

ANTJE KOLDE

Réception de la littérature grecque ou latine en classe de langues anciennes: la question de la traduction-interprétation

Comme le montre son titre, ma communication se trouve au carrefour de trois domaines. Le premier relève de la réception de la littérature grecque et/ou latine en classe de langues anciennes, en d'autres termes dans le cadre de cours de grec ou de latin – il s'ensuit que la réception du texte en question se fonde sur une lecture de ce texte, réalisée selon le niveau des élèves en grec ou en latin du moins partiellement, sinon intégralement en langue originale, et non en français. Comme les élèves sont amenés à traduire le texte, le deuxième domaine est celui de la traduction; cette traduction est qualifiée d' „interprétation“, une précision qui tente de définir sa nature, étant donné que dans mes exemples cette traduction constitue une écriture de la réception de la part des élèves. Le troisième domaine, finalement, est celui de ce qui fait l'objet de cette réception, à savoir la littérature grecque ou latine.

Ces trois domaines appellent un certain nombre d'interrogations qui sont d'un ordre tant conceptuel que pratique, portant par exemple sur les questions de savoir ce qu'est une traduction, comment traduire ou encore que traduire.

Sans être posées directement par la suite, certaines de ces interrogations apparaîtront au détour des trois questions qui structurent ma communication, même si elles dépassent son cadre:

1. Quelle écriture de la réception d'un texte antique le milieu scolaire suisse romand propose-t-il habituellement?
2. Dans laquelle ou lesquelles des dimensions de l'acte de lecture, telle(s) que la / les définissent Dufays et alii (2015³: 126), cette réception, si elle est fondée sur la lecture d'un texte en langue originale, permet-elle au sujet lecteur de placer son acte de lecture?
3. Si ce n'est pas dans toutes les dimensions, quelles formes de réception et d'écriture de la réception du texte antique peuvent-elles aider le sujet lecteur à y parvenir ?

1. Quelle écriture de la réception d'un texte antique le milieu scolaire suisse romand propose-t-il habituellement?

Le latin étant enseigné en Suisse romande au secondaire I – 9^{ème} à 11^{ème} années de scolarité – et au secondaire II – 12^{ème} à 14^{ème}¹ années de scolarité, je commencerai par examiner plus en détail l'enseignement du latin au secondaire I.² Les objectifs relatifs à la réception d'un texte antique et à son écriture, qu'il s'agisse de grec ou de latin, restent les mêmes au secondaire II, en tenant compte bien entendu de la progression propre à tout enseignement.

En Suisse romande, les élèves commencent l'apprentissage du latin dès la première ou la seconde année du secondaire I, donc dès l'âge de 12-13 ou 13-14 ans. Il y a certes des différences entre les cantons, mais elles restent sans grande répercussion pour le propos de cette communication. Une certaine homogénéité se trouve par ailleurs garantie du fait que les cantons romands suivent tous dans les grandes lignes le Plan d'études romand (PER). Celui-ci prévoit que la visée prioritaire de l'enseignement du latin, qui est d' „accéder aux principales sources de la pensée occidentale par l'étude de langues et de civilisations antiques dans une perspective d'enrichissement des références culturelles et de la langue française" (PER: 114), soit atteinte par le biais de six composantes: les deux premières se focalisent sur l'acquisition de la langue latine des points de vue du vocabulaire et de la morphosyntaxe, les deux suivantes sur la traduction et la lecture de textes antiques, les deux dernières sur l'utilisation de ressources documentaires de diverse nature et sur l'observation de l'héritage gréco-romain dans le monde actuel et la vie quotidienne. À suivre le Plan d'études, il apparaît donc que la réception des textes antiques est mentionnée essentiellement dans les composantes 3 et 4, dans les termes suivants: „en traduisant des textes et en prenant les décisions nécessaires à une lecture cohérente" pour ce qui est de la composante 3, et „en découvrant les sources littéraires

1 Dans le canton de Genève, les élèves sont scolarisés un an de plus; le secondaire II y couvre donc les 12^{ème} à 15^{ème} années de scolarité.

2 Le grec n'est enseigné au niveau du secondaire I que dans le canton de Vaud, selon les mêmes principes que le latin.

A. Kolde: La question de la traduction-interprétation**Seiten 37 bis 51**

antiques (en version originale ou en traduction)“ pour ce qui est de la composante 4. Voilà donc qu’apparaît la traduction comme mode de réception, puisque selon la composante 3, l’élève va atteindre la visée prioritaire en „traduisant“.

