldron, holds his club and bow,

threatening Oceanus not to create ferocious waves

(red-figure cup, Vatican 16563, from Vulci, 490-480 BC)



Pl. 9 Geryon, Persephone and Hades

(Etruscan wall painting, Tomba dell'Orco II, second half of the 4th cent. BC)



Pl. 10 Heracles fires his arrow while kneeling on the ground behind a rock

(Attic black-figure lekythos, London, Brit. Mus., 95.10-29.1, early 5th century BC)

“The letter from a Greek boy” by Professor Salomo Luria
(Children’s literature in the Soviet Union)⁹⁸

Elena Ermolaeva

This paper is about books for children written by classical scholars in the Soviet Union, in particular “The letter from a Greek boy” by Professor Salomo Luria.⁹⁹ In the USSR, the unified Soviet secondary school system excluded teaching of any classical languages. Soviet children knew Ancient Greek myths mostly from the book “Legends and myths of Ancient Greece” written by a Moscow Professor Nicholas Kuhn (1877-1940). Originally it was a course written by Kuhn in 1914 for the pupils of grammar schools. In the Soviet Union this book was first published in Moscow in 1922, then translated into different national languages. It was reprinted many times in a great number of copies albeit with passages removed by the Soviet censorship, and quotations from Engels, Marx and Lenin added in the preface. The book is still popular today, edited with rich illustrations and without any ideological prefaces.

Heroism was the main focus of Soviet children’s literature. That is why the myths of Prometheus, Hercules, and the Argonauts, heroic historical narratives and novels about Alexander the Great, and translations such as Spartacus by Raffaello Giovagnoli were most demanded.

It happened that the best children book about antiquity was written by a classical scholar Professor Salomo Luria. His book “The letter from a Greek boy” appeared in 1930.¹⁰⁰

⁹⁸ It is a part of the article “Classical Antiquity in Children’s literature in the Soviet Union” in: The Classics and Literature for Children and Young Adults, ed. by Katarzyna Marciak. Leiden, Boston. Brill. 2016. Pp. 241-255.

⁹⁹ In the Soviet Union, Salomo Luria was called Solomon Jakovlevich Lurie.

¹⁰⁰ Solomon Jakovlevich Lurie, *Pismo grecheskogo malchika* [A letter from a Greek boy] (Moscow-Leningrad, 1930). The print run was big – 10,000; the price was very cheap – 35 kopeck.

He told himself that if he finished a serious scientific research he would write a children's book based on the explored material to show what he had learnt himself - in an easy manner.

Professor Luria graduated from the Saint Petersburg University in 1913 where Professors Mikhail Rostovtsev and Tadeusz Zieliński had been teaching him. His correspondence with Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff, Michael Ventris and others is known.¹⁰¹ His wide scientific interests were reflected in almost 20 books and more than 200 articles.

In 1949 Luria was accused of cosmopolitanism. He was fired from the Academy of Sciences and the Department of Classical Philology of Leningrad University, where he had been working as a professor of Ancient Greek. In 1953 Luria became a professor at Lviv University in Ukraine.

So how did Professor Luria start writing for children?

Together with his son Jakov, who had already learnt to read, he became enthusiastic about the children's magazine "Hedgehog". So for this magazine Luria decided to write a book about an unusual papyrus of Oxyrhynchus – it was a letter from a Greek boy to his father who had not taken him on his journey.¹⁰²

Θέων Θέωνι τῷ πατρὶ χαίρειν.

καλῶς ἐποίησες οὐκ ἀπένηχές με μετὲ

σοῦ εἰς πόλιν. ἡ οὐ θέλις ἀπενέκκειν με-

τὲ σοῦ εἰς Ἀλεξανδρίαν, οὐ μὴ γράψω σε ἐ-

¹⁰¹ A. K. Gavrilov, *S. Luria i U. Wilamowits* [S. Luria and U. Wilamowitz], in: O. Budaragina, A. Verlinsky, D. Keyer, eds., *O filologah i filologii* [On philologists and philology] (St. Petersburg, 2010), pp. 122-143.

