

OVIDE DANS LE TEXTE DÈS LA 6^E : APPORTS DE L'ÉTUDE DES *MÉTAMORPHOSES* EN VERSION BILINGUE POUR FORMER LES ÉLÈVES À LA LECTURE DES TEXTES LITTÉRAIRES ?

Cécile COUTEAUX

Résumé :

L'expérimentation présentée a été réalisée au collège en France, dans des classes de français en sixième et de latin en cinquième, autour de la lecture de quatre extraits des Métamorphoses en présentation bilingue. Les analyses portent sur les réponses des élèves à des questions appréciatives, à une comparaison de traduction et à un exercice de traduction « libre ».

Historiquement, le français a acquis sa légitimité en référence au latin (et au grec) par l'intermédiaire du colinguisme, entendu comme méthode propre aux humanités classiques et formant au français par la lecture et la traduction de textes en langues anciennes. Aujourd'hui, au vu des statistiques de fréquentation des options de langues et cultures de l'Antiquité et de la multiplication des autres options et spécialités qui réduisent leur place dans le système scolaire – du moins en ce qui concerne la France –, c'est la légitimité des LCA qui serait à refonder et, avec elle, les exercices de passage d'une langue à l'autre et leurs finalités. En quoi le détour par le latin peut-il faire évoluer le rapport à la langue et à la littérature des élèves ? Comment le contact avec les textes dans la langue source peut-il participer à la formation à la lecture des textes littéraires ? L'expérimentation présentée dans cet article vise à nous interroger sur la manière dont la réception personnelle et effective des textes littéraires en même temps que l'acquisition de savoirs et savoir-faire sur la langue et la littérature peuvent être favorisées par l'approche colingue, en classe de français comme en classe de latin. Le

texte latin des extraits des *Métamorphoses* d'Ovide est ainsi abordé, dans des classes de sixième en français et de cinquième en latin, via des questions et activités visant à mener les élèves du connu vers l'inconnu, du familier vers l'étranger et à leur faire expérimenter les déplacements favorisant l'élaboration d'appréciations axiologiques (esthétiques, éthiques, philosophiques). Après une présentation du cadre théorique et institutionnel, puis de l'expérimentation réalisée, une analyse qualitative des écrits des élèves interrogera les apports de l'approche colingue.

CADRE THÉORIQUE ET INSTITUTIONNEL

Renée Balibar explique le rôle longtemps central du latin dans l'enseignement en France par l'idée répandue dès le XVIII^e siècle « qu'il faut faire du latin pour bien faire du français », en rappelant que « jusqu'au milieu du XX^e siècle il a été indispensable d'enchevêtrer les exercices français et les exercices latins pour obtenir les pleins pouvoirs du discours écrit¹ ». Le colinguisme se définit ainsi comme « l'association de certaines langues d'État dans un appareil de langues où elles trouvent leur légitimité et leur matière à exercices² ». L'association de ces différentes langues anciennes ou vivantes et « les pratiques correspondantes (traduction, grammaticalisation) » permettent l'institution et le fonctionnement de la norme linguistique. Le statut social des langues, comme langues d'État, est un élément essentiel de cette définition, faisant de l'exercice du colinguisme non la perpétuation d'un élitisme socio-culturel, mais un véritable moyen de conquérir des instruments de pouvoir social et politique. Le colinguisme a ainsi permis l'institution du français par l'élémentation de la grammaire française au XVIII^e siècle. Ces bouleversements du statut politique de la langue française et leur rôle central dans le processus révolutionnaire sont donc aussi, concomitamment – dans un rapport de complémentarité entre sphère politique et sociale et sphère éducative – d'ordre grammatical et lexical. Comme le montre R. Balibar, si la langue d'État, « normative, littéraire³ », existait dans l'enseignement avant 1789, « la révolution dans la langue » a consisté à remettre en chantier la grammaire et le dictionnaire afin de « créer le contenu d'un enseignement de masse, celui du français “au premier degré” ». Le sens littéral assure en effet un usage démocratique du langage national : « *Les mots pris au sens propre [...] garantissent le pouvoir d'expression de la langue officielle commune* en refusant l'autorité de la langue ancienne (sens “étymologique”, du grec *etumon*, “sens véritable”)⁴ ». Ce travail

¹ BALIBAR Renée, *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, PUF, 1985, p. 103.

² *Ibid.*, p. 14. Même référence pour la citation suivante.

³ *Ibid.*, p. 197.

⁴ *Ibid.*, p. 180. C'est l'auteure qui souligne.

d'élémentation de la langue a toutefois donné lieu à une nouvelle forme d'accès inégalitaire à la culture. R. Balibar l'explique par la persistance d'un clivage de classe dans l'organisation des enseignements :

Tandis que les héritiers bourgeois des lettrés continuent d'apprendre (à leurs frais et aux frais de l'État) le latin et l'anglais, la masse des écoliers primaires doit apprendre à refouler son plurilinguisme naturel pour entrer dans la grammatisation⁵.

Si la « grammaire commune⁶ » ainsi créée visait à donner le pouvoir au plus grand nombre, elle l'a aussi privé des moyens émancipateurs de comprendre le passage d'une langue à l'autre, privé des moyens « d'en percevoir par lui-même les mécanismes ». En France, à partir de 1880, avec l'abandon de la composition latine au baccalauréat et la naissance de la discipline du français sous la troisième République, l'approche colingue entre français et langues anciennes ne subsiste plus que dans les cours de langues anciennes.

Aujourd'hui, le linguiste et didacticien du français Dan Savatovsky, en référence aux travaux de R. Balibar, définit le « colinguisme scolaire » comme « un dispositif qui associe des langues d'enseignement et/ou des langues enseignées dont l'une au moins est morte et où il est question au surplus de conduire les élèves à une compétence langagière écrite et non pas orale⁷ ».

Concernant les textes officiels actuels, on ne trouve pas de référence aux LCA dans les derniers programmes de français du cycle 3. *Les Métamorphoses* sont proposées dans l'objet d'étude « Le monstre, aux limites de l'humain » en sixième⁸, par « extraits choisis⁹ », « dans une traduction au choix du professeur ». Et il est mentionné que « les activités de lecture restent indissociables des activités d'écriture¹⁰ », dont les cahiers de lecture et les écrits de réception personnelle, ce que nous mettons en œuvre dans l'expérimentation présentée. Les programmes de LCA, quant à eux, prescrivent la lecture « de textes authentiques¹¹ » en latin ou en grec et en traduction. Cette dernière doit être « l'occasion de faire sentir aux élèves que les langues ne sont pas superposables et de proposer, par conséquent, une approche problématisée de la syntaxe et du lexique¹². »

⁵ *Ibid.*, p. 219.

⁶ *Ibid.*, p. 418.

⁷ SAVATOVSKY Dan, « Contact de langues et enseignement du grec ancien : revisiter le colinguisme », *Langue française*, 167, 2010, p. 31-47, p. 31.

⁸ Dans les nouveaux programmes de 2025, *Les Métamorphoses* sont préconisées sous l'objet d'étude « Créer, recréer le monde : récit des origines ».