Comment convient-il de comprendre ce verbe „traduire“? Il est précisé ceci: „Traduction de textes simples en lien avec les cinq attentes fondamentales, et en fonction des acquisitions lexicales, morphologiques et syntaxiques“ (1^{ère} partie du cycle), „Traduction de textes plus longs et/ou plus complexes (constructions participiales, esse + dat. , ...)“ (2^{ème} partie du cycle), les attentes fondamentales étant que l’élève „restitue le sens précis du texte 1. en respectant la cohérence des événements, des lieux, des personnages, 2. en respectant la concordance des modes et des temps français, 3. en choisissant, en fonction du contexte, un niveau de langue, des mots idoines et les déterminants corrects, 4. en s’affranchissant d’une traduction littérale, 5. en respectant l’orthographe et la ponctuation“ (PER: 120-121).

On peut conclure de ces diverses précisions que l’écriture de la réception d’un texte latin lu en langue originale consiste selon la composante 3 du PER en une traduction française rendant fidèlement le sens du texte latin et respectant les exigences lexicales et morphosyntaxiques propres au français, la langue-cible. Le PER donne aussi quelques précisions sur les textes: textes simples puis plus longs et plus complexes.

Quand il est question de traduction, on ne peut pas ne pas se référer à la distinction devenue classique que Jakobson (1959) établit entre la traduction interlinguale, qui consiste à transposer un texte d’une langue source dans une langue-cible, la traduction intralinguale, qui consiste à reformuler un texte dans la même langue, généralement en respectant davantage les particularités de cette langue, et la traduction intersémiotique, à savoir la traduction dans un autre système de signes que la langue, p. ex. la musique ou le dessin. À la lecture du PER, il apparaît nettement que l’écriture de la réception du texte latin consiste dans un texte français résultant d’une traduction d’abord interlinguale latin-français, puis intralinguale en français, respectant d’une part le sens du texte latin et les informations qu’il donne et d’autre part le système

linguistique propre au français. La traduction intersémiotique n'est pas prévue par le PER.

Le moyen d'enseignement qui accompagne le PER, *Latin Forum*, utilisé dans une grande partie de la Suisse romande, se propose d'entraîner cette écriture-là de la réception. Cela n'est pas étonnant, puisqu'il a été réalisé pour permettre aux enseignants de mettre en œuvre le plan d'études. Aussi est-il riche en textes. Ceux-ci, bien que généralement fabriqués à partir de sources antiques indiquées et devenant de plus en plus complexes en suivant la progression lexicale et morphosyntaxique des élèves, ne peuvent bien entendu pas prétendre à une quelconque qualité littéraire, comme ce serait le cas de textes authentiques.³ Néanmoins, il a été veillé à leur contenu documentaire. Il s'ensuit que même s'il ne peut pas être question de littérature pour le latin au secondaire I, il s'agit de textes suivis dotés d'un sens, transmettant des informations qui ont toute leur importance – progressivement, par ailleurs, des textes authentiques viennent s'ajouter. Le *Latin Forum* invite les élèves à traduire ces textes en étant attentifs à deux ensembles de paramètres: d'une part, à la bonne compréhension lexicale et morphosyntaxique du latin, y compris des particularités comme les expressions idiomatiques, afin d'accéder au sens du texte; d'autre part, à l'expression correcte en français, en respectant les particularités de la langue-cible, afin que la traduction soit juste du point de vue de la langue française; certains exercices entraînent par ailleurs plus particulièrement telle ou telle particularité stylistique.⁴

Des discussions avec des enseignants relatives à leur pratique, tout comme des visites d'observation d'enseignants en formation et l'analyse d'évaluations soumises aux élèves dans divers cantons montrent que le

3 Est considéré comme „texte authentique” un texte d'un auteur antique tel qu'il est donné par les éditions modernes. Même s'il n'a subi aucune modification d'ordre lexicale ou morphosyntaxique, il n'est toutefois pas tel qu'il se présentait aux lecteurs antiques: dans les manuscrits, les mots ne sont pas séparés les uns des autres par des espaces et généralement, la ponctuation n'est pas indiquée.

