Revue de pédagogie des langues anciennes, 04, 2026-2027, p. I-XIX [pagination provisoire]

UNE APPROCHE AUDIOVISUELLE DE LAMENTATIONS FUNÉRAIRES DANS L'*ILIADE*

Carlamaria LUCCI

Résumé :

*Le but de cet article est de présenter une expérience pédagogique, mise en place en mars 2026 dans une classe du degré post-obligatoire en Suisse romande (avec des élèves de 16 à 18 ans), qui exploite le potentiel de supports visuels et audio-visuels comme levier d'une approche interculturelle axée sur la lecture de passages ciblés de l'*Iliade*, en langue originale et en traduction. L'objectif était de mettre en valeur la profondeur anthropologique des lamentations funéraires qui y sont attestées, en tant que témoins d'une manière de penser et de vivre la mort dans des sociétés traditionnelles*[1].

CADRE THÉORIQUE ET ENJEUX DE L'EXPÉRIENCE : QUELS SUPPORTS AUDIOVISUELS ET POURQUOI ?

Le recours aux images dans l'enseignement des langues et cultures anciennes a été institutionnalisé, en Suisse romande, depuis la publication du nouveau plan d'études pour le degré scolaire obligatoire, au début des années 2010. Les indications concernant le grec[2] et le latin[3], disciplines avec lesquelles les élèves entrent en contact, s'ils les choisissent, entre 12 et 15 ans selon les cantons et la langue ancienne, prévoient une sensibilisation aux liens entre langue, textes et culture, par l'intermédiaire de la lecture de textes littéraires et de la

[1] Je remercie chaleureusement l'enseignante et les élèves qui se sont prêtés à cette expérience pour leur accueil généreux, leur disponibilité et leur enthousiasme pendant deux séances de travail intense et fructueux.

[2] PER GREC, *Plan d'études romand. Compléments cantonaux. Langues. Cycle 3. Grec*, CIIP, 2012, p. 1-15, disponible en ligne sur https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/scolarite_obligatoire/fichiers_pdf/PER-Grec_VD.pdf (consulté le 20/03/2026).

[3] PER LATIN, *Plan d'études romand. Cycle 3. Spécificités cantonales. Langues. Latin*, CIIP, 2010, p. 111-127, disponible en ligne sur https://portail.ciip.ch/per/disciplines/2 (consulté le 20/03/2026).

découverte de ressources documentaires *in situ* ou sous forme numérique, à savoir d'images fixes (reproductions photographiques) ou animées (vidéos)[4]. L'accent est mis sur l'importance d'éveiller les élèves aux permanences de certains faits de civilisation antiques en contextes variés, selon une perspective qui valorise la sensibilisation à la différence de cultures sur l'axe diachronique[5].

Le chemin est ainsi ouvert à des démarches didactiques susceptibles d'exploiter, aussi bien au degré obligatoire que post-obligatoire, le potentiel de supports divers, entre autres visuels et audiovisuels, comme leviers pour mettre en valeur la dimension anthropologique de textes littéraires anciens dont la lecture se révèle, au premier abord, ardue en contexte scolaire, non seulement à cause de leur langue (le grec ou le latin), mais aussi de la grande distance des valeurs véhiculées par rapport aux nôtres. Dans la ligne d'une approche qualifiée d'« interculturelle », ce qui fait obstacle à la compréhension, à savoir la distance linguistique et culturelle, peut devenir un point de force pour éveiller l'intérêt des élèves, les former à des contenus spécifiques en langue-culture et les ouvrir au point de vue des « autres », par l'intermédiaire d'une forme consciente de décentration[6].

L'un des textes anciens qui se prêtent le mieux à cette approche est l'*Iliade* : si l'envergure anthropologique des mondes homériques est avérée, en raison de la diction d'origine traditionnelle et vraisemblablement orale qui les a façonnés[7], le problème reste de rendre ces mondes accessibles aux élèves. Les travaux de Jean-Louis Dufays sur la lecture littéraire encouragent une entrée par la voie affective et émotionnelle, amenant progressivement et dialectiquement les lecteurs à se situer dans une perspective critique[8]. Une possibilité est alors d'entrer dans l'*Iliade* par l'intermédiaire d'images permettant d'induire un véritable choc culturel et interculturel[9], en l'occurrence sur le thème des lamentations funéraires et, plus généralement, sur la manière de penser et de vivre la mort dans des sociétés « autres ».

---

[4] Pour cette distinction, voir JOLY Martine et MARTIN Jessie, *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Armand Colin, 2021 (4e édition), p. 11 : « … considérer que l'image contemporaine, c'est l'image médiatique, et que l'image médiatique par excellence, c'est la télévision, ou la vidéo, c'est oublier que, encore maintenant, et dans les médias eux-mêmes, la photographie, la peinture, le dessin, la gravure, la lithographie, toutes sortes de moyens d'expression visuelle, et que l'on considère comme des "images", coexistent. »

[5] KOLDE Antje-Marianne, « Compétence plurilingue pluriculturelle et langues anciennes ? » *ForumLecture* 2, 2022, p. 3, disponible en ligne sur https://www.forumlecture.ch/archiv.cfm?issue=2&year=2022 (consulté le 23/03/2026).

[6] BYRAM Michael, NICHOLS Adam et STEVENS David, « Introduction », dans M. Byram, A. Nichols et D. Stevens (éd.), *Developing intercultural competence in practice*, Clevedon, Multilingual Matters, 2001, p. 5-6.

[7] Cf. FINLEY Moses I., *The world of Odysseus*, Londres, Chatto & Windus, 1977 (2e édition). DI DONATO Riccardo, *Esperienza di Omero. Antropologia della narrazione epica*, Pise, Nistri-Lischi, 1999.

[8] DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis et LEDUR Dominique, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour les classes*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 2005 (2e édition), p. 141-6. DUFAYS Jean-Louis, « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », *Recherches & Travaux* , 83, 2013, disponible en ligne sur http://journals.openedition.org/rechtrav/666 (consulté le 23/03/2026).

[9] MAURER Louise et LONDEI Danielle, « Introduction : Images, discours et représentations culturelles », dans G. Zarate, D. Lévy, et C. Kramsch (éd.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2008, p. 219-225.

À la suite de ces réflexions, j'ai eu l'idée de concevoir et de tester dans le contexte scolaire de la Suisse romande, plutôt au degré post-obligatoire en raison du caractère sensible de ce sujet, une courte séquence didactique axée sur la comparaison des supports suivants :

- trois reproductions photographiques de peintures sur vases attiques datant du VIII^e^ ou du VII^e^ siècle av. J.-C., avec des motifs de lamentations funéraires[10] ;
- la reproduction vidéo d'un court métrage consacré à des lamentations funéraires, *Stendalì: suonano ancora*, filmé en Italie du Sud en 1960 (environ 11 minutes[11]) ;
- les extraits, en grec et en traduction française, des lamentations funéraires d'Andromaque, Hécube et Hélène pour Hector au chant XXIV de l'*Iliade*[12].

En ce qui concerne les peintures sur vases attiques et le texte de l'*Iliade*, ils représentent l'état le plus ancien des lamentations funéraires que nous pouvons atteindre pour la Grèce[13]. De plus, il est possible de percevoir un écho des pratiques illustrées par la voie iconographique dans la voix et les gestes endeuillés que l'épopée restitue pour Andromaque, Hécube et Hélène, respectivement épouse, mère et belle-sœur d'Hector[14]. En ce qui concerne la vidéo, elle reproduit un film réalisé en 1960 par Cecilia Mangini, *Stendalì: suonano ancora*, à partir d'un sujet de Pier Paolo Pasolini. Le tournage a eu lieu à Martano, une ville de la Grèce salentine (dans les Pouilles), région historiquement marquée par l'influence linguistique et culturelle grecque, notamment sous la forme d'un dialecte, désigné localement comme « griko »[15]. À cette époque-là, la pratique des lamentations se perdait déjà. Sous l'impulsion de Cecilia Mangini et de Pier Paolo Pasolini, les femmes protagonistes de l'action se sont appuyées sur leurs réminiscences afin de reconstruire et mettre en scène leurs pleurs en griko pour le film, en dehors d'un contexte de deuil immédiat. La voix « off » de l'actrice Lilla Brignone a rendu accessibles ces contenus en italien[16].