¹⁰² The text of papyrus was published by Bernard Grenfell and Artur Surridge Hunt, *Oxyrhynchus Papyri*, vol. 1 (London: Egypt Exploration Fund, 1898), 185-186 (POxy, document 119r, date: third century AD). Luria could have been used the edition: *Selections from the Greek Papyri*, ed. with translations and notes by George Milligan (Cambridge: Cambridge University Press, 1927), 102-103.

πιστολήν οὕτε λαλῶ σε οὕτε υἱγένω σε,
εἴτα ἂν δὲ ἔλθης εἰς Ἀλεξανδρίαν οὐ
μὴ λάβω χεῖραν παρὰ [σ]οῦ οὕτε πάλι χαίρω
σε λυπόν. ἂμ μὴ θέλης ἀπενέκαι μ[ε]
ταῦτα γε[ί]νετε. καὶ ἡ μήτηρ μου εἶπε Ἀρ-
χελάῳ ὅτι ἀναστατοῖ μὲ ἄρρον αὐτόν.
καλῶς δὲ ἐποίησες δῶρά μοι ἔπειμψε[ς]
μεγάλα ἀράκια πεπλανηκανημωσεκε[.]
τῇ ἡμέρᾳ ιβ' ὅτι ἔπλευσες. λύρον πέμψον εἴ[ς]
με παρακαλῶ σε. ἂμ μὴ πέμψης οὐ μὴ φά-
γω, οὐ μὴ πείνω· ταῦτα. ἐρῶσθέ σε εὔχ(ομαι). Τῦβι ιη'.
On the *verso* ἀπόδοις Θέωνι [ἀ]πὸ Θεωνᾶτος υἱῶ.

*Theon to his father Theon, greeting. It was a fine thing of you not to take me with you to the city! If you won't take me with you to Alexandria I won't write you a letter or speak to you or say goodbye to you; and if you go to Alexandria I won't take your hand nor ever greet you again. That is what will happen if you won't take me. Mother said to Archelaus, "It quite upsets him to be left behind (?)." It was good of you to send me presents ... on the 12th, the day you sailed. Send me a lyre, I implore you. If you don't, I won't eat, I won't drink; there now!*¹⁰³

¹⁰³ Trans. Grenfell and Hunt, *Oxyrhynchus Papyri*, 185-186.

Professor Luria liked Theon for his daring character. He said: "From this letter we see that even in those times the children's life was not so bad and of course there were children who could keep their parents in awe."¹⁰⁴

In his book, Professor Luria tells us about papyrus making, about such a treasure for archaeologists as ancient trash, about the Greek alphabet, which he compares to Russian thus demonstrating their similarity. He shows the original text of the letter line by line with Russian transcription and translation. As the story develops, we follow the Greek boy in his daily life. For example, we find ourselves together with him at the lesson of grammar at school. The teacher Lampriskos forces pupils to write proper names according to the alphabet in the right way: Achilleus, Bion, Gaios, Dion etc. A certain boy cannot manage to find a name beginning with Kappa, and he writes *Krokodeilos* instead.

Our vivid Theon is bored, he looks at the wall and suddenly sees a latest inscription in a corner: ἀναγίγνωσκε ἀνωτάτω πρὸς δεξιά [read up to the right]. He looks up with curiosity and reads: οἱ ἀναγιγνώσκων πίθηκος [the one who reads is a monkey]. Actually, this is a true story also told in the papyrus. Then Lampriskos forces boys to write a long dictation, after each sentence they had to write a phrase φιλοπόνει, ω̄ παῖ, μὴ δαρῆς [be diligent so you won't be whipped].

It seems to me that Luria's artistic method – namely, to "choose an ancient boy" and to look at the world with his own eyes and thus to discover the ancient world for modern boys and girls – became very fruitful and popular in Soviet children's literature about antiquity. I have found several epigones of it.