⁹ *Programme du cycle 3*, MEN, Éducol, 2023, p. 29.

¹⁰ *Ibid.*, p. 14.

¹¹ Programme d'enseignement de complément de langues et cultures de l'Antiquité, Bulletin Officiel n°11 du 17 mars 2016, p. 71.

¹² *Ibid.*, p. 74.

Nous postulons que des démarches comparatives colingues, en cours de français comme en cours de latin, constituent des approches favorisant d'une part l'appréhension de la langue comme système qui évolue selon les usages et les contextes et avec lequel chaque locuteur construit un rapport singulier, et favorisant d'autre part la formation aux appréciations¹³ axiologiques (esthétiques, éthiques, philosophiques) sur les textes littéraires.

PRÉSENTATION DU CORPUS ET DE L'EXPÉRIMENTATION

Justification du choix des textes étudiés

Le corpus des textes étudiés en classe comprend quatre extraits des *Métamorphoses* en présentation bilingue, dont trois sont représentés ici¹⁴ : « l'enlèvement d'Europe », « Latone et les paysans de Lycie » et « Dédale et Icare ». Les *Métamorphoses* d'Ovide offrent à la fois l'attrait de la mythologie et la possibilité d'isoler des récits courts et cohérents, qui facilitent l'accès à des textes antiques complexes et polyphoniques. Les extraits retenus comportent des personnages féminins et masculins, humains et divins, et des situations actualisables dans la vie quotidienne ou la culture des élèves (séduction et violence ; problématique écologique et économique de l'accès à l'eau et aux biens communs ; ingénierie et éducation). L'œuvre d'Ovide permet en outre de thématiser la transformation : celle des personnages mythologiques (humains, animaux, plantes), mais aussi celle des cultures antique et contemporaine dans leurs points communs et leurs différences, celle que le lecteur peut vivre grâce à la lecture, et celle que vivent les élèves de sixième et de cinquième qui entrent dans l'adolescence. Le choix de cette œuvre inscrit de surcroît une conception non-essentialiste de la culture, si l'on reprend la définition qu'en établit François Jullien, dans *L'Écart et l'entre* : « Car quel est ce "propre" du culturel ? C'est bien de se transformer et de muter¹⁵. »

Les difficultés potentielles des *Métamorphoses* tiennent au langage soutenu des traductions, à l'étrangeté des noms de lieux et de personnages, aux situations *a priori* éloignées du quotidien et des repères culturels des élèves.

Les textes distribués présentent en vis-à-vis le passage en latin et une traduction récente en français. Les traductions retenues sont d'auteurs différents. On souligne ainsi la polysémie des textes sources et des textes cibles, comme l'explique Barbara Cassin :

¹³ Nous reprenons ici le terme utilisé en didactique de la littérature, par l'équipe GARY notamment. Pour une définition développée, voir BRUNEL Magali, DUFAYS Jean-Louis, EMERY-BRUNEAU Judith, FLOREY Sonya (dir.), *La progression en lecture au fil de la scolarité. Une recherche internationale*, Rennes, PUR, coll. Paideia, 2024, p. 48-55.

¹⁴ Voir l'annexe 1 en fin d'article (p. XIV).

¹⁵ JULLIEN François, *Entrer dans une pensée*, suivi de *L'écart et l'entre*, Paris, Gallimard, 2012, p. 193.

Il y a plus d'une traduction parce que les mots, non seulement pris un par un, mais pris ensemble dans une phrase, dans un texte ou dans un contexte, présentent durablement des équivoques formant des combinatoires douées de sens¹⁶.

En outre, le choix de la présentation bilingue avec différents traducteurs inscrit une conception de la langue comme système en perpétuel mouvement, qui évolue d'une période historique et d'une aire géographique à l'autre et se modifie d'un individu à l'autre, et donc une conception de l'étude de la langue comme comparaison entre ses différents états plutôt que comme description de normes figées.

Contexte et méthodologie de l'expérimentation

L'expérimentation présentée a été mise en œuvre en 2021-2022 dans un collège semi-rural de la région parisienne, dans nos classes de français en sixième (deux classes, 58 élèves en tout) et de latin en cinquième (un groupe de 24 élèves). L'indice de position sociale est moyen (autour de 112) ; le niveau des élèves est hétérogène et les résultats au brevet un peu en-dessous de la moyenne nationale pour la période considérée. L'expérimentation a pris place au fil d'une séquence de sixième sur les textes fondateurs¹⁷ et en séquence perlée au cours de la première année d'élèves suivant l'option latin en cinquième. La démarche adoptée articule en amont des questions individuelles invitant chaque élève à verbaliser sa réception première du texte (par des questions d'appréciation sur le texte latin, des questions analogiques, des questions éthiques), suivies de débats interprétatifs et de questions d'après débat sur papier ou sur un blog de lecture¹⁸, puis d'un questionnaire réflexif portant sur l'ensemble du travail.

Les objectifs d'apprentissage concernant la lecture des textes littéraires sont de faire travailler aux élèves la verbalisation de l'expérience esthétique de réception (questions en amont) et la justification des interprétations en appui sur le texte (questions en amont et débat), de leur apprendre à négocier et articuler les significations diverses en élaborant des critères communs (débats), puis à intégrer le point de vue de l'autre dans leur lecture (questions de synthèse). Les objectifs associés à la présentation bilingue ont été détaillés plus haut dans la justification du corpus.

¹⁶ CASSIN Barbara, *Éloge de la traduction. Compliquer l'universel*, Paris, Fayard, 2016, p. 111.

¹⁷ Les élèves rendent les questions à raison d'un texte par semaine, et un débat interprétatif suivi d'une question de synthèse en classe a lieu quelques jours après pour laisser le temps à l'enseignant de lire les réponses produites et de concevoir une question de débat s'appuyant sur des points de divergence.

¹⁸ Pour un développement du cadre théorique et des exemples de mise en œuvre, voir AHR Sylviane (dir.), *Former à la lecture littéraire*, Poitiers, Canopé Éditions, 2018.

Nous analyserons de manière qualitative les réponses des élèves aux questions portant plus spécifiquement sur le texte latin et la lecture conjointe du latin et du français, dans le but d'interroger les apports potentiels du colinguisme. Les questions qui concernent le texte latin en amont des débats sont de divers ordres, permettant de croiser les approches :

- des questions appréciatives : « Quel mot te semble important dans l'extrait (en latin ou en français) ? Dis pourquoi. », « Quel vers latin te plaît le plus ? Pourquoi ? » ;
- une évaluation comparative de traductions (sur « Latone ») : « Voici, en plus de celle déjà lue ci-dessus, une autre traduction en français du même passage en latin d'Ovide (vers 370-381). Laquelle préfères-tu ? Pourquoi ? » ;
- une traduction « libre » de la fin du passage sur « Dédale et Icare » : « En t'appuyant seulement sur ce que tu comprends du texte latin et sur le contexte donné par le début du texte, imagine une traduction pour la fin de l'extrait (sans t'aider du dictionnaire). » ;
- une appréciation de la démarche colingue dans le bilan global : « Qu'as-tu pensé du fait d'avoir accès au texte latin pour chaque extrait ? Explique ton point de vue. », « Trouves-tu que la comparaison entre des traductions du même texte t'a aidé-e dans ta lecture ? Explique pourquoi. »

Analyse des résultats

Le nombre des différents écrits récoltés dépendant des absences des élèves, il sera donné au fil de l'analyse. Celle-ci interrogera les ressources linguistiques et culturelles réinvesties ou construites par les élèves par le biais de la dimension colingue de la lecture des extraits proposés, pour appréhender les langues et littératures d'une part comme constructions historiques et d'autre part comme processus d'appropriation et de création individuelle au sein de normes communes.