Derrière cette vague d'intérêt, il y avait le livre d'Ernesto De Martino, *Morte e pianto rituale nel mondo antico*, qui avait été publié en 1958 et avait même gagné un prix littéraire (le prix Viareggio)[17]. De Martino, quant à lui, avait mené, entre 1950 et 1956, une véritable

[10] Voir les figures 1a-b et 2 en annexe, p. XX.
[11] Il est disponible sur YouTube : https://www.youtube.com/watch?v=KiDhjTuU0pI (consulté le 22/07/2026).
[12] *Iliade*, XXIV, 719-776 : voir le texte et la traduction française en annexe.
[13] ALEXIOU Margaret, *The ritual lament in Greek tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002 (2^e^ édition, revue par D. Yatromanolakis & P. Roilos, Lanham MD, Rowman & Littlefield [1974]), p. 17.
[14] DI DONATO Riccardo, *Esperienza di Omero. Antropologia della narrazione epica*, Pise, Nistri-Lischi, 1999, p. 87-90.
[15] ROMANO Antonio, « Greca, comunità », *Enciclopedia dell'italiano*, 2010, disponible en ligne sur https://www.treccani.it/enciclopedia/comunita-greca_(Enciclopedia-dell'Italiano)/.
[16] MAZZOTTI Marina, *Stendalì: suonano ancora*, *Sabazian film page 03/03/2026*, disponible sur https://www.sabzian.be/film/stendal%C3%AC-suonano-ancora (consulté le 24/03/2026).
[17] Pour l'influence de l'œuvre d'Ernesto De Martino sur toute une génération de cinéastes italiens, spécialisés dans la réalisation de films documentaires, voir MANGINI Cecilia, « "Senza di te l'Italia magica sarebbe

enquête ethnographique en Lucanie, à l'issue de laquelle il montrait la continuité entre les lamentations funéraires antiques (attestées dans tout le bassin euroméditerranéen) et celles qui étaient encore pratiquées, entre autres, dans certaines régions du sud de l'Italie. Le but de toutes ces pratiques, explicité avec force dans l'ouvrage, était de donner du sens à la douleur, à travers une mise en forme axée sur la répétition de gestes, potentiellement autodestructeurs, qui trouvaient une mesure, une limite et une solution dans l'univers de valeurs socialement reconnues[18]. En lien avec l'époque moderne et contemporaine, De Martino soulignait la tension entre ces pratiques, expressions de cultures marginales, souvent en cours de disparition, et une tradition chrétienne réfractaire à l'ostentation d'un deuil sans espoir, puisque découlant d'une vision de la mort étrangère à toute perspective de résurrection[19].

Ce rapide survol des lamentations funéraires dans l'aire euroméditerranéenne permet d'envisager le point fort du dossier sélectionné en vue d'une exploitation scolaire. Susceptibles d'éveiller un choc culturel et interculturel, en raison de la distance des sensibilités contemporaines, les structures répétées, récurrentes dans le dossier sous la forme de motifs iconographiques, de gestes rituels et de formules, peuvent être repérées indépendamment du niveau de maîtrise des codes iconographiques anciens (pour les peintures sur vases), du griko et de l'italien (pour le film) et du grec homérique (pour le texte). La stéréotypie des supports (audio)visuels et textuels s'ouvre ainsi à la compréhension des élèves comme le fruit d'une tradition sanctionnée rituellement, à savoir d'une pratique de lamentation qui a perduré, en côtoyant les pratiques chrétiennes tout en gardant son autonomie. Plus généralement, ce dossier répond aux enjeux d'une approche interculturelle : éveiller l'intérêt des élèves, les former à des contenus spécifiques en langue-culture (lamentations funéraires en grec homérique) et les ouvrir à des valeurs « autres » dans le temps et dans l'espace, à travers une sensibilisation à la question des permanences, continuités et ruptures, dans la manière de penser et de vivre la mort, entre Grèce ancienne et Italie du Sud.

OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE

Afin d'explorer la faisabilité de ces enjeux, ainsi que la contribution des supports audiovisuels à leur réalisation, une séquence a été planifiée autour du dossier et testée sur le

dimenticata". Cecilia Mangini ricorda Luigi Di Gianni », *BookCiakMagazine, 12 mai 2019*, disponible en ligne sur https://www.bookciakmagazine.it/senza-di-te-litalia-magica-sarebbe-dimenticata-cecilia-mangini-ricorda-luigi-di-gianni/ (consulté le 24/03/2026).

[18] DI DONATO Riccardo, *I Greci selvaggi. Antropologia storica di Ernesto de Martino*, Rome, Manifestolibri, 1999, p. 85-96.

[19] DE MARTINO Ernesto, *Morte e pianto rituale. Dal lamento funebre antico al pianto di Maria*, Turin, Bollati Boringhieri, 2002 (réimpression de la nouvelle édition 2000 [1975], première édition 1958 sous le titre *Morte e pianto rituale nel mondo antico: dal lamento pagano al pianto di Maria*), p. 42-43.

terrain dans le cadre d'un microprojet pédagogique de recherche-action[20], mené par mes soins, avec la généreuse collaboration d'une enseignante d'un établissement scolaire en Suisse romande. Elle m'a ouvert sa classe de grec (12 élèves en tout, de 16 à 18 ans, entre 2e et 3e maturité) pendant 4 séances de 45 minutes chacune, réparties entre les dates du 2 et du 9 mars 2026 (à raison de deux séances par date). La séquence a été articulée autour de trois objectifs d'apprentissage étroitement liés aux enjeux d'une approche interculturelle :

- comprendre comment on pensait et on vivait la mort entre Grèce ancienne et en Italie du Sud, à travers la prise de connaissance d'une pratique de lamentation funéraire attestée sur la longue durée (s'ouvrir à des points de vue « autres ») ;
- identifier des points communs et des différences, sur l'axe diachronique, dans l'expression codifiée du deuil (s'ouvrir à des points de vue « autres ») ;
- comprendre le mécanisme d'expression formulaire du deuil dans l'*Iliade* (se former à des contenus spécifiques en « langue-culture »).

Dans la ligne d'une valorisation du « sujet lecteur », la construction du matériel didactique s'est inspirée d'une démarche de lecture méthodique qui encourage la formulation d'hypothèses grâce à des questions ciblées, allant du général au particulier[21]. En l'occurrence, les élèves ont été guidés, au fil de cinq activités, de la reconnaissance de motifs et de gestes codifiés du deuil, dans les supports visuels et audiovisuels (activités 1 et 2), à l'identification de ces motifs dans les supports textuels, au sein des expressions formulaires homériques (activités 3 à 5). La séquence s'est déroulée selon la structure présentée ci-après.

Séance 1 (45 minutes) : pleurer les morts ; focalisation sur les supports audiovisuels

Activité 1 (20 minutes en tout, avec rétroaction) :

- présentation des peintures du dossier[22], avec la consigne de les observer et de formuler des hypothèses sur leur contenu (en individuel et par binômes) ;
- mise en commun et discussion des hypothèses.