4 Cf. notamment la rubrique „Stylistique” proposée au début de chaque leçon à l'occasion du premier texte donné en latin et doté d'une traduction française. Les questions de cette rubrique conduisent l'élève à „s'affranchir d'une traduction littéraire”, pour reprendre les termes des auteurs de *Latin Forum* dans la préface.

plus souvent, les élèves sont formés à cette écriture-là de la réception d'un texte antique ou, plus précisément, relatif à l'antiquité.

Comme il a été dit, il en va de même pour le grec au secondaire I, pour le grec et le latin au secondaire II. L'enseignement-apprentissage des deux langues antiques suit évidemment la progression inhérente à tout enseignement-apprentissage, mais l'écriture de la réception proposée reste la même: un texte français respectant d'une part le sens du texte latin ou grec et les informations qu'il donne, d'autre part le système linguistique propre au français.

2. Dans laquelle ou lesquelles des dimensions de l'acte de lecture cette réception permet-elle au sujet lecteur de placer son acte de lecture?

Il est évident que la lecture du texte antique précédant l'écriture de la réception que vise le plan d'études doit être très précise et rigoureuse tant au niveau lexical et morphosyntaxique qu'à celui du sens. Le sujet lecteur est donc invité à placer son acte de lecture dans la dimension intellectuelle-rationnelle telle que la définissent Dufays et alii.⁵ Qu'en est-il alors de la troisième dimension, la dimension imaginative-affective? De fait, si l'on vise une réception „complète" d'un texte, il faut que les trois dimensions soient en interaction. L'élève entre dans cette troisième dimension lorsque le texte lu rencontre, pour une raison ou une autre, l'univers référentiel personnel, souvent affectif, de l'élève, par exemple par le biais d'une thématique, d'un lieu, d'un personnage, d'un procédé littéraire. Pour que cette rencontre puisse avoir lieu, il convient généralement que soit mis en évidence un lien entre le texte et le quotidien des élèves – ce qui n'est pas toujours aisé.

5 La première dimension est la dimension physiologique.

3. Quelles formes de réception et d'écriture de la réception du texte antique peuvent-elles aider le sujet lecteur à placer son acte de lecture dans les trois dimensions ?

L'écriture de la réception peut-elle encourager cette rencontre? Oui, à la condition sans doute que cette écriture amène l'élève à convoquer non seulement la dimension rationnelle-intellectuelle, mais aussi la dimension imaginative-affective. Diverses modalités permettent de le faire; certaines d'entre elles ont été mises en pratique dans le cadre de quatre expériences réalisées en Suisse romande. Il est évident que je tiens à remercier les enseignants qui m'ont permis de rendre compte ici de leurs projets et de ceux de leurs élèves.⁶

Commençons par les deux expériences en grec menées au secondaire I. Toutes deux se placent dans le contexte d'une formation continue que j'ai dirigée à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud durant l'année scolaire 2011-2012, intitulée „Les mythes grecs à travers textes et images”.

Le premier exemple est un projet de grande envergure, puisqu'il a occupé les élèves d'EVA PARASKEVOPOULOS d'octobre 2010 à mai 2012, durant deux périodes sur les trois périodes hebdomadaires de cours de grec; il convient de préciser que le cours de grec est un cours facultatif – on veille donc à ne pas demander une charge de travail trop élevée. Les élèves ont travaillé sur les deux années de grec; une partie importante des textes lus était rédigée en français. Le projet était intitulé *Rencontre avec une divinité*. Les élèves ont été invités à lire, dans *La Mythologie* d'EDITH HAMILTON, les articles relatifs aux Dieux Olympiens et aux Dieux de la Terre, tout comme le condensé de *l'Iliade* et de *l'Odyssée*. À partir de là, ils ont choisi une divinité et se sont documentés sur elle de façon approfondie, remplissant à cet effet une grille de lecture préparée par leur enseignante: nom de la divinité, ses attributs, ses caractéristiques, ses épithètes cultuelles, les lieux de son culte, etc. En ce qui concerne la langue grecque, les élèves ont lu des passages homériques en lien

6 Dans l'ordre d'apparition: EVA PARASKEVOPOULOS, ALESSANDRO GALLUZZO, ÉMILIE NEUKOMM, GILLES SZYNALSKI. Je remercie ces quatre enseignants également pour leur relecture très attentive de la présente communication.