Comparer pour appréhender les langues et les littératures comme des constructions historiques

La présentation bilingue crée chez une partie des élèves une curiosité, une envie de découvrir la langue et de chercher les mots qui ressemblent au français, et ainsi d'aborder des notions d'histoire de la langue en même temps que d'histoire littéraire, qui peuvent être approfondies lors de séances dédiées.

En effet, comme le montrent les graphiques (annexe 2¹⁹), avoir accès au texte latin est majoritairement apprécié par les élèves de ces classes – et de façon nettement plus marquée en latin cinquième –, notamment parce que cela permet :

- de découvrir une langue : « moi je trouve ça marrant car on apprend des nouveaux mots comme : *pedibusque*, *maligno*, *arantem* », « ça nous permet de découvrir des mots qui sont très proches du français alors qu'on ne les a jamais vus²⁰ » ;
- de pouvoir lire le texte original : « cela authentifie le texte car pour moi avoir un texte latin sur une histoire la vieillit, donc la rend plus authentique » ;
- d'adopter une approche comparative : « j'ai trouvé que c'était bien de comparer le texte latin à la traduction française pour voir les mots qui se ressemblent ou pas du tout » ;
- d'aborder l'histoire de la langue, de voir que le français vient du latin et que la langue a évolué : « je pense que ça m'a fait penser à avant quand le latin était la langue française je me suis dit que la langue avait bien changé ».

Pour les deux questions d'appréciation susceptibles de diriger l'attention des élèves vers le texte latin (sur les mots jugés importants et le vers latin préféré), nous avons observé plus précisément les réponses concernant le premier et le troisième texte. Concernant les mots jugés importants, des mots latins sont relevés dans dix réponses sur 42 quand les élèves découvrent le dispositif en français sixième :

- un est relevé sans justification autre que l'affirmation d'une subjectivité (« *auster* car il me semble important ») ;
- trois sont retenus pour le sentiment de familiarité linguistique qu'ils apportent à l'élève de façon plus ou moins subjective : « *pendent* ressemble à "pendent" parce que c'est la même chose en français », « *minetur* car il ressemble au français », « *gemma* car c'est le prénom de ma tante mais je ne sais pas ce que ça veut dire » ;
- un est relevé au contraire pour le mystère et le suspense que représentent ses sonorités pour l'élève : « *colla* : on n'a pas l'habitude de l'entendre et rien qu'à entendre ce mot tu sais qu'il va se passer quelque chose » ;
- un est relevé pour une raison sémantique et stylistique : « *auster* car c'est un mot pour éviter de dire vent du midi » ;
- deux pour une raison narratologique : « taureau / *tauri* car dans l'histoire on ne parle presque que de ça », « *auster* car il décrit le paysage et je trouve ça important dans les histoires » ;

¹⁹ Voir p. XXII.

²⁰ L'orthographe est corrigée pour éviter les éventuels biais de perception concernant cette dimension. La syntaxe est conservée dans la mesure où elle nous semble inscrire une logique personnelle susceptible de se voir modifiée en même temps que les constructions choisies par les élèves.

- deux pour leur dimension symbolique : « *sceptri* parce que c'est magique » (avec sans doute une actualisation en référence à l'univers de la *fantasy*), « *Pax* = paix : un symbole d'être tranquille, relaxé ».

Seulement deux élèves sur 50 relèvent un mot latin trois semaines plus tard (pour une raison sémantique, pertinente linguistiquement ou erronée : « *aqua* car tout le monde a besoin d'eau pour vivre », « *sed* qui veut dire étancher je trouve ce mot important vu qu'il est dit que la déesse a besoin de boire etc. c'est l'objectif de la déesse »). Paradoxalement, aucun mot latin n'est relevé par les latinistes de cinquième sur 21 et 24 questionnaires. Il ressort donc que laisser le choix de la langue observée conduit ici les élèves à revenir rapidement au français. Le fait d'avoir demandé les « mots importants », en lien par conséquent avec la compréhension globale du passage, et non les « mots qui te plaisent » ou « t'intriguent » oriente sans doute également les élèves vers le texte français. Cette entrée lexicale donne toutefois lieu, pour les mots français également, à des propositions variées, depuis la démonstration de la compréhension du sens jusqu'à des propositions interprétatives plus élaborées, sous forme d'appréciations axiologiques :

- [sur « Europe »] « “taureau” car Zeus se transforme en taureau et “apparence” car il en change physiquement pour kidnapper Europe » (compréhension) ; « “apparence” car le taureau n'en est pas vraiment un et donc que la morale c'est que les apparences sont parfois trompeuses » (appréciation éthique) ; « “ignorant” car les monstres peuvent être horribles mais gentils et beaux mais méchants alors on ignore tout d'eux puisqu'on a peur d'eux » (appréciation esthétique, éthique, philosophique) ;
- [sur « Latone »] « “l'eau” car c'est selon moi le mot central. C'est le fait que la déesse ne puisse pas accéder à l'eau que [sic] cette dernière leur lance une malédiction » (compréhension) ; « le mot “vie” car elle dit que cette eau va donner la vie et j'aime cette notion » (appréciation philosophique).

Il apparaît en outre qu'avec les sixièmes, avec qui est mené régulièrement le travail sur la réception personnelle des textes dans les cahiers de lecture et les débats interprétatifs, les réponses sont majoritairement interprétatives et appréciatives (du côté de l'exploration des significations²¹) alors qu'elles sont majoritairement du côté de la compréhension du sens avec les cinquièmes latinistes (qui se placent peut-être davantage dans une optique de traduction).

Pour ce qui concerne les vers latins préférés, avec les élèves de sixième en français, le critère de justification le plus utilisé est le fait d'avoir reconnu des mots (14 sur 42 et 16 sur

²¹ Sur la distinction entre compréhension et interprétation, voir l'article de FALARDEAU Erick, « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 2003, p. 673-694.