¹⁰⁴J. Luria, *Istoria odnoy zhizni* [The story of a one life] (Saint-Petersburg, 2004) 113.

This so-called “boy method” indeed has some deeper roots. Let us remember “*Voyage du jeune Anacharsis en Grèce dans le milieu du IVe siècle*” written in 1788 by Jean-Jacques Barthélemy, a member of the French Academy.¹⁰⁵

The book of Professor Luria was a real success, and a second extended edition of it appeared within six years. Professor Luria created a new character – a Jewish-cosmopolitan Apollonius-Jophan, who is Theon’s paidagogos.¹⁰⁶ Theon’s paidagogos starts an uprising against the Romans in Alexandria. The uprising fails and Apollonius perishes. So our boy became a witness of the slave revolt. Later Professor Luria rejected this version as artistically poor.

It is worth to remind that in the Soviet Union slavery was the key-theme for Ancient History on each education level – from school to the Academy, the slave uprising was almost an obligatory element of Antiquity in children’s books.

So was there any influence of Soviet ideology in Luria’s books?

It seems that he was loyal to Soviet power, but at the same time he was inclined to do some risky deeds. For example, an old writing book with the yellow pages without a cover was discovered in his archive. Its text was partly written in Latin alphabet, partly in strange characters looking like the Hieroglyphs. That was his diary encoded in the Ancient Cypriot “syllobarium”.¹⁰⁷ There since 1947 he gave a true estimation of the Soviet Regime as one of slavery. According to the current Soviet laws he had committed a heavy political crime

¹⁰⁵ *Puteshestviye mladshego Anakharsisa po Gretsii, v polovine chetvertogo veka do Rozhdestva Hristova* [Voyage of Young Anacharsis to Greece in the middle of the fourth century BC], vols. 1-9 (Moscow, 1803-1819; re-edited in Revel in 1890).

¹⁰⁶ Some years before Luria wrote a book *Antisemitizm v drevnem mire* [The anti-Semitism in the ancient world] (Petrograd, 1922); Berlin, Saint-Petersburg, Moscow, 1923.

¹⁰⁷ J. Luria, L. Polak, “Sudba istorika v kontekste istorii (S.J. Lurie: zhish’ i tvorchestvo)” [The fate of historian at the context of history (S. J. Lurie: life and work)], *Journal for the History of Science*, 2 (1994), pp. 3-17, in particular p. 14.

and was threatened with the Gulag, but he still preserved that “Cypriot writing book” which was a real “Historia Arcana”.

So, why did Professor Luria, and other scholars, write the books for children? One of my colleagues cynically answered: “For money”. This is hard to deny, but there must have been other reasons – intelligent people could not stand by just watching how the whole generation was fooled by propaganda. I am convinced that they were simply open-minded persons who loved their ancient studies and wanted to share their love for and knowledge about it. Thus, they managed to keep the classical tradition in our country.¹⁰⁸

¹⁰⁸ A grandson of Salomo Luria, Lev Luria was one of those who created the *Gymnasium Classicum Petropolitanum* in 1989. Thus, Latin and ancient Greek were included into the curriculum (Latin for seven years, five and then three times per week; Greek for five years, three times per week).

List of Contributors

Jeroen Vis studied Classics at the Radboud University of Nijmegen, Netherlands. He finished his dissertation at the University of Crete in Rethymno (2008, Aspects of the phonology of Mycenaean Greek). His fields of interest are phonology, historical linguistics and language acquisition. He has worked as a lecturer at the department of Modern Greek Studies at the University of Amsterdam and as a teacher at several high schools. Currently, he is teaching classics at the Develstein College in Zwijndrecht, the Netherlands. He is also on the board of the Dutch Association of Classicists, coordinator of ECCL and one of the authors of EGEX.