A. Kolde: La question de la traduction-interpétation**Seiten 37 bis 51**

avec la divinité, en grec et en traduction, et ils ont traduit des passages particulièrement pertinents, comme les épithètes cultuelles. Puis, forts de ces informations qui étaient régulièrement partagées avec toute la classe, les élèves ont rédigé en français un court texte où ils s'impliquent „à la 1ère personne afin d'incarner au mieux le personnage qui fera face à la divinité choisie. Le cadre de la fiction est celui de la Grèce antique ou moderne [...]. L'écriture, lancée en prose, tente de partir à la rencontre des aèdes, comme Homère, qui chantaient de mémoire les épopées. Ainsi, les élèves s'essayaient au français rythmé et rimé. Après cinq versions, [...] les élèves choisissent un nombre limité d'images, soit sources de leur inspiration, soit à même d'illustrer [...] leur création littéraire.”⁷ L'enseignante a ensuite réuni les textes dans un fascicule, orné d'illustrations et doté des extraits homériques en lien avec la divinité. Voici le poème d'une des élèves, MESSALINE PIET, qui avait choisi la déesse Artémis.

Poème

*Dans une forêt au clair de lune,
Où la forêt et Artémis ne font qu'une,
La biche et le cerf en compagnon,
La forêt et les animaux sous sa protection.
La chasseresse Artémis,
Coulant en ses veines la jeunesse,
Atteint la montagne, sa demeure,
Et pur et sauvage est son cœur.
C'est alors qu'arrivent ses chasseresses,
Leurs flèches vous atteignent tel un éclair
Chacune d'elles a été choisie,
Pour sa pureté et sa fidélité,
Jamais entravées.*

7 EVA PARASKEVOPOULOS a publié les travaux de ses élèves dans un petit fascicule. Dans la *Préface*, d'où sont tirées ces citations, elle explique la genèse du projet, tout comme les diverses étapes de sa réalisation. Malheureusement, il n'existe qu'un petit nombre de ces fascicules introuvables sur le marché.

A. Kolde: La question de la traduction-interpétation**Seiten 37 bis 51**

Par le biais du terme souligné, „chasseresse“, Messaline Piet traduit le terme grec ἀγροτέρη, qui paraît notamment dans le passage homérique⁸ que l'élève a traduit et qui est une épithète cultuelle de la déesse.

Les séquences réalisées par les élèves n'entrent *stricto sensu* dans aucune des catégories de Jakobson. Elles peuvent cependant à mon sens être qualifiées de traductions intersémiotiques: il s'agit d'une part d'un texte rédigé en français rythmé et rimé inspiré de l'une ou l'autre donnée du texte homérique et d'autre part d'une illustration. Quoi qu'il en soit, les textes des élèves constituent bien une écriture de la réception, fondée sur l'appropriation par le biais de la lecture d'un grand nombre de données de nature diverse et fournissant de nombreuses informations.

Le deuxième projet qui a vu le jour pendant la même formation continue est d'envergure plus modeste. Alors que l'année scolaire était déjà bien entamée, l'enseignant, ALESSANDRO GALLUZO, a traduit avec ses élèves un texte proposé par le moyen d'enseignement *Organon 2005*. Ce texte grec fabriqué était inspiré de *l'Histoire véritable* de Lucien, un véritable roman de science fiction où cet écrivain du II^e s. de notre ère raconte son voyage invraisemblable qui l'a mené notamment sur la lune, à la rencontre de peuples plus bizarres les uns que les autres et donnant lieu à leur façon à toute une mythologie. Intrigués par le texte qu'ils avaient traduit, enseignant et élèves ont lu quelques extraits de l'ouvrage de Lucien en français; interloqués par la description des peuples que Lucien prétend croiser, ils se sont demandé à quoi ces peuples pouvaient bien ressembler. L'enseignant a cherché sur le net si des artistes avaient illustré ce récit de voyage – et n'a rien trouvé. Les élèves ont alors décidé de combler cette lacune: répartis en plusieurs groupes, ils ont choisi un ou plusieurs peuples par groupe; ils ont ensuite consulté le texte grec et relevé un certain nombre de termes en grec, pour pouvoir mieux comprendre les noms et l'aspect de leur peuple; cette recherche lexicale a fait réfléchir les élèves sur les dénominations grecques utilisées par Lucien, souvent formées par lui, et le genre textuel illustré par *l'Histoire véritable*, à savoir le pastiche de l'épopée. Finalement, ils ont dessiné leur(s) peuple(s), respectant au mieux les données du texte grec et écrivant les noms en caractères grecs. Les illustrations 1 et 2 présentent des

8 *Iliade* 21, 471.