Activité 2 (25 minutes en tout, avec rétroaction) :

- présentation du film *Stendalì: suonano ancora*, avec la consigne de l'observer et d'identifier des liens avec les images vues lors de l'activité 1 (en individuel) ;

[20] DOLBEC André et CLÉMENT Jacques, « La recherche-action », dans L. Savoie-Zajc (éd.). *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2000, p. 199-224.
[21] ARMAND Anne, Didactique des langues anciennes, Paris, Bertrand-Lacoste, 1997, p. 48-101. KO Mireille, Enseigner les langues anciennes, Paris, Hachette, 2000, p. 50-59. AUGÉ Dominique, Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture, Grenoble, Ellug, 2013, p. 145-175.
[22] Figures 1a-b et 2 en annexe, p. XX.

- mise en commun permettant à tous les élèves de constater qu'aussi bien les peintures que la vidéo portent sur un rituel de lamentation funéraire, axée sur un mouvement rythmé du corps, notamment des mains vers la tête ;
- mise en contexte par l'enseignante, en coopération avec les élèves, du sens de ces gestes (expression de la douleur contrôlée socialement, à travers une mise en forme, en mesure et en rythme) et explicitation du lien de continuité culturelle entre Grèce ancienne et Italie du Sud ; l'accent est mis sur la tension qui se déclenche, aux époques moderne et contemporaine, entre ces pratiques et le culte chrétien (référence explicite à l'œuvre d'Ernesto De Martino).

Séance 2 (45 minutes) : pleurer les morts ; focalisation sur *Iliade*, XXIV, 719-776

Activité 3a (25 minutes en tout, avec rétroaction) :

- préactivité (en plénière) : remue-méninges sur les contenus de l'*Iliade*, notamment sur les morts illustres du poème (Patrocle et Hector), afin d'orienter la suite du travail ;
- activité (en individuel) : lecture à haute voix, par l'enseignante, d'*Iliade*, XXIV, 719-776 en grec ancien, avec support distribué aux élèves sous la forme de « texte nu »[23] en format imprimé ; consigne d'écoute : souligner les noms propres désignant les destinataires et les acteurs (ou actrices) de lamentations funéraires ;
- mise en commun permettant de constater, par l'écoute de vers ciblés, lus par l'enseignante à haute voix, que le passage porte sur les pleurs pour Hector[24], exécutés par Andromaque, Hécube et Hélène[25].

Activité 3b (20 minutes en tout, avec préactivité et rétroaction, en plénière) :

- Préactivité : l'enseignante dirige l'attention des élèves sur le fait que les noms propres des trois figures féminines scandent leur prise de parole et que chaque prise de parole marque le début d'une lamentation funéraire. Dans la mesure où celle-ci répond à l'exigence anthropologique de structurer la douleur, c'est en correspondance avec les marques de prise de parole que l'on pourra chercher les expressions formulaires qui sont liées à cette exigence (caractérisées également par la répétition à des endroits réguliers du vers).

[23] KO Mireille, *op. cit.*, p. 66-67.
[24] Cf. *Iliade*, XXIV, 724 et 738 (mention du nom au génitif : Ἕκτορος), 736 (mention du nom au nominatif : Ἕκτωρ) ; 742, 748 et 762 (mention du nom au vocatif en ouverture de chacun des trois discours : Ἕκτορ).
[25] Cf. *Iliade*, XXIV, 724 (Ἀνδρομάχη), 747 (Ἑκάβη) et 761 (Ἑλένη).

- Lecture sélective, conduite à haute voix et à plusieurs reprises par l'enseignante, concentrée sur les seuls vers de transition ; les élèves reçoivent la consigne d'identifier les expressions formulaires du deuil, de les verbaliser en plénière, de constater leur emplacement récurrent au sein du récit (spécifiquement au début et à la fin des discours) et de les souligner dans leurs copies.
- En guise de bilan intermédiaire : distribution à chaque élève du texte grec équipé d'une traduction française, les expressions formulaires étant soulignées et leur place spécifique au sein du récit pointée et rappelée (ἦρχε γόοιο et ἐξῆρχε γόοιο en ouverture de lamentation ; ὣς ἔφατο κλαίουσ[α] et ἐπὶ δὲ στενάχοντο γυναῖκες en clôture de lamentation[26]).

Séance 3 (45 minutes) : pleurer les morts ; focalisation sur les expressions formulaires

Activité 4 (30 minutes en tout, dont 10 pour la préactivité et le travail par groupes et 20 en plénière pour la rétroaction) :

- Présentation de l'outil en ligne *Chicago Homer*[27] pour montrer que chacune des expressions formulaires identifiées en *Iliade*, XIV, 719-776 revient ailleurs dans le poème.
- Distribution aux élèves des extraits relevés en ligne[28], sous la forme de copies imprimées en grec et en traduction française, afin de les amener à travailler par groupes (sur un ou deux extraits), puis en plénière (sur l'ensemble des extraits). Consigne : souligner les expressions formulaires et les mettre en contexte à l'aide des traductions (comprendre qui pleure qui et quand), relever leur emplacement dans le récit et des variations éventuelles selon le contexte. But : les amener à constater que la totalité des expressions formulaires relevées se situe dans des contextes funéraires en lien avec la mort de Patrocle et d'Hector, indépendamment du fait que le défunt est présent ou absent[29], avec une différenciation pour marquer l'ouverture ou la clôture de la lamentation, unie à

[26] Ἦρχε γόοιο : fin du v. 723 ; ἐξῆρχε γόοιο : fin des v. 747 et 761. Ὣς ἔφατο κλαίουσ[α] : v. 746a, 760a et 776a ; ἐπὶ δὲ στενάχοντο γυναῖκες : v. 722b et 746b.
[27] https://homer.library.northwestern.edu/splash.html.
[28] *Iliade*, XVIII, 50-64, 316-362 ; XIX, 282-302, 314-339 ; XXII, 414-437 ; XXII, 475-515 ; XXIII, 17-23.
[29] *Iliade*, XVIII, 50-64 (Thétis pleure Achille souffrant de la mort de Patrocle qu'elle n'a pas encore apprise), 316-362 (Achille pleure Patrocle et lui promet vengeance : il tuera Hector) ; XIX, 282-302 (Briséis pleure Patrocle), 314-339 (Achille pleure Patrocle) ; XXII, 414-437 (Priam et Hécube pleurent Hector à distance) ; XXII, 475-515 (Andromaque pleure Hector à distance), XXIII, 17-23 (Achille pleure Patrocle et lui confirme l'accomplissement de sa vengeance).

des variations selon le contexte et le genre des locuteurs (ὡς ἔφατο κλαίουσ[α]/κλαίων ; ἐπὶ δὲ στενάχοντο γυναῖκες/γέροντες/πολῖται)[30].

Activité 5 (15 minutes en tout, avec rétroaction) : recherche par groupes dans le *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*, avec une focalisation sur les mots clés autour desquels s'articule l'expression formulaire du deuil (verbes στενάχω et κλαίω ; substantif ὁ γόος, -ου)[31]. Pages du dictionnaire directement imprimées et distribuées aux élèves ; mise en commun : le sens étymologique des mots évoque l'action de résonner ou de pleurer, avec une dimension de sonorité prononcée ; le fait que cette sonorité soit encadrée par une structure répétée, typique des expressions formulaires, est en lien avec l'exigence de maîtriser la douleur et de lui donner une mesure qui caractérise le rituel de lamentation funéraire.