Jadranka Bagaric retired as Latin teacher in Gimnazija Dubrovnik in Croatia in 2014. Since then she works as a guest at the *Department of the Latin language and Roman literature* at the *University of Mostar*. 2015 she defended her doctoral thesis on the topic *Poetry of Đuro Hidža (Georgius Higgia) in Latin Language*. She was a delegate of *Philologorum Classicorum Societatis Croaticae* in Euroclassica (2001- 2011) and its vice-president (2007-2011). She is the organizer of the Euroclassica *International Conference Patrimonium in manuscriptis conservatum* 2005 in Dubrovnik and since 2009 head of *Euroclassica Academia Ragusina*; she is the author of textbooks of Latin in high schools. Her points of interest are Roman literature, Croatian literature in Latin and modern methods of teaching classical languages.

Maria-Eleftheria Giatrakou studied in Athens and has taught at Lyceum level and at Athens University. She has founded cultural and historical associations of Classics teachers. She continues to teach in many universities and institutions and has written many articles for different publications. She has cooperated on Academia Aestiva for Euroclassica and founded the Academia Homerica, which has run for twenty years.

Franck Colotte est professeur de lettres classiques, enseignant et chercheur associé notamment au Centre Léon Robin de recherches sur la pensée antique (Paris-Sorbonne et CNRS). Membre scientifique de diverses associations comme par exemple ALLE (Association le Latin dans les Littératures européennes) ou la SIAC (Société Internationale des Amis de Cicéron), il communique et publie régulièrement sur divers sujets centrés sur l'Antiquité, qu'il s'agisse de la presse de vulgarisation ou de revues spécialisées. Président de l'ALPLG (Association Luxembourgeoise des Professeurs de Latin et de Grec), trésorier d'Euroclassica

et membre de l'Académie Nationale de Metz (ANM), il contribue à la défense et à l'illustration des langues anciennes.

Christine Haller est représentante de l'Association Suisse des Philologues Classiques, secrétaire d'Euroclassica depuis 2011 ; elle a étudié et enseigné le latin à Neuchâtel (CH).

Gabriela Creția is an associate professor of the University of Bucharest. She has been the representative of Romanian Classics teachers in Euroclassica since its foundation, and has been involved in the teaching of Classics in high schools through government commissions and the writing of textbooks for use in schools. She has written many books and articles on Latin language and literature and translated many academic texts.

Jose Luis Navarro is a former president of Euroclassica and has been the representative of the *Sociedad Española de Estudios Clásicos* since 1991. He has been a specialist in Greek Drama at universities in Spain and Greece, and has translated many dramatic texts, written many articles and run many courses concerning theoretical and practical aspects of theatre. He founded the theatrical group Selene and continues to work as a member of several European organisations devoted to the Greek theatre.

Stella Priovolou graduated in the Greek, French and Italian Literature. Today she is Emeritus Professor of Latin- Italian Philology and Secretary of the Association of Professors Emeriti of the National and Kapodistrian University of Athens. She is a member of many Greek and international scientific Institutes, as well the writer of many literary studies. She has held many positions on governmental and international committees. She has been honoured with the distinction: "Cavaliere al merito della Repubblica Italiana" in Italy. She writes articles in the Greek press on educational issues and she is a reviewer of academic and literary books.

Alexandra Rozokoki studied Classical Philology at the University of Athens. In 1994 she received her doctorate from the University of Heidelberg with the title: Eratosthenes' *Erigone*: A critical edition and commentary on the surviving fragments. She worked as a teacher in the secondary education system and she has been seconded to the National Library of Greece. She has worked as a Researcher at the Centre for Greek and Latin Literature of the Academy of Athens and in 2013-2015 she was its acting director. From

2005-2013 she worked as Lecturer at the Hellenic Open University. Her research interests focus on ancient Greek poetry (epic, lyric, drama and Hellenistic poetry).

Elena Ermolaeva is a Classical scholar, an associate professor at the Department of Classical Philology, St Petersburg State University; a teacher of ancient Greek in the Gymnasium Classicum Petropolitanum; a representative of Russia in Euroclassica, vice-president (2012-2015); her focus is on ancient Greek language and scholarship; epic and lyric poetry; parody; and the reception of Classics in Russia.