A. Kolde: La question de la traduction-interpétation**Seiten 37 bis 51**

dessins de l'un ou l'autre peuple – et donc des propositions d'écriture intersémiotique de la réception.

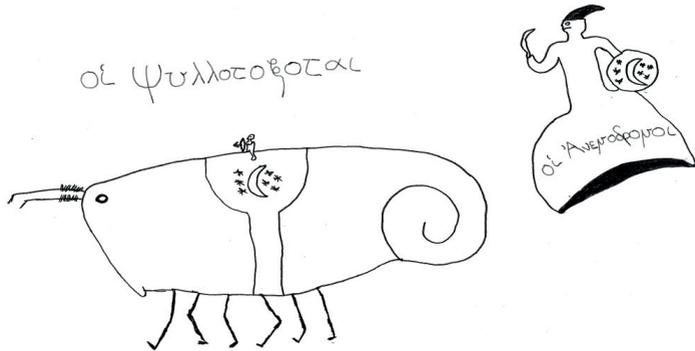


Illustration 1 : οί Ψυλλτοξόται – les archers montés sur des puces,
et οί Άνεμόδρομοι – ceux qui courent comme le vent.



Illustration 2 : οί Ίππόγυποι – les cavaliers montés sur des vautours

A. Kolde: La question de la traduction-interprétation**Seiten 37 bis 51**

Le troisième exemple est à nouveau un projet de grande envergure. Les élèves étaient nettement plus âgés: ils avaient environ 17 ans et étaient dans leur troisième année de grec à Genève, au secondaire II. Le grec étant l'option spécifique des élèves, la dotation horaire est élevée. Dans le cadre de son diplôme d'enseignement, l'enseignante, ÉMILIE NEUKOMM, a proposé à ses élèves un travail complexe autour d'un texte particulier: l'építaphe de Seikilos, une inscription du I^{er} s. de notre ère, gravée sur une stèle funéraire; le texte est composé de deux parties; la seconde se chantait et le texte est surmonté de signes musicaux – il s'agit en fait du premier texte annoté de la musique grecque antique entièrement conservé.⁹ L'enseignante a procédé par plusieurs étapes: une heure a été consacrée à la découverte de généralités sur la musique grecque antique, deux heures à la transcription et à l'édition de la stèle, une heure à la traduction de l'építaphe et à l'émission d'hypothèses sur la notation musicale et son interprétation, une heure à la mise en commun et à la validation ou l'infirmité des hypothèses, une heure à l'entraînement à l'enregistrement de la seconde partie de l'építaphe, chantée, avec accompagnement de clarinette, et une dernière heure à la préparation de l'építaphe entière et à l'enregistrement des voix avec la clarinette, la première partie étant récitée avec scansion accentuée¹⁰ et la seconde partie chantée. Finalement, les élèves ont été invités, pour un travail noté, à fournir un travail artistique à choix: traduction littéraire de l'építaphe, avec rimes, effets auditifs et visuels, ou dessin/peinture (au moins deux planches), ou mise en musique de la première partie de l'építaphe et composition d'une improvisation introductive; l'interprétation du texte selon l'une de ces trois modalités devait être justifiée point par point, puis dans l'ensemble, par un texte réflexif; le tout pouvait encore être complété par un texte réflexif facultatif métacognitif sur l'ensemble de l'activité. Comme l'a montré le rapide résumé, ce projet réunit les trois dimensions de Dufays et alii, la dimension physiologique étant présente par la lecture avec scansion accentuée de la première partie et le chant de la seconde. Ces mises en voix ne peuvent malheureusement

9 Cf. l'illustration 3.

10 Le texte est prononcé en respectant les accents des mots et les longueurs des syllabes.

pas être consultées; en revanche, l'illustration 4 livre un exemple de traduction littéraire respectant les consignes de mise en forme littéraire et l'illustration 5 un exemple de dessin.