Séance 4 (45 minutes) : pleurer les morts ; bilan

- Bilan oral sur le sens des lamentations funéraires dans l'*Iliade* et en dehors de l'*Iliade* (15 minutes en plénière) : rappel des acquis et pointage des différences (marque de noblesse, sinon de descendance héroïque à l'époque archaïque de la Grèce, les lamentations funéraires étaient devenues, dans l'Italie du Sud du XX^e^ siècle, la marque d'une société pauvre et marginalisée)[32].
- Bilan écrit par les élèves (30 minutes en individuel) sous la forme de réponses aux deux questions récapitulatives suivantes :

> (1) Voici une liste des expressions formulaires identifiées dans les extraits [...] de l'*Iliade* :
> – ἐπὶ δὲ στενάχοντο γυναῖκες/γέροντες/πολῖται (deuxième moitié du vers),
> – ὡς ἔφατο κλαίουσ[α]/κλαίων (première moitié du vers),
> – (ἐξ)ῆρχε γόοιο (fin du vers).
>
> → Esquisser rapidement le contexte général dans lequel les expressions apparaissent en citant des passages de l'*Iliade* au besoin.
> → Fournir une analyse lexicale succincte (par mots clés en lien avec l'expression de la douleur).

[30] (Ἐξ)ῆρχε γόοιο (fin du vers), en ouverture de la lamentation : *Iliade*, XVIII, 51, 316 ; XXIII, 17 ; XXIV, 723, 747, 761. Ὣς ἔφατο κλαίουσ[α]/κλαίων (première moitié du vers) en clôture de la lamentation : *Iliade*, XIX, 301a, 338a (κλαίων pour Achille), 428a (κλαίων pour Priam), 436a, 515a ; XXIV, 746a, 760a, 776a. Ἐπὶ δὲ στενάχοντο γυναῖκες/γέροντες/πολῖται (deuxième moitié du vers), en clôture de la lamentation, parfois en combinaison avec ὡς ἔφατο κλαίουσ[α]/κλαίων (première moitié du vers) : *Iliade*, XIX 301b, 338b (avec γέροντες, pour désigner les vieillards qui répondent aux pleurs d'Achille), 428b (avec πολῖται, pour désigner les habitants de la ville d'Ilion/Troie qui répondent aux pleurs de Priam), 515b, 722b, 746b.

[31] CHANTRAINE Pierre, *Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Histoire des mots*, Paris, Klincksieck, 1977 (avec compléments sous la direction de M. Lejeune, Paris, Klincksieck, 1980), respectivement p. 1052, 538 et 231.

[32] DE MARTINO, Ernesto, *Morte e pianto rituale. Dal lamento funebre antico al pianto di Maria*, Turin, Bollati Boringhieri, 1975 (nouvelle édition 2000, réimprimé 2002, première édition 1958 sous le titre *Morte e pianto rituale nel mondo antico: dal lamento pagano al pianto di Maria*), p. 72-73.

→ Expliquer le lien entre ces expressions formulaires et la pratique des lamentations funéraires en dehors de l'*Iliade* sous la forme de points communs et de différences.

(2) Exprimer son avis et le justifier :

→ Est-ce que l'observation d'images antiques et le visionnement de la vidéo ont enrichi la réflexion sur la pratique des lamentations funéraires dans le monde grec ancien ?
→ Si oui, pourquoi ?

L'objectif du bilan écrit était de fournir à l'enseignante du matériel de recherche : il revenait aux élèves d'autoriser le traitement de leurs données, une fois qu'elles auraient été récoltées, anonymisées et associées à des identifiants (*x* pour genre masculin, *y* pour genre féminin, suivis d'un chiffre arabe). Leurs travaux, qu'ils ont rédigés en disposant de tous les supports (images, textes et outils critiques), ont fait l'objet non pas d'une certification, mais d'une analyse croisée selon des paramètres quantitatifs et qualitatifs[33], dans le but d'évaluer :

1. l'efficacité de la séquence (réalisation des objectifs et des enjeux interculturels posés en amont) ;
2. la contribution des supports visuels et audiovisuels à sa réalisation.

OBSTACLES ET RÉSULTATS

La portée extrêmement limitée de l'expérience de terrain oblige à la prudence et n'autorise pas à généraliser des résultats qui s'avèrent néanmoins prometteurs. En répondant à la question 1, 11 élèves sur 12 ont été en mesure d'identifier dans la répétition de structures modulées, permettant de canaliser le deuil, un élément clé du rituel de lamentation funéraire à travers les différents supports[34]. L'objectif de compréhension globale du dossier anthropologique, en lien avec l'enjeu interculturel de les ouvrir à des points de vue « autres » dans le temps et dans l'espace, a été atteint. Dans la ligne d'une compréhension fine, 8 de ces 12 élèves sont parvenus à expliciter des analogies et des différences entre la Grèce ancienne et l'Italie du Sud dans l'expression codifiée du deuil[35] et 4 de ces 8 à pointer les lamentations funéraires des héros épiques comme modèles pour les aristocrates de la Grèce archaïque[36].

[33] BRYMAN Alan, *Quantity and quality in social research*, Londres, Unwin Hyman, 1988.
[34] y1, y2 et y 3 de manière détaillée et tendanciellement complète, y6, y7 et x3 de manière tendanciellement complète, y5 de manière succincte (malgré la confusion entre Italie du Nord et Italie du Sud), y8, y9, x1 et x2 de manière succincte. Il est aussi à préciser que y8 et y9 ont été absentes pour maladie lors de la séance 2 et se sont soumises de manière volontaire au bilan écrit dans un moment à part.
[35] y1, y2 et y 3 de manière détaillée et tendanciellement complète, y6 et y7 de manière assez complète, x1, x2 et x3 de manière succincte.
[36] y1, y2, y3 et y6.

L'objectif de former à des contenus spécifiques en langue-culture a été également atteint : 10 élèves sur 12 sont arrivés à identifier et à analyser le mécanisme d'expression formulaire du deuil dans l'*Iliade*, avec ses éléments de mise en forme et d'adaptation (expressions d'ouverture et de clôture, avec des variations selon le genre des locuteurs), à partir de la répétition de mots associés au champ sémantique d'un pleur bruyant et non structuré[37]. 3 élèves sur 10 ont été aussi en mesure de différencier le contexte des expressions formulaires, selon que l'on *pleure sur le mort* (situation proche de la lamentation funéraire) ou que l'on *pleure le mort* à distance[38].

En ce qui concerne la question 2, les réponses des élèves (10/10[39]) ont confirmé que les supports audiovisuels ont aidé non seulement à comprendre ce qui n'est pas visuel (apport cognitif)[40], mais aussi à restituer de l'humanité et de la vie au deuil (apport émotionnel)[41], en éveillant leur motivation[42]. Dans la ligne des hypothèses émises en amont, le choc culturel et interculturel, induit par le visionnement d'images distantes, a fonctionné à la fois comme obstacle et comme facteur déclencheur d'intérêt pour découvrir quelque chose de soi et des autres et, finalement, pour « **donner du sens** » (y7) à l'apprentissage :

- « Oui [c'était enrichissant de passer par des supports audiovisuels], car je n'y avais jamais été confrontée → je n'avais jamais étudié les rites funéraires grecs archaique [*sic*]… » (y2).
- « Il est **toujours très intéressant d'observer des objets d'époque**[43] car même si cela ne nous permet pas d'accéder pleinement au mode de pensée des personnes de l'époque, cela nous offre une fenêtre sur cette société lointaine » (y3).
- « **C'est très intéressant de non seulement apprendre les pratiques de la civilisation antique, mais aussi de comprendre l'influence qu'elle a sur notre monde**, la place qu'elle y prend et les différences entre ce qu'on connait de cette époque lointaine et les traces qu'elle a laissé [*sic*]. » (y1).