50), alors que les choix de « mots importants » sont justifiés majoritairement par l'identification des personnages et de leur rôle. L'observation de la langue est donc ici favorisée, plutôt que le sens (compréhension) et les significations (interprétation et appréciations). Le rapport sensible à la langue est évoqué à travers les sonorités (6 sur 42 et 7 sur 50) ; par exemple : « “*cornua uara quidem, sed quae contendere possis*” car je trouve qu'il est plein d'accent dans les mots » et « “*quid prohibetis acquis*” car ça sonne bi[en] en is ». D'autres réponses évoquent les émotions ressenties à la lecture du latin (4 sur 42 et 5 sur 50), comme « le 1^{er} car il est satisfaisant » et « “*et modo tota caua submergere membrapalude*” car c'est doux et c'est comme si j'avais l'impression qu'ils étaient détendus ».

En latin avec les élèves de cinquième, pour cette même question, la reconnaissance de mots est évoquée seulement trois fois sur 48 (par rapport au français, à l'espagnol, langue maternelle d'un élève, et à l'italien, langue familiale d'une autre élève). Pour « Europe », la majorité des réponses concerne la dimension esthétique et les sensations ; par exemple : « “*Quippe color niuis est, quam nec uestigia duri Calcauere pedis nec soluit aquaticus auster.*” Ce vers me plaît car j'aime bien que la peau du taureau soit comparée à de la neige je trouve ça poétique », « le vers 7 car j'aime sa construction (les mots qui le construisent), et aussi parce qu'il indique un moment de douceur, agréable à passer... ». Pour « Latone », la majorité des réponses concerne les évaluations éthiques et philosophiques : « je trouve qu'elle a raison et qu'il faut savoir partager l'eau, surtout avec les personnes assoiffées », « la nature est à tout le monde et nous devons la respecter et j'aime cette idée ». L'attention dirigée sur une langue que l'on peut lire et où l'on peut reconnaître certains mots mais que l'on ne comprend pas globalement, tout en disposant de la traduction, favorise ici un rapport esthétique à la langue dans le sens d'une attention à la matérialité du langage, aux sensations et aux émotions ressenties, aux rythmes et aux jeux de sonorités.

L'exercice de comparaison de traductions – qui fait partie des activités prescrites dans les programmes de LCA – vise à rendre les élèves attentifs aux variations stylistiques et lexicales et aux nuances sémantiques qui dépendent des choix des traducteurs. À la différence de la comparaison de traductions en LCA, qui intervient après la traduction littérale d'un texte, les élèves n'ont ici pas accès à la connaissance des mots et de la grammaire de la langue source ni à certains référents culturels qui les sous-tendent. L'exercice représente donc une première approche de la démarche de traduction, qui doit permettre de découvrir certaines problématiques d'ordre littéraire, de réfléchir à ce que signifient traduire ainsi que comprendre et interpréter un texte, et il contribue à la formation à la poétique des textes. À partir d'une même histoire, des mêmes phrases et des mêmes mots dans la langue source (ici le passage de la transformation des paysans en grenouilles dans « Latone »), plusieurs textes différents sont produits : l'évaluation esthétique est ainsi privilégiée. Confrontés pour la première fois à

l'exercice, les élèves justifient leur préférence par le fait que l'une des traductions soit plus « compréhensible » que l'autre (23 élèves de sixième sur 50 en français et 13 de cinquième sur 24 en latin), en général parce que le niveau de langue est moins soutenu. Le choix professoral d'une traduction présentée en prose et d'une traduction présentée en vers conduit toutefois également les élèves à relever le critère de la « poésie » (12 sur 50 en français sixième et 8 sur 24 en latin cinquième), en majorité de façon positive : « j'aime bien le fait qu'il y ait des vers comme une poésie plutôt que la version texte », « [je préfère la traduction de] Sers car c'est très poétique il y a des mots qui sont beaux j'aime bien la poésie ».

Dans les bilans finaux, cet exercice reçoit un accueil mitigé. Pour certains, il permet de mieux cerner ce qu'est l'interprétation : « ça m'a donné une autre vision du texte », « ça m'a beaucoup aidé car ça m'a montré une autre signification », « elles m'ont aidée à comprendre qu'on pouvait avoir différentes interprétations d'un même texte ». Pour d'autres, il est l'occasion de percevoir des enjeux littéraires comme le choix d'un genre : « La 2^e traduction m'a plus aidé car plus facile à retenir parce que c'est comme une poésie donc je comprends mieux ». Pour d'autres encore, la compréhension est le premier critère d'accomplissement de l'activité, et deux traductions paraissent superfétatoires : « je n'avais pas eu besoin de les lire car j'avais déjà compris le texte », « le texte que j'ai lu, je l'imaginais toujours pareil ». Ces élèves ont une représentation du texte comme superposable au résumé de l'histoire, représentation que la démarche mise en œuvre vise à faire évoluer, à travers l'attention à la matérialité du langage, aux diverses traductions-réinterprétations d'un même texte, et par la confrontation intersubjective des lectures sensibles et empiriques et des appréciations axiologiques lors des débats²².

Imaginer une traduction pour s'appropriier la langue et la littérature

La question invitant les élèves à imaginer la traduction de la fin du texte de « Dédale et Icare » et à l'écrire en face du texte latin²³ donne lieu à des écrits diversifiés que l'on peut leur faire retravailler selon plusieurs approches. L'exercice du décentrement interlinguistique vise à souligner divers enjeux, portant sur l'étymologie et sur le choix du vocabulaire, ou sur la construction syntaxique, le rôle des connecteurs, la cohérence contextuelle (avec l'univers antique) et cotextuelle (avec la traduction qui précède), la cohérence interne (pour le choix des reprises nominales et pronominales notamment), la référence générique (la présentation en vers du texte ovidien et leur compréhension lacunaire focalisée sur les mots qu'ils reconnaissent conduisent certains élèves à adopter une écriture imagée, poétique, dans laquelle la construction syntaxique passe au second plan). Certains élèves connaissent la fin de l'histoire

²² Qui ne font pas l'objet du présent article.

²³ Annexe 1, texte 4 : p. XX.

et la reformulent (7 sur 48 en français sixième, 10 sur 17 en latin cinquième), soit sous forme de résumé court soit en ajustant la longueur de leur écrit à celle du texte latin. Les autres réponses montrent diverses postures de lecteur face à l'incompréhension (totale ou partielle) et diverses stratégies de traduction de ces postures par et dans l'écriture. La consigne de traduction à partir d'une langue que les élèves peuvent lire sans la comprendre globalement fonctionne comme une autorisation à la créativité lexicale, syntaxique, sémantique, et donne lieu à une recherche d'articulations possibles entre le connu et l'inconnu, entre les inférences et interprétations personnelles et les normes linguistiques communes. Une partie des élèves (12 sur 48 en français sixième, 4 sur 17 en latin cinquième, soit la même proportion) s'attellent à réemployer des mots qu'ils ont reconnus ou pensent avoir reconnus, et ce souci devient prioritaire par rapport à la correction syntaxique et à la cohérence logique, à différents degrés, comme dans les exemples suivants :

[1] Cupidon traduit
 Rapide solide
 Adorable
 Eau toxique

[2] Dis et ignore un animal dis des arts naturels. Non pour orde. Le minimum accepta longtemps boire des spaghetti. Eut une créosité. Si rustique, quand fis disparaître puis surgit avec du thon.