Illustration 3 : la stèle de Seikilos

*Je suis la pierre, une image.
Seikilos me plaça ici
Afin que, de sa mémoire signe infini,
J'y restasse à travers les âges.
Mais, toi, brille aussi longtemps que tu vis,
Ne te laisse pas anéantir par ce qui nuit,
Vivre est une joie que le temps n'accorde longtemps
Le temps réclame son paiement.*

Illustration 4, poème composé par Baptiste. Baptiste explique ceci:

„Les changements que j'ai faits sont soit dans un but stylistique, soit pour une meilleure compréhension." Voici deux exemples tirés de son commentaire: „Le ‚pendant longtemps' que j'ai transformé en ‚à travers les âges', au quatrième vers, est dans un but purement stylistique, car cela donne une rime embrassée, et cela constitue également une manière d'exprimer l'idée que veut rendre le grec plus joliment. [...] Au vers 6, dans le but d'obtenir une tournure de phrase plus jolie, j'ai mis l'expression ‚se laisser anéantir' pour traduire ‚être chagriné complètement' ; puis, pour rester dans le même registre suggéré par le verbe (anéantir'), j'ai changé le ‚par rien' (mêden) en ‚par ce qui nuit', et cela me permettait, par la même occasion, de faire une rime."¹¹

11 Cette rime est présente en grec.

A. Kolde: La question de la traduction-interpétation**Seiten 37 bis 51**

Illustration 5: dessin de Léo – traduction intersémiotique de la deuxième partie de la stèle de Seikilos.

Voici le commentaire de Léo:

„Au premier plan, on peut apercevoir une silhouette sans couleur, représentant un mort, l’absence de couleur étant là pour souligner que l’individu n’a pas d’identité, il ne s’agit de personne en particulier, donc de tout le monde. Sur sa gauche se trouve un mur représentant une horloge, celle de la vie, et donc du temps qui passe, inéluctable. Le symbole de la montre peut sembler anachronique, mais cela est voulu, le deuxième paragraphe de l’épithaphe s’adressant pour moi non seulement au Grec de l’antiquité, mais aussi à l’être humain actuel. Le deuxième mur est représenté avec plusieurs voies qui ne sont autres que la vie. En effet, la volonté ici est d’exprimer que toutes les voies mènent à la mort, et donc toutes les vies, quelles qu’elles soient, mènent à la mort représentée au fond du couloir, destination finale de l’être humain.“

Contrairement aux trois autres projets, le dernier n’a pas été initié par l’enseignant – il a été réalisé pour ainsi dire à son insu. Ce travail remonte à 2008, année où l’enseignant, GILLES SZYNALSKI, a traduit un choix d’*Odes* du poète latin Horace avec sa classe en dernière année de secondaire II, donc dans la 7^{ème} année de latin, à dotation horaire moyenne. L’enseignant a procédé avec sa classe à un travail que l’on pourrait qualifier de classique, focalisant sur la traduction et le commentaire. Le sens de l’*Ode* 1, 9 – dans cette *Ode*, Horace décrit la nature pétrifiée par le gel et exhorte le lecteur à se mettre au chaud et à savourer un excellent vin – allié à la scansion accentuée a cependant titillé l’attention de trois élèves musiciens par ailleurs et versés dans la musique antique également par le biais du cours de grec; aussi ont-ils composé une musique rap en accompagnement de l’*Ode* et offert un enregistrement à leur enseignant. Voilà un autre bel exemple de traduction intersémiotique.¹²

¹² Malheureusement, cet enregistrement ne se trouve pas en accès public sur internet.

A. Kolde: La question de la traduction-interprétation**Seiten 37 bis 51**

Leur présentation succincte montre bien que ces quatre projets ont suivi un parcours semblable, garant, sans doute, de leur succès – et du succès de tout projet comparable.

Premièrement, tous proposent autour d'un texte des activités de réception qui dépassent de loin ce que prescrit le plan d'études et donc ce que les moyens d'enseignement proposent, à savoir la traduction interlinguale, puis intralinguale.