Ainsi, dans l'ouverture de la séquence, lors du visionnement des reproductions des peintures sur vases (activité 1), les 11 élèves présents sont parvenus à identifier dans le motif iconographique des mains sur la tête un geste de lamentation, en raison d'une permanence

[37] y1, y2 et y3 de manière détaillée et tendanciellement complète ; y6 ; y7 et x3 de manière tendanciellement complète ; y8 et y9, y 5 et y2 de manière succincte.
[38] y1, y2, y3.
[39] Des 2 élèves sur 12 qui n'ont pas répondu, l'un avait été absent lors du visionnement des supports audiovisuels (séance 1), alors que l'autre a rendu son travail sans répondre à la question 2.
[40] y2, y5, x2, x3, y7, y9. Dans ces commentaires, le verbe *visualiser* revient 3 fois (x2, x3, y9) et le verbe *imager* une fois.
[41] y2, x3, y6.
[42] y1, y2, y3, y7.
[43] Ici et ailleurs, le marquage graphique est ajouté par l'autrice de l'article aux commentaires des élèves.

dans le sens commun, par exemple dans l'expression « s'arracher les cheveux[44] ». Une élève a par ailleurs souligné à quel point « [l]e vase accentue la notion de répétition et la rend vraiment visible » (y3) précisément à travers ce motif iconographique.

Le dépaysement, néanmoins perceptible au début de l'activité, a trouvé un écho dans le commentaire d'un élève : « les **représentations de vase** sont un peut [*sic*] **moins parlantes car plus abstraite** [*sic*] » (x2). L'occasion s'est présentée, lors de la mise en commun, de pointer un trait distinctif de l'art protogéométrique et géométrique grec : le fait de véhiculer un sens en dehors de tout intérêt pour une reproduction réaliste, à savoir compatible avec une perception visuelle, comme la nôtre, subordonnée à un point de vision unique (perspective)[45]. L'identification du motif iconographique du deuil a par ailleurs ouvert le chemin à un problème d'interprétation. Vu la présence de chevaux et de guerriers au bord de l'une des deux images examinées, selon une tendance à la concentration synoptique propre des peintures sur vases[46], il a été légitime de s'interroger sur le déroulement du rituel funéraire : les lamentations auraient-elles eu lieu dans un contexte statique, donc véritablement autour du mort (hypothèse d'une élève), ou plutôt dans un contexte dynamique, lors du transport du cadavre vers son lieu de sépulture (hypothèse d'une autre élève) ?

Le visionnement de la vidéo (activité 2) a permis de résoudre ces doutes, comme l'indique ce commentaire : « c'est grâce aux images "modernes" que je comprend [*sic*] mieux les images antiques » (x3). La lamentation, en effet, a été isolée comme une activité statique, ancrée dans un lieu, en l'occurrence à la maison, autour du lit du gisant, avant qu'il soit transporté ailleurs. L'occasion s'est ainsi présentée de pointer la distinction antique entre les deux moments de *prothesis* et d'*ekphora*, l'exposition et le transport du cadavre[47]. Ce pointage a laissé des traces dans un commentaire : « il est plus simple de comprendre [...] prothesis vs ekphora [...] si on a une base visuelle » (y2).

Il a été aussi possible de souligner que le transport du cadavre, dans l'Italie du Sud de 1960, avait un tout autre sens que dans la Grèce ancienne : la vidéo montre bien à quel point la culture chrétienne de l'Église s'empare du mort, le soustrait au désespoir païen et le soumet à la logique de la résurrection attendue. C'est précisément l'un des aspects qui a éveillé le plus fort intérêt d'une élève : « Je trouve **très intéressant** aussi, les contextes opposés dans lesquels les rituels de lamentation ont lieu (en Italie du Sud ⟶ pauvreté, en Grèce archaique

[44] CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES, lexicographie, *s. v.* « arracher », disponible sur https://www.cnrtl.fr/definition/arracher.
[45] Cf. MERTENS Joan R., *How to read Greek vases*, The Metropolitan Museum of Art, New York–Yale University Press, New Haven et Londres, 2012 [2010] (2e édition), p. 52.
[46] Cf. figure 2 en annexe, p. XX. Pour le sujet, voir MERTENS Joan R., *op. cit.*, p. 55 : « *processions of chariots and/or horses occur frequently on funerary vases* ». Pour la technique synoptique, voir SNODGRASS Anthony, *Homer and the artists. Texte and picture in early Greek art*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
[47] ALEXIOU Margaret, *op. cit.*, p. 15-19.

[*sic*] → noblesse) et **la tension que le rituel antique en Italie a avec la présence forte du christianisme (religions moderne/antique)** » (y1).

Le visionnage de la vidéo a aussi éclairé et rendu paradoxalement vivantes la mimique, la gestuelle et la sonorité du deuil, en fournissant un contenu anthropologique, sans doute reconstruit et fictionnel[48], à une pratique que les codes iconographiques anciens ne permettaient de saisir que dans sa dimension la plus abstraite, notamment de silhouettes emprisonnées sur deux dimensions. Plusieurs commentaires d'élèves ont mis l'accent sur cet apport : « ça aide à se mettre dans le contexte, comprendre la dynamique de l'époque car on le vit aussi avec la vidéo […] » (x3), à savoir avec « des **images** réelles et potentiellement **récentes, qui se rapprochent plus de notre société** » (x3). Plus particulièrement, « [l]e visionnement de la vidéo amène une notion de **proximité** et permet de se rendre compte plus facilement des **émotions** qui teintent ces moments » (y3), de « visualiser dans notre esprit à quoi ressemble une lamentation funéraire ainsi que l'intonation du chant » (y7) et « comment ça pouvait se dérouler » (y9). Le support audiovisuel amène ainsi à « pleinement **se glisser dans l'univers des lamentations funéraires** » (y7), dans la mesure où il « **ajoute une dimension sonore et donne du mouvement et finalement de la vie à cette douleur** » (y6).

Cette expérience a préparé les élèves à l'écoute du célèbre passage de l'*Iliade* axé sur les pleurs pour la mort d'Hector (activité 3). En amont, le texte avait été traduit avec une attention particulière portée aux expressions formulaires, le but étant de garder l'effet de répétition dans la langue-cible. Concrètement, les mots français choisis pour une expression formulaire n'ont pas varié d'une occurrence à l'autre : par exemple, ἐξῆρχε γόοιο[49] a été constamment traduit « il/elle entonnait la lamentation ». La lecture à haute voix, exécutée avec une attention portée aux accents des mots et aux quantités des syllabes, a été théâtralisée dans la mesure du possible : la stratégie a été de traiter le pupitre comme le lit du gisant, de marquer le changement de locuteur par un petit mouvement de recul et de rapprochement à l'égard du pupitre, de prononcer les noms propres et les expressions formulaires avec une plus forte emphase.

Précisément cette lecture, avec la dimension émotionnelle qu'elle a pu éveiller à travers un travail sur l'expression corporelle de l'enseignante, a fonctionné comme une transition d'un contexte d'oralité (celui des lamentations funéraires en Italie du Sud) à deux autres (contexte réel de la classe et contexte fictionnel du chant épique). Un commentaire le signale : « entendre le texte grec lu à haute voix est **très impressionnant et enrichissant** et rend le

[48] Ce caractère fictionnel du documentaire a été souligné à plusieurs reprises par l'enseignante lors de la mise en contexte du support audiovisuel (mise en commun et bilan de l'activité 2).
[49] *Iliade*, XVIII, 51 et 316 ; XXIII, 17 ; XXIV, 747 et 761. Cf. dossier textuel en annexe, p. XVIII.

texte vivant et plus "réel" » (y9). Les échos entre le support audiovisuel et la lecture ont ainsi fait parler les expressions formulaires de l'*Iliade*, en leur restituant une voix, une douleur et une humanité qui résonnent dans les réponses des élèves à la question 1, construites à travers les activités 3 à 5 : « tous ces mots [στενάχω, κλαίω, ὁ γόος, -ου] semblent assez proches et ne marquent pas particulièrement la lamentation funéraire, ils tournent plutôt autour de l'expression bruyante des pleurs. C'est donc leur contexte, le fait qu'ils se trouvent dans une structure répétitive qui leur donne cette dimension particulière » (y3) ; « c'est la répétition qui fait l'exutoire » (y8) ; « l'usage [de στενάχω, de κλαίω et de ὁ γόος, -ου] diffère seulement par l'emplacement général dans la structure pour donner une forme à la douleur » (x3), pour « la rendre surmontable » (y1), pour « lui donner une présence sociale (y2).