[3] Un objet jaune à la tête déserte du beau tracteur rapide et très long en retard l'odeur délicieuse du minotaure enfermé dans le labyrinthe, Icare en extrait le minotaure puis il lui explique l'eau, qui est très utile.

[4] Quand le garçon se réjouit d'une entreprise audacieuse et abandonna son guide, il s'enfonça plus profondément dans les falaises du ciel. Le voisinage du soleil brûlant s'adoucit plumes parfumées, chaînes et cerises.

Dans le premier exemple, l'élève a posé des mots sans chercher à les relier. Il a fait l'exercice en s'en tenant à ce qu'il comprenait. Le deuxième exemple ne présente aucune cohérence, ni thématique, ni lexicale ni syntaxique. L'élève n'a exercé aucun contrôle sémantique sur la réponse donnée, il a comme imaginé un langage pour une langue inconnue (allant jusqu'au barbarisme avec « orde » et « créosité »). Dans le troisième exemple, l'élève juxtapose des mots devinés (seul le substantif « odeurs » a un lien sémantique avec le participe « *odoratas* ») et reprend des éléments contextuels mêlés à un anachronisme. Par la mention de sensations, par son caractère évocateur, l'écriture se fait poétique, ce qui peut traduire la réception du texte par l'élève : il n'a pas compris mais retranscrit une forme d'expérience esthétique. Dans le dernier exemple, la construction est correcte (si l'on analyse les quatre derniers mots comme le développement du thème « voisinage ») ; le sens est globalement

compris, mais il manque la fin. L'élève a tenté de concilier ce qu'il comprenait et une façon soignée de l'exprimer (peut-être n'a-t-il pas écrit la fin parce que sa compréhension était insuffisante pour pouvoir compenser les manques par la qualité du style).

Faire retravailler les élèves sur les textes produits permettrait de leur faire percevoir la langue comme « une cohabitation de plusieurs variantes²⁴ », comme le suggère Marie-Laure Elalouf, et de questionner la notion de normes linguistiques et littéraires (notamment génériques et énonciatives). On pourrait leur faire comparer plusieurs productions d'élèves pour en souligner différences et points communs, et évaluer leur cohérence par rapport au contexte et au cotexte ; puis isoler les propositions et leur donner le vocabulaire latin, en chercher des synonymes pour faire varier les formulations et comparer les phrases obtenues ; enfin comparer les traductions réalisées avec celles de professionnels datant de différentes périodes, pour mettre en évidence les variations de la langue dans le temps. Cela permettrait de mettre en œuvre « un réel travail d'observation, de traduction-paraphrase-reformulation, sollicitant la conscience sémantique, le sens des agencements syntaxiques, des enchaînements textuels et des choix discursifs²⁵ », à même de former les élèves à distinguer la compréhension (comme mise en cohérence de l'explicite et de l'implicite du texte, dont la formulation varie dans le temps et selon les usages des groupes socio-culturels et des individus) et l'interprétation (comme sélection et mise en lien d'éléments du texte avec le répertoire psycho-affectif, épistémique et culturel du lecteur selon un questionnement propre à un individu et une communauté de lecteurs singuliers à un moment donné).

CONCLUSION

Les exercices expérimentés qui se rapportent au colinguisme visent à encourager la réflexion sur la langue et la littérature par la comparaison entre langue source et langue cible, par la comparaison de plusieurs traductions et par l'expérimentation d'une transposition personnelle (plutôt que d'une traduction au sens propre) interlinguale. Les réponses des élèves montrent une diversité de postures plus ou moins approfondies : il paraît nécessaire, pour en développer la maîtrise, de renouveler l'exercice au fil de l'année sur différents textes pour qu'ils se familiarisent avec la démarche et de faire conscientiser aux élèves les postures adoptées par des comparaisons et des analyses en classe pour qu'ils apprennent à en exploiter la diversité. Mettre en œuvre des activités de reformulation, d'évaluation par les pairs, de

²⁴ ELALOUF Marie-Laure, « La transmission du patrimoine linguistique : point aveugle des programmes de français », dans O. Bertrand, I. Schaffner (dir.), *Enseigner la grammaire*, Palaiseau, École polytechnique éditions, 2003, p. 417-429, p. 427.

²⁵ *Ibid.*, p. 425.

confrontation des lectures lors des débats peut également en constituer de riches prolongements. Ce type d'activités exploitant les ressources du colinguisme, réalisées dans le cadre de démarches favorisant l'expression et la confrontation des réceptions personnelles des élèves, apparaît susceptible de développer la conscience de la langue et de la littérature comme produits d'une histoire et de contextes au sein desquels chacun peut créer un rapport singulier aux normes communes. La traduction – comme production et comme activité – peut ainsi être valorisée et utilisée pour donner concrètement à lire la littérature comme réécriture et réinterprétation de textes antérieurs, et présenter la lecture comme activité de reformulation et de réinvention des textes qui articule compréhension et interprétation, à la fois personnelle puisque réalisée par un lecteur-traducteur ou un lecteur-auteur, et collective puisque ces textes et les textes et les discours de lecteurs se répondent et se nourrissent les uns les autres.

Cécile COUTEAUX,
enseignante agrégée de lettres classiques,
LLA-CREATIS, université Toulouse – Jean Jaurès,
docteure en littérature et langue françaises, formatrice en formation initiale (Inspé)

BIBLIOGRAPHIE

- AHR Sylviane (dir.), *Former à la lecture littéraire*, Poitiers, Canopé Éditions, 2018.
- BALIBAR Renée, *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, PUF, 1985.
- BRUNEL Magali, DUFAYS Jean-Louis, EMERY-BRUNEAU Judith, FLOREY Sonya (dir.), *La progression en lecture au fil de la scolarité. Une recherche internationale*, Rennes, PUR, coll. Paideia, 2024, p. 48-55.
- CASSIN Barbara, *Éloge de la traduction. Compliquer l'universel*, Paris, Fayard, 2016.
- ELALOUF Marie-Laure, « La transmission du patrimoine linguistique : point aveugle des programmes de français », dans O. Bertrand, I. Schaffner (dir.), *Enseigner la grammaire*, Palaiseau, École polytechnique éditions, 2003, p. 417-429.
- FALARDEAU Erick, « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (3), 2003, p. 673-694, disponible en ligne sur <https://doi.org/10.7202/011409ar> (consulté le 19/02/2025).
- JULLIEN François, *Entrer dans une pensée*, suivi de *L'écart et l'entre*, Paris, Gallimard, 2012.
- SAVATOVSKY Dan, « Contact de langues et enseignement du grec ancien : revisiter le colinguisme », *Langue française*, 167, 2010, p. 31-47

ANNEXE 1 : DOCUMENTS FOURNIS AUX ÉLÈVES (TEXTES ET QUESTIONS)

Texte 1 : L'enlèvement d'Europe (Les Métamorphoses, II, 847-861, 866-875)

Europe est une princesse phénicienne fille du roi de Tyr, Agénor, et de Téléphassa. Jupiter est frappé par sa grande beauté alors qu'elle se promenait avec ses compagnes sur la plage.