En deuxième lieu, pour déboucher sur l'écriture de la réception qu'ils proposent, tous appliquent certes la séquence habituelle d'une traduction interlinguale suivie d'une autre traduction. À trois différences près cependant: d'une part, la traduction interlinguale est beaucoup plus approfondie, puisqu'on s'interroge notamment sur l'étymologie des termes grecs ou latins, révélatrice de profondeur lexicale, et sur bien des éléments participant de la mise en forme – sonorités, rythmes, figures de style, etc. D'autre part, la seconde traduction peut consister en une traduction intralinguale, mais aussi en une traduction intersémiotique. Qu'il s'agisse de l'une ou de l'autre, cette deuxième traduction reflète les résultats des observations et réflexions menées lors de la traduction interlinguale approfondie: s'il s'agit d'une traduction intralinguale, non seulement, elle se coule au mieux dans le moule de la langue-cible, mais en plus, elle est la plus attentive possible aux finesses lexicales et poétiques; s'il s'agit d'une traduction intersémiotique – dessin, musique, réécriture –, celle-ci est également attentive à rendre au mieux le texte antique et ses finesses.

Troisièmement, tous ont donc fait précéder l'écriture de la réception, quelle qu'elle soit, par un travail approfondi sur le texte antique impliquant une lecture qui fait appel à la dimension 3 en plus de la dimension 2, en d'autres termes à l'appropriation affective en plus de l'appropriation intellectuelle; deux projets ont également explicitement travaillé sur la dimension 1. À la suite de ce travail d'appropriation, chaque traduction, qu'elle soit intralinguale ou intersémiotique, reflète bien plus une interprétation individuelle d'autant plus personnelle que l'élève s'est davantage impliqué sur le plan émotif, laissant tour à tour le museur, le scribe et l'interprète établir en son for intérieur le lien entre d'un côté le texte

A. Kolde: La question de la traduction-interpétation**Seiten 37 bis 51**

et les données issus d'un monde lointain et de l'autre son propre univers référentiel.

Tous les projets, finalement, montrent clairement le gain en connaissances, savoir-faire et implication personnelle que permet de réaliser une écriture de la réception plus poussée que la „simple“ traduction telle que la stipulent les plans d'études. En témoigne l'engagement des élèves dans les divers projets, élèves qui ont été jusqu'à réaliser spontanément le rap horatien. En guise d'illustration, voici quelques extraits du retour réflexif de Léo, qui a participé au projet relatif à la stèle de Seikilos:

„J'ai trouvé ce travail intéressant pour plusieurs raisons. La première était le fait de se ‚mettre dans la peau d'un traducteur‘ en effectuant la démarche de A à Z. Ceci m'a appris les difficultés que le déchiffrement, la transcription et la traduction d'un texte grec peuvent engendrer pour le modeste étudiant que je suis.

La mise en musique fut intéressante. En effet, chanter le texte grec et le ‚vivre‘ dans une certaine mesure m'a donné une compréhension différente de l'épithaphe, mais aussi des textes grecs en général.

Pour finir, la facette artistique du travail ne m'a pas procuré qu'une façon ‚ludique‘ de travailler le grec, mais aussi l'opportunité d'exprimer et de mettre en image la vision que je me fais d'un texte à la portée philosophique conséquente.

En conclusion, cette activité m'a donné l'occasion de comprendre et d'assimiler un texte dans sa globalité, ce qui change des traditionnelles traductions faites en classe.”

Bibliographie

- AGOCS, M., BAUD, M., DURUSSEL, V., KOLDE, A., MARECHAUX, S. & RAPIN, A. (2012). *Latin Forum 9^{ème}*. Lausanne: DGEO.
- AGOCS, M., BAUD, M., DURUSSEL, V., KOLDE, A., MARECHAUX, S. & RAPIN, A. (2013). *Latin Forum 10^{ème}*. Lausanne: DGEO.
- AGOCS, M., BAUD, M., DURUSSEL, V., KOLDE, A., MARECHAUX, S. & RAPIN, A. (2014). *Latin Forum 11^{ème}*. Lausanne: DGEO.
- BASSIN, D., BOVET, E. DEMONT, J.-G. & VOELKE, P. (2005). *Organon 2005*. Lausanne: L.E.P.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (2015³). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles: De Boeck.
- GERVAIS, B. (2004). Trois personnages en quête de lecteurs – une fable, in A. ROUXEL & G. LANGLADE (éd.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 93-103). Rennes: PUR.
- JAKOBSON, R. (1959). Aspects linguistiques de la traduction, *Essais de linguistique générale* (p. 71-86), trad. N. Ruwet (1963). Paris: Éditions de Minuit.

Sitographie

Plan d'Études Romand: http://www.plandetudes.ch/documents/10273/36697/PER_print_L_Latin.pdf