Une élève est allée encore plus loin dans son analyse de l'expression formulaire (ἐξ)ῆρχε γόοιο, en soulignant que l'« utilisation du verbe à l'imparfait [...] implique une durée et une répétition de l'acte de se lamenter » (y2). Lors de la lecture ciblée des expressions formulaires en *Iliade*, XXIV, 719-776 (activité 3), l'enseignante s'était en effet appuyée sur cette nuance aspectuelle pour amener les élèves à imaginer une performance réelle. Celle-ci aurait été marquée non seulement par l'alternance de pleurs individuels et collectifs, selon une logique qu'il n'est pas possible de saisir dans tous ses détails, mais aussi par la continuité d'une gestuelle de la douleur qui, à l'instar de ce qui est montré dans la vidéo, aurait constitué une véritable chorégraphie tout au long du rituel[50].

BILAN ET POTENTIEL

L'analyse qui vient d'être menée a permis de relever à quel point la réaction émotionnelle, déclenchée par des supports audiovisuels, a assuré la réussite de la séquence, en amenant les élèves aussi bien à la compréhension de la spécificité anthropologique des expressions formulaires du deuil dans l'*Iliade* qu'à une véritable ouverture interculturelle. En guise de bilan, il est crucial de souligner à quel point ces acquis sont transférables. D'une part, la compréhension du mécanisme formulaire constitue une base solide pour assurer la compréhension de l'épopée grecque archaïque en général ou, du moins, de certains aspects de sa diction en langue originale. D'autre part, la posture interculturelle, développée par

[50] Je remercie chaleureusement la Prof. Antje-Marianne Kolde pour la relecture du dossier didactique et de l'article, ainsi que pour cette intéressante suggestion. Pour un état des lieux sur la question, voir ALEXIOU Margaret, *op. cit.*, p. 28 : « *This* [les témoignages sur le γόος] *points to the origin of the lament in the antiphonal singing of two groups of mourners, strangers and kinswomen, each singing a verse in turn and followed by a refrain sung in unison. In Homer the antiphonal element is becoming obscured, and even the refrain has been reduced to a perfunctory formula* » et p. 19 : « *The archaeological and literary evidence, taken together, makes it clear that* [...] *the scene must have resembled a dance, sometimes slow and solemn, sometimes wild and ecstatic.* »

l'intermédiaire de la lecture d'une œuvre si distante, permet de mieux comprendre certains enjeux de la société contemporaine. Les commentaires d'une élève (y1) ont bien montré qu'il devient possible de lire les tensions entre cultures hégémoniques et cultures des marges comme le résultat d'analogies ou de différences, sinon de véritables lignes de continuité ou de rupture par rapport aux mondes anciens.

Ce travail de recherche-action ouvre ainsi un champ d'exploitation didactique et pédagogique encore à explorer, à savoir la possibilité d'avoir recours à différentes typologies de supports audiovisuels (témoins de cultures marginales ou marginalisées, par exemple de sociétés traditionnelles étudiées en milieu ethnographique) pour amener les élèves à comprendre d'autres aspects de l'*Iliade* et, plus généralement, de l'épopée grecque archaïque, qui resteraient illisibles s'ils étaient abordés à la lumière de catégories contemporaines. Le potentiel d'une telle approche est considérable : en termes anthropologiques, il s'agit d'amener les élèves, par le choc culturel et interculturel, à sortir d'un point de vue « étique » (concentré sur eux-mêmes, en tant qu'observateurs) pour atteindre un point de vue « émique », concentré sur les acteurs[51], à savoir sur des traces/voix d'hommes et de femmes qui peuvent encore nous parler et leur parler, si elles sont correctement interrogées.

Carlamaria Lucci,
Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne/Suisse
(carlamaria.lucci@hepl.ch)

Bibliographie

Sources primaires

Vases

Pithos provenant de Mykonos, Mykonos, Musée Archéologique nº 2240, VIIe siècle av. J.-C., reproduction photographique libre de droits disponible en ligne sur https://en.wikipedia.org/wiki/Mykonos_vase (consulté le 20/07/2024).

Amphore attique provenant du cimetière du Dipylon à Athènes, Athènes, Musée National, nº 804, 760-750 av. J.-C., reproduction photographique libre de droits disponible en ligne sur https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Dipylon_Amphora,_NAMA_804 (consulté le 10/01/2026).

[51] Headland Thomas N., Pike Kenneth L. et Harris Marvin (dir.). *Emics and etics: The insider/outsider debate*, Newbury Park, Sage Publication, 1990.

Cratère Attique provenant du cimetière du Dipylon à Athènes, Musée du Louvre, N° A 517.1, 750 av. J.-C. environ, reproduction photographique libre de droits disponible en ligne sur https://fr.wikipedia.org/wiki/Ma%C3%AEtre_du_Dipylon?uselang=fr#/media/Fichier:Prothesis_Dipylon_Painter_Louvre_A517.jpg (consulté le 10/01/2026).

Film

Stendalì: suonano ancora, 1960, Pouilles, région de la *Grecìa Salentina*, sujet de P. P. Pasolini, réalisation et mise en scène : C. Mangini, photographie : G. De Mitri, montage : R. May, musique : E. Macchi, voix : L. Brignone, disponible en ligne sur https://www.youtube.com/watch?v=KiDhjTuU0pI (consulté le 22/07/2026).

Texte

HOMÈRE, *Iliade*, texte établi par Th. W. ALLEN, Oxford, Oxford University Press, 1931.

Sources secondaires classées par auteurs

ALEXIOU, Margaret, *The ritual lament in Greek tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002 (2e édition, revue par D. Yatromanolakis & P. Roilos, Lanham MD, Rowman & Littlefield [1974]).

BOUVIER, David, *Le sceptre et la lyre. L'Iliade ou les héros de la mémoire*, Grenoble, Jérôme Million, 2002.

ARMAND Anne, *Didactique des langues anciennes*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1997.

AUGÉ Dominique, *Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture*, Grenoble, Ellug, 2013.

BRYMAN Alan, *Quantity and quality in social research*, Londres, Unwin Hyman, 1988.

BYRAM Michael, NICHOLS Adam et STEVENS David, « Introduction », dans M. Byram, A. Nichols et D. Stevens (éd.), *Developing intercultural competence in practice*, Clevedon, Multilingual Matters, 2001, p. 1-8.

CHANTRAINE Pierre, *Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Histoire des mots*, Paris, Klincksieck, 1977 (avec compléments sous la direction de M. Lejeune, Paris Klincksieck, 1980).

DI DONATO, Riccardo, *Esperienza di Omero. Antropologia della narrazione epica*, Pise, Nistri-Lischi, 1999.

DI DONATO, Riccardo, *I Greci selvaggi. Antropologia storica di Ernesto de Martino*, Rome, Manifestolibri, 1999.

DE MARTINO, Ernesto, *Morte e pianto rituale. Dal lamento funebre antico al pianto di Maria*, Turin, Bollati Boringhieri, 2002 (réimpr. de la nouvelle éd. 2000 [1975], 1re édition 1958 sous le titre *Morte e pianto rituale nel mondo antico : dal lamento pagano al pianto di Maria*).

DOLBEC André et CLÉMENT Jacques, « La recherche-action », dans L. Savoie-Zajc (éd.). *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2000, p. 199-224.

DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis, LEDUR Dominique, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour les classes*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 2005 (2e édition).

DUFAYS Jean-Louis, « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », *Recherches & Travaux* , 83, 2013, disponible en ligne sur http://journals.openedition.org/rechtrav/666 (consulté le 23/03/2026).

HEADLAND Thomas N., PIKE Kenneth L. et HARRIS Marvin (dir.). *Emics and etics: the insider/outsider debate*, Newbury Park, Sage Publication, 1990.

KO Mireille, *Enseigner les langues anciennes*, Paris, Hachette, 2000.

KOLDE Antje-Marianne, « Compétence plurilingue pluriculturelle et langues anciennes ? » *ForumLecture* 2, 2022, disponible en ligne sur https://www.forumlecture.ch/archiv.cfm?issue=2&year=2022 (consulté le 23/03/2026).

JOLY Martine et MARTIN Jessie, *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Armand Colin, 2021 (4e édition).

MANGINI Cecilia, « "Senza di te l'Italia magica sarebbe dimenticata". Cecilia Mangini ricorda Luigi Di Gianni », *BookCiakMagazine, 12 mai 2019*, disponible en ligne sur https://www.bookciakmagazine.it/senza-di-te-litalia-magica-sarebbe-dimenticata-cecilia-mangini-ricorda-luigi-di-gianni/ (consulté le 24/03/2026)

MAZZOTTI Marina, *Stendalì: suonano ancora*, *Sabazian Film Page 03/03/2026*, disponible sur https://www.sabzian.be/film/stendal%C3%AC-suonano-ancora (consulté le 24/03/2026).

MAURER Louise et LONDEI Danielle, « Introduction : Images, discours et représentations culturelles », dans G. Zarate, D. Lévy, et C. Kramsch (éd.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2008, p. 219-225.

MERTENS Joan R., *How to read Greek vases*, The Metropolitan Museum of Art, New York-Yale University Press, New Haven et Londres, 2012 (2e édition, 2010).

ROMANO Antonio, « Greca, comunità », *Enciclopedia dell'italiano*, 2010, disponible en ligne sur https://www.treccani.it/enciclopedia/comunita-greca_(Enciclopedia-dell'Italiano)/.

Sources secondaires classées par sigles et par titres

CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES, disponible en ligne sur https://www.cnrtl.fr/definition/ (consulté le 31/03/2026).

PER GREC, *Plan d'études romand. Compléments cantonaux. Langues. Cycle 3. Grec*, CIIP, 2012, p. 1-15, disponible en ligne sur https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/scolarite_obligatoire/fichiers_pdf/PER-Grec_VD.pdf (consulté le 20/03/2026).

PER LATIN, *Plan d'études romand. Cycle 3. Spécificités cantonales. Langues. Latin*, CIIP, 2010, p. 111-127, disponible en ligne sur https://portail.ciip.ch/per/disciplines/2 (consulté le 20/03/2026).

ANNEXE 1 : DOSSIER TEXTUEL

Iliade, XXIV, 719-776 (édition du texte grec : Thomas W. ALLEN ; traduction en français : Carlamaria LUCCI)

Οἳ δ' ἐπεὶ εἰσάγαγον κλυτὰ δώματα, τὸν μὲν ἔπειτα		Après l'avoir conduit au palais illustre,
τρητοῖς ἐν λεχέεσσι θέσαν, παρὰ δ' εἷσαν ἀοιδοὺς	720	ils le déposèrent sur un lit ajouré, ils envoyèrent près de lui des chanteurs,
θρήνων ἐξάρχους, οἵ τε στονόεσσαν ἀοιδὴν		guides de chants de deuil, qui, eux, entonnaient un chant de gémissements
οἳ μὲν ἄρ' ἐθρήνεον, ἐπὶ δὲ στενάχοντο γυναῖκες.		endeuillés ; en réponse, les femmes gémissaient.
Τῇσιν δ' Ἀνδρομάχη λευκώλενος ἦρχε γόοιο,		Alors Andromaque aux bras blancs les guidait dans la lamentation,
Ἕκτορος ἀνδροφόνοιο κάρη μετὰ χερσὶν ἔχουσα·		en tenant dans ses mains la tête d'Hector meurtrier :
Ἄνερ, ἀπ' αἰῶνος νέος ὤλεο, κὰδ δέ με χήρην	725	« Mon époux, jeune tu as perdu la vie, veuve
λείπεις ἐν μεγάροισι· πάϊς δ' ἔτι νήπιος αὖτως,		tu me laisses dans le palais : reste, encore petit, un enfant, celui
ὃν τέκομεν σύ τ' ἐγώ τε δυσάμμοροι, οὐδέ μιν οἴω		que nous avons mis au monde, toi et moi, malheureux ; il n'atteindra pas,
ἥβην ἴξεσθαι· πρὶν γὰρ πόλις ἥδε κατ' ἄκρης		je pense, sa jeunesse, avant que cette ville ne soit
πέρσεται· ἦ γὰρ ὄλωλας ἐπίσκοπος, ὅς τέ μιν αὐτὴν		détruite ; car tu es mort, toi qui en étais le gardien, toi qui la
ῥύσκευ, ἔχες δ' ἀλόχους κεδνὰς καὶ νήπια τέκνα,	730	défendais, toi qui protégeais les compagnes fidèles et les petits enfants.
αἳ δή τοι τάχα νηυσὶν ὀχήσονται γλαφυρῇσι,		Celles-ci bientôt seront transportées sur les navires creux
καὶ μὲν ἐγὼ μετὰ τῇσι· σὺ δ' αὖ τέκος ἢ ἐμοὶ αὐτῇ		et moi avec elles : et toi, mon enfant, tu me suivras,
ἕψεαι, ἔνθά κεν ἔργα ἀεικέα ἐργάζοιο,		là où tu t'occuperas de travaux indignes,
ἀθλεύων πρὸ ἄνακτος ἀμειλίχου, ἤ τις Ἀχαιῶν		en souffrant pour un seigneur sans pitié ; ou bien l'un des Achéens
ῥίψει χειρὸς ἑλὼν ἀπὸ πύργου, λυγρὸν ὄλεθρον,	735	en colère te saisira de ses mains et te jettera du haut d'une tour, mort funeste,
χωόμενος, ᾧ δή που ἀδελφεὸν ἔκτανεν Ἕκτωρ		l'un des Achéens auquel Hector a tué un frère
ἢ πατέρ', ἠὲ καὶ υἱόν, ἐπεὶ μάλα πολλοὶ Ἀχαιῶν		ou un père ou un fils, puisqu'un grand nombre d'Achéens
Ἕκτορος ἐν παλάμῃσιν ὀδὰξ ἕλον ἄσπετον οὖδας.		mordirent la terre sans fin entre les mains d'Hector.
Οὐ γὰρ μείλιχος ἔσκε πατὴρ τεὸς ἐν δαὶ λυγρῇ		Car il n'était pas bienveillant, ton père, dans le douloureux combat ;
τῶ καί μιν λαοὶ μὲν ὀδύρονται κατὰ ἄστυ,	740	c'est aussi pourquoi tous les gens en ville le pleurent.
ἀρητὸν δὲ τοκεῦσι γόον καὶ πένθος ἔθηκας		Terribles sont les lamentations et le deuil que tu as infligés à tes parents,
Ἕκτορ· ἐμοὶ δὲ μάλιστα λελείψεται ἄλγεα λυγρά.		Hector : mais pour moi surtout restent des peines douloureuses.
Οὐ γάρ μοι θνῄσκων λεχέων ἐκ χεῖρας ὄρεξας,		Car tu n'es pas mort en levant du lit tes mains vers moi,
οὐδέ τί μοι εἶπες πυκινὸν ἔπος, οὗ τέ κεν αἰεὶ		et tu ne m'as pas dit un mot chargé de sens dont je pourrais
μεμνῄμην νύκτάς τε καὶ ἤματα δάκρυ χέουσα.	745	me souvenir à jamais, nuit et jour, en versant mes larmes. »