[...] *sceptri grauitate relictā*
Ille pater rectorque deum, cui dextra trisulcis
Ignibus armata est, qui nutu concutit orbem,
 [850] *Induitur faciem tauri mixtusque iuuenis*
Mugit et in teneris formosus obambulat herbis.
Quippe color niuis est, quam nec uestigia duri
Calcauere pedis nec soluit aquaticus auster.

Colla toris exstant, armis palearia pendent,

Cornua uara quidem, sed quae contendere possis
Facta manu, puraue magis perlucida gemma.
Nullae in fronte minae, nec formidabile lumen :
Pacem uultus habet. Miratur Agenore nata,
Quod tam formosus, quod proelia nulla minetur ;
 [860] *Sed quamuis mitem metuit contingere primo,*
Mox adit et flores ad candida porrigit ora.

[...]

Paulatimque metu dempto modo pectora praebet
Uirginea plaudenda manu, modo cornua sertis

Inpedienda nouis; ausa est quoque regia uirgo
Nescia, quem premeret, tergo considerare tauri,
 [870] *Cum deus a terra siccoque a litore sensim*
Falsa pedum primis uestigia ponit in undis ;

Inde abit ulterius mediique per aequora ponti
Fert praedam : pauet haec litusque ablata relictum
Respicit et dextra cornum tenet, altera dorso

Inposita est ; tremulae sinuantur flamine uestes.

Après avoir abandonné son noble sceptre, l'illustre père et maître des dieux, à la droite armée de la foudre à triple pointe, et qui d'un signe de tête ébranle le monde, revêt l'apparence d'un taureau, et, mêlé aux génisses, mugit et se promène, magnifique, dans l'herbe tendre. Oui, il a la blancheur de la neige qui n'a pas été piétinée par des pieds aux pas lourds et que n'a pas fondue l'humide Auster²⁶.

Les muscles de son cou ressortent, son fanon²⁷ pend sur ses épaules ; ses cornes sont petites, certes, mais on pourrait dire qu'elles sont façonnées à la main et plus diaphanes qu'une perle pure. Son front n'est pas menaçant, et son regard pas redoutable ; sa face respire la paix. La fille d'Agénor est pleine d'admiration, parce qu'il est si beau, parce qu'il n'est ni menaçant ni combatif. Mais, si doux soit-il, elle craint tout d'abord de le toucher. Bientôt elle s'en approche et tend des fleurs vers son muflé éclatant.

[...]

Quand la crainte peu à peu a disparu, il offre à la jeune fille sa poitrine à caresser ou ses cornes à entraver de fraîches guirlandes. La jeune princesse, ignorant sur qui elle s'appuyait, osa même s'installer sur le dos du taureau. Alors, insensiblement, le dieu s'éloigne de la terre ferme et du rivage, posant ses pas dans les ondes du bord, en une marche trompeuse, puis il s'éloigne davantage, emportant sa proie au large des mers. La fille est épouvantée et, emportée, elle regarde derrière elle le rivage délaissé ; de sa main droite elle tient une corne de l'animal, et pose l'autre sur son dos ; son vêtement s'agite et ondule au vent.

(Traduction de A.-M. Boxus et J. Poucet, 2005-2009²⁸)

²⁶ Vent du midi.

²⁷ Pli de peau qui pend sous le cou de l'animal.

²⁸ Bibliotheca Classica Selecta : <http://bcs.fltr.ucl.ac.be/metam/met00-intro.html>

1) Quel mot te semble important dans l'extrait (en latin ou en français) ? Dis pourquoi.

2) Quel vers latin te plaît le plus ? Pourquoi ?

3) Quel son ou quelle musique pourrais-tu associer à ce passage ? Justifie ton choix.

4) De nombreuses représentations de cet épisode existent. Tape « L'enlèvement d'Europe » dans la barre de recherche de ton navigateur, va dans « Images », et regarde celles que l'on te propose. Choisis celle que tu préfères (indique son titre et son auteur) et explique pourquoi tu as fait ce choix.

5) Choisis ensuite celle qui, selon toi, ressemble le plus au texte (indique son titre et son auteur). Explique pourquoi tu l'as choisie (cite le texte pour justifier ton choix).

Copie les deux images choisies et colle-les sur la page suivante, avec une légende indiquant titre, auteur, et date si elle est précisée.

Texte 2 : Macareus transformé en porc**(Les Métamorphoses, XIV, 271-290)**

Ovide reprend ici un épisode célèbre de l'Odyssée d'Homère. Mais il imagine que c'est Macareus, un des compagnons d'Ulysse, qui raconte son aventure à Énée, héros fondateur des Romains, pour lui déconseiller de s'arrêter sur l'île de Circé. Voici comment il a été accueilli, avec quelques autres, par la déesse magicienne.

*Haec ubi nos uidit, dicta acceptaque salute,
diffudit uultus et reddidit omina uoce ;
nec mora, misceri tosti iubet hordea grani*

*mellaque uimque meri cum lacte coagula passo,
quique sub hac lateant furtim dulcedine, sucos*

*adicit. Accipimus sacra data pocula dextra.
Quae simul arenti sitientes hausimus ore*

et tetigit summos uirga dea dira capillos,

*(et pudet et referam) saetis horrescere coepi,
[280] nec iam posse loqui, pro uerbis edere raucum
murmur et in terram toto procumbere uultu ;*

*osque meum sensi pando occallescere rostro,
colla tumere toris et, qua modo pocula parte
sumpta mihi fuerant, illa uestigia feci ;*

*cumque eadem passis (tantum medicamina possunt !)
claudor hara ; solumque suis caruisse figura
uidimus Eurylochum ; solus data pocula fugit.*

*Quae nisi uitasset, pecoris pars una manerem
nunc quoque saetigeri, nec tantae cladis ab illo*

[290] certior ad Circen ultor uenisset Vlixes.

Lorsqu'elle nous vit et que nous eûmes échangé un salut,
Son visage s'épanouit et elle répondit à nos souhaits favorables.
Sans tarder, elle ordonne qu'on prépare un mélange d'orge
en grains grillés,

De miel, de vin pur et de lait caillé ;
Elle y ajoute une potion qui puisse se dissimuler sous la
douceur du breuvage.

Nous prenons les coupes qu'elle nous offre de sa main divine.
Dès que nous les eûmes vidées de notre bouche desséchée
par la soif,

et que la funeste déesse eut touché de sa baguette l'extrémité
de nos cheveux,

– j'ai honte à le dire – mon corps commença à se hérissier de soies,
je ne pouvais plus parler et à la place de paroles j'émettais
un grognement rauque,

et je tombai en avant, la face tournée vers le sol ;

je sentis ma bouche se durcir en un groin retroussé,
les muscles de mon cou se gonfler et, avec ces membres qui
m'avaient permis de saisir la coupe, je marchai sur le sol ;
avec mes compagnons qui avaient subi le même sort – si
grande est la puissance des philtres ! –

je suis enfermé dans une étable. Nous vîmes Euryloque seul
ne pas prendre l'apparence d'un porc. Seul il avait repoussé
la coupe offerte.

S'il ne l'avait pas repoussée, je ferais encore aujourd'hui
partie de ce troupeau couvert de soies, Ulysse n'aurait pas
été informé par lui de ce terrible malheur et ne serait pas
venu chez Circé pour nous sauver.

(Traduction de Frédéric Le Blay, *Petits Classiques Larousse*,
1999 ; disposition modifiée par nos soins.)

1) Quel mot te semble important dans l'extrait (en latin ou en français) ? Dis pourquoi.

2) Quel vers latin te plaît le plus ? Pourquoi ?

3) Lis le passage extrait de l'*Odyssée* d'Homère dont celui-ci est une réécriture. Lequel préfères-tu ? Pourquoi ?

» À l'appel de mes hommes, Circé accourut aussitôt leur ouvrir ses portes brillantes. Elle les invita, et tous la suivirent. Quels imprudents ! Seul Euryloque refusa d'entrer : il flairait un piège. Elle les fit s'installer sur des sièges et des fauteuils ; puis, ayant pris du vin de Pramnos, elle y mélangea du fromage, de la farine et du miel clair auxquels elle ajouta une drogue¹ funeste, afin qu'ils oublient à tout jamais leur patrie.

» Elle leur tendit le breuvage, qu'ils burent avidement. Aussitôt elle leur donna un coup de baguette, et ils se retrouvèrent enfermés dans des étables à cochons ! Ils avaient des têtes, des grognements et des soies² de cochons ; ils en avaient pris l'aspect, mais conservaient intact leur esprit de mortel.

» Ils étaient bouclés là, pleurant toutes leurs larmes. Et Circé leur jetait en pâture³ des glands, des fâines et des cornouilles⁴, tout ce qu'on donne à manger aux cochons, vautre⁵ à même le sol.

» Euryloque s'empressa alors de regagner le noir vaisseau, désirant nous informer du triste sort réservé à nos compagnons.

[Euryloque fait son rapport. Ulysse prend son glaive, son arc et s'élance chez Circé.]

(Traduction de Marie-Rose Rougier, Bibliocollège, Hachette, 2016.)

1. **drogues** : poisons. || 2. **soies** : poils du porc et du sanglier. || 3. **en pâture** : comme nourriture. || 4. **glands, fâines, cornouilles** : fruits du chêne, du hêtre et du cornouiller. || 5. **vautre** : couchés sur le sol dans une position abandonnée.

4) Connais-tu d'autres œuvres (livres, BD, tableaux, films, séries, ...) dans lesquelles les cochons ont un rôle de personnages ? Quels sont les points communs et les différences avec les cochons de Circé ?

Texte 3 : Latone et les paysans de Lycie**(Les Métamorphoses, VI, 343-381)**

La déesse Latone, fille du Titan Céos, persécutée par Junon, erre sur toute la terre avec ses deux jumeaux, Diane et Apollon, nés de Jupiter. Accablée par la chaleur et la fatigue, elle parvient en Lycie (au sud de la Turquie actuelle).

*Forte lacum mediocris aquae prospexit in imis
uallibus ; agrestes illic fruticosa legebant
uimina cum iuncis gratamque paludibus uluam.
Accessit positoque genu Titania terram
pressit, ut hauriret gelidos potura liquores.
Rustica turba uetat ; dea sic adfata uetantis :
« Quid prohibetis aquis ? Vsus communis aquarum est.*

*[350] Nec solem proprium natura nec aera fecit
nec tenues undas : ad publica munera ueni ;
quae tamen ut detis, supplex peto. Non ego nostros
abluere hic artus lassataque membra parabam,
sed releuare sitim. Caret os umore loquentis,
et fauces arent, uixque est uia uocis in illis.
Haustus aquae mihi nectar erit, uitamque fatebor
accepisse simul ; uitam dederitis in unda.
Hi quoque uos moueant, qui nostro bracchia tendunt
parua sinu. » Et casu tendebant bracchia nati.
[360] Quem non blanda deae potuissent uerba mouere ?
Hi tamen orantem perstant prohibere minasque,
ni procul abscedat, conuiciaque insuper addunt.
Nec satis est, ipsos etiam pedibusque manumque
turbauere lacus imoque e gurgite mollem
huc illuc limum saltu mouere maligno.
Distulit ira sitim ; neque enim iam filia Coei
supplicat indignis, nec dicere sustinet ultra
uerba minora dea tollensque ad sidera palmas :
« Aeternum stagno, dixit, uiuatis in isto ! »
[370] Eueniunt optata deae : iuuat esse sub undis*

*et modo tota caua submergere membra palude,
nunc proferre caput, summo modo gurgite nare,
saepe super ripam stagni consistere, saepe
in gelidos resilire lacus, sed nunc quoque turpes
litibus exercent linguas pulsoque pudore,
quamuis sint sub aqua, sub aqua maledicere temptant.*

*Vox quoque iam rauca est, inflataque colla tumescunt,
ipsaque dilatant patulos conuicia rictus.
Terga caput tangunt, colla intercepta uidentur,
[380] spina uiret, uenter, pars maxima corporis, albet,
limosoque nouae saliunt in gurgite ranae.*

Par hasard elle aperçoit un petit lac à l'eau peu abondante au fond d'une vallée ; des paysans cueillaient là des brins d'osier garnis de pousses, des joncs et des herbes aimées des marais. La fille du Titan s'approcha et, à genoux, pesa sur la terre pour puiser l'eau fraîche qu'elle s'apprêtait à boire. La bande de paysans l'arrête ; la déesse s'adresse ainsi à eux : « Pourquoi m'interdisez-vous l'eau ? L'usage de l'eau est un bien commun.

La nature n'a pas fait du soleil un bien propre, ni non plus de l'air ni des ondes claires : je suis venue vers un don fait à tous, et pourtant c'est en vous suppliant que je le demande. Pour ma part, je ne voulais baigner ici ni mon corps ni mes membres épuisés, mais étancher ma soif. La bouche qui vous parle manque de salive, ma gorge est sèche, et ma voix a du mal à s'y frayer un passage. Une gorgée d'eau me sera un nectar et, en la recevant, je dirai que j'ai reçu la vie ; avec cette eau vous aurez donné la vie. Puissent-ils eux aussi, qui sur mon sein tendent leurs petits bras, vous émouvoir ». Car justement les petits tendaient leurs bras. Qui aurait pu ne pas être ému par les douces paroles de la déesse ? Les rustres pourtant persistent à écarter ses prières, profèrent des menaces, si elle ne s'éloigne pas, et ils ajoutent des insultes. Mais ce n'est pas assez : des mains et des pieds ils troublent les eaux et ils font remonter la vase molle du fond du lac en sautant méchamment de-ci de-là. La colère lui fit oublier sa soif. Désormais en effet, la fille de Céos ne supplie plus des gens indignes et n'accepte plus de tenir des propos indignes d'une déesse. Les mains levées vers les astres, elle dit : « Vivez à jamais dans votre étang ! » Les désirs de la déesse se réalisent : les paysans se plaisent sous l'eau,

tantôt ils plongent tous leurs membres au creux de l'eau dormante, tantôt ils sortent la tête, et tantôt nagent à la surface ; souvent ils s'installent sur le bord de l'étang, souvent aussi ils replongent dans les eaux fraîches ; mais, maintenant encore ils usent leurs vilaines langues en disputes et, sans pudeur, même sous l'eau, ils s'essaient sous l'eau à proférer des malédictions.

Leur voix aussi est rauque désormais, leur cou empli d'air est enflé, et leurs invectives mêmes dilatent leur bouche béante. Leur dos touche leur tête, leur cou semble avoir disparu, leur échine verdit, leur ventre, partie majeure de leur corps, blanchit, et ces grenouilles nouvelles bondissent dans un tourbillon fangeux.

(Traduction de A.-M. Boxus et J. Poucet, 2006)

1) Quel mot te semble important dans l'extrait (en latin ou en français) ? Dis pourquoi.

2) Quel vers latin te plaît le plus ? Pourquoi ?

3) Ce récit te surprend-il par rapport à celui que tu avais imaginé en observant la fontaine du château de Versailles ? Pourquoi ?

4) Voici, en plus de celle déjà lue ci-dessus (A.-M. Boxus et J. Poucet), une autre traduction en français du même passage en latin d'Ovide (vers 370-381). Laquelle préfères-tu ? Pourquoi ?

Son vœu est exaucé. Ils se plaisent sous l'onde,
 Soit plongeant tout entiers au fond de l'eau dormante,
 Soit ressortant leur tête, ou nageant à ras l'eau,
 Souvent assis au bord de l'étang, ou d'un bond
 Sautant dans l'eau glacée. Mais leur mauvaise langue
 S'épuise à quereller, et, toute honte bue,
 Quoique et jusque sous l'eau ils s'essaient à l'injure !
 Voix raucie, cou gonflé par l'effort de leur souffle,
 Bouches bées distendues dans un concert d'insultes,
 Tête soudée au dos, dos verdi, plus de cou,
 Gros ventre omniprésent et devenu tout blanc,
 Bondissant dans la vase apparaît la grenouille.

(Traduction d'Olivier Sers, Les Belles Lettres, 2009.)

Texte 4 : Dédale et Icare
(Les Métamorphoses, VIII, 188-230)

Dédale, l'architecte qui a été chargé par le roi Minos de construire le labyrinthe où est enfermé le Minotaure (monstre mi-homme mi-taureau), veut fuir la Crète en passant par les airs.

Dixit et ignotas animum dimittit in artes
 naturamque nouat. Nam ponit in ordine pennas,
 [190] a minima coeptas, longam breuiore sequenti,
 ut cliuo creuisse putes ; sic rustica quondam
 fistula disparibus paulatim surgit auenis.
 Tum lino medias et ceris alligat imas
 atque ita conpositas paruo curuamine flectit,
 ut ueras imitetur aues. Puer Icarus una
 stabat et, ignarus sua se tractare pericla,
 ore renidenti modo, quas uaga mouerat aura,
 captabat plumas, flauam modo pollice ceram
 molliat lusuque suo mirabile patris
 [200] impediabat opus. Postquam manus ultima coepto
 imposita est, geminas opifex librauit in alas
 ipse suum corpus motaque pendit in aura.
 Instruit et natum « medio » que « ut limite curras,
 Icare, » ait « moneo, ne, si demissior ibis,
 unda grauet pennas, si celsior, ignis adurat.
 Inter utrumque uola. Nec te spectare Booten
 aut Helicen iubeo strictumque Orionis ense ;
 me duce carpe uiam ! » Pariter praecepta uolandi
 tradit et ignotas umeris accommodat alas.
 [210] Inter opus monitusque genae maduere seniles,
 et patriae tremuere manus. Dedit oscula nato
 non iterum repetenda suo pennisque leuatus
 ante uolat comitique timet, uelut ales, ab alto
 quae teneram prolem produxit in aera nido
 hortaturque sequi damnosasque erudit artes
 et mouet ipse suas et nati respicit alas.
 Hos aliquis tremula dum captat harundine pisces,
 aut pastor baculo stiuaue innixus arator
 uidit et obstipuit, quique aethera carpere possent,
 [8, 220] credidit esse deos. Et iam Iunonia laeua
 parte Samos (fuerant Delosque Parosque relictæ),
 dextra Lebinthos erat fecundaque melle Calymne,
 cum puer audaci coepit gaudere uolatu
 deseruitque ducem caelique cupidine tractus
 altius egit iter. Rapidi uicinia solis
 mollit odoratas, pennarum uincula, ceras.
 Tabuerant cerae ; nudos quatit ille lacertos,
 remigioque carens non ullas percipit auras,
 oraue caerulea patrium clamantia nomen
 [230] excipiuntur aqua, quae nomen traxit ab illo.

Ayant dit, il s'applique à un art inconnu
 Recréant la nature. Il dispose des plumes
 Comme en pente étagées par ordre de grandeur
 De plus courte en plus longue, ainsi vont grandissant
 Les tuyaux inégaux de la flûte rustique,
 Lie leurs centres de lin, joint leurs pointes de cire,
 Et ainsi disposées légèrement les courbe
 Telle une aile d'oiseau. Son fils Icare est là,
 Qui, rieur, inconscient des pièges qu'il manie,
 Tantôt attrape au vol les plumes que la brise
 Disperse, ou amollit la cire de son pouce,
 Retardant par ses jeux l'admirable travail
 De son père. Une fois la dernière main mise,
 Équilibrant son corps lui-même à ses deux ailes,
 Brassant les airs, enfin l'artisan peut planer.
 Il explique à son fils : Suis mon conseil, Icare,
 Tiens-toi à mi-hauteur. L'eau plombera tes ailes
 Si tu descends trop bas, trop haut tu les grilleras,
 Donc vole entre les deux. Tu ne dois jamais voir
 Le Bouvier, Hélicé ni l'épée nue d'Orion²⁹,
 Prends-moi pour guide. Il lui apprend comment voler,
 Lui fixe à chaque épaule un prototype d'aile,
 Et, parlant, s'affairant, la main de ce vieux père
 Tremble, et sa joie s'humecte. Il embrasse l'enfant
 Qu'il n'embrassera plus, s'élève d'un coup d'aile,
 Prend la tête, apeuré pour son fils tel l'oiseau
 Poussant du haut du nid ses oisillons novices,
 L'exhorte à suivre, lui apprend son art funeste,
 Et se tourne en volant pour voir comme il s'y prend.
 Un pêcheur à la ligne, un berger appuyé
 Sur son bâton, un laboureur sur sa charrue,
 Les virent, stupéfaits, et, pouvant fendre l'air,
 Les prirent pour des dieux. À bâbord est Samos³⁰,
 Chère à Junon, Délos et Paros déjà loin,
 À tribord Lébinthos, Calymné riche en miel,

(Traduction