Ὣς ἔφατο κλαίουσ’, ἐπὶ δὲ στενάχοντο γυναῖκες.
Τῇσιν δ’ αὖθ’ Ἑκάβη ἀδινοῦ ἐξῆρχε γόοιο·
Ἕκτορ, ἐμῷ θυμῷ πάντων πολὺ φίλτατε παίδων,
ἦ μέν μοι ζωός περ ἐὼν φίλος ἦσθα θεοῖσιν·
οἳ δ’ ἄρα σεῦ κήδοντο καὶ ἐν θανάτοιό περ αἴσῃ.
Ἄλλους μὲν γὰρ παῖδας ἐμοὺς πόδας ὠκὺς Ἀχιλλεὺς
πέρνασχ’, ὅν τιν’ ἔλεσκε, πέρην ἁλὸς ἀτρυγέτοιο,
ἐς Σάμον ἔς τ’ Ἴμβρον καὶ Λῆμνον ἀμιχθαλόεσσαν·
σεῦ δ’ ἐπεὶ ἐξέλετο ψυχὴν ταναήκεϊ χαλκῷ,
πολλὰ ῥυστάζεσκεν ἑοῦ περὶ σῆμ’ ἑτάροιο,
Πατρόκλου, τὸν ἔπεφνες· ἀνέστησεν δέ μιν οὐδ’ ὣς.
Νῦν δέ μοι ἑρσήεις καὶ πρόσφατος ἐν μεγάροισι
κεῖσαι, τῷ ἴκελος ὅν τ’ ἀργυρότοξος Ἀπόλλων
οἷς ἀγανοῖσι βέλεσσιν ἐποιχόμενος κατέπεφνεν.
Ὣς ἔφατο κλαίουσα, γόον δ’ ἀλίαστον ὄρινε.
Τῇσι δ’ ἔπειθ’ Ἑλένη τριτάτη ἐξῆρχε γόοιο·
Ἕκτορ, ἐμῷ θυμῷ δαέρων πολὺ φίλτατε πάντων,
ἦ μέν μοι πόσις ἐστὶν Ἀλέξανδρος θεοειδής,
ὅς μ’ ἄγαγε Τροίηνδ’· ὡς πρὶν ὤφελλον ὀλέσθαι.
Ἤδη γὰρ νῦν μοι τόδε εἰκοστὸν ἔτος ἐστὶν
ἐξ οὗ κεῖθεν ἔβην καὶ ἐμῆς ἀπελήλυθα πάτρης·
ἀλλ’ οὔ πω σεῦ ἄκουσα κακὸν ἔπος οὐδ’ ἀσύφηλον·
ἀλλ’ εἴ τίς με καὶ ἄλλος ἐνὶ μεγάροισιν ἐνίπτοι
δαέρων ἢ γαλόων ἢ εἰνατέρων εὐπέπλων,
ἢ ἑκυρή, ἑκυρὸς δὲ πατὴρ ὣς ἤπιος αἰεί,
ἀλλὰ σὺ τὸν ἐπέεσσι παραιφάμενος κατέρυκες
σῇ τ’ ἀγανοφροσύνῃ καὶ σοῖς ἀγανοῖς ἐπέεσσι.
Τὼ σέ θ’ ἅμα κλαίω καὶ ἔμ’ ἄμμορον ἀχνυμένη κῆρ·
οὐ γάρ τίς μοι ἔτ’ ἄλλος ἐνὶ Τροίῃ εὐρείῃ
ἤπιος οὐδὲ φίλος, πάντες δέ με πεφρίκασιν.
Ὣς ἔφατο κλαίουσ’, ἐπὶ δ’ ἔστενε δῆμος ἀπείρων.

C’est ainsi qu’elle disait en pleurant ; en réponse, les femmes gémissaient.
Parmi elles, Hécube à son tour entonnait la lamentation profonde :
« Hector, de tous mes enfants, de loin le plus cher à mon cœur,
vivant, tu étais cher aux dieux ;
eux qui ont pris soin de toi, même dans le destin de mort.
Mes autres enfants, n’importe lequel qu’Achille aux pieds rapides
avait capturé, il les vendait au-delà de la mer infatigable,
à Samos, à Imbros, à Lemnos brumeuse ;
toi, après t’avoir pris la vie de son bronze aigu,
il t’a traîné longtemps autour du sépulcre de son compagnon,
Patrocle, que tu avais tué ; mais, même ainsi, il ne l’a pas ressuscité.
Et maintenant, tu es étendu devant moi à la maison, baigné de rosée et
à peine tué, pareil à quelqu’un qu’Apollon à l’arc d’argent
est venu tuer de ses douces flèches. »
C’est ainsi qu’elle disait en pleurant ; elle suscitait une lamentation sans fin.
Parmi elles, ensuite, Hélène, en troisième, entonnait la lamentation :
« Hector, de tous mes beaux-frères de loin le plus cher à mon cœur,
mon époux est en effet Alexandre semblable à un dieu,
celui qui me conduisit à Troie : oh si j’étais morte avant !
Maintenant, voici désormais la vingtième année
que j’ai quitté ma patrie et que je suis venue ici ;
mais jamais je n’entendis de toi un mot méchant ou injurieux.
Mais si quelqu’un d’autre à la maison me faisait des reproches, quelqu’un
de mes beaux-frères ou belles-sœurs ou des épouses aux belles robes,
ou ma belle-mère – le beau-père étant toujours doux comme un père –
toi tu le retenais, en l’apaisant
par ta douceur et tes douces paroles.
C’est pourquoi je pleure à la fois toi et moi, malheureuse, le cœur affligé,
car il n’y a plus aucun autre dans la vaste ville de Troie
qui soit à mon égard doux ou ami, tous ont horreur de moi ».
C’est ainsi qu’elle disait en pleurant ; un peuple innombrable gémissait.

ANNEXE 2 : DOSSIER ICONOGRAPHIQUE



Figure 1a
Détail d'amphore attique
Taille : 155 cm de haut. Datation : 760-750 av. J.-C.
Lieu de provenance : Athènes
Lieu de conservation : Athènes, Musée National, nº 804

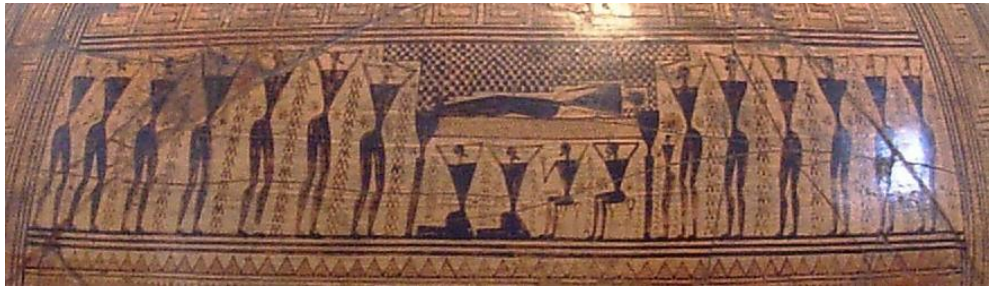


Figure 1b
Détail de l'amphore attique reproduite dans la figure 1a



Figure 2
Détail de cratère attique (cratère : vase de grande taille pour mélanger le vin avec l'eau).
Taille : 58 cm (fragment). Datation : 750 av. J.-C. environ. Lieu de provenance : Athènes.
Lieu de conservation : Musée du Louvre, nº A 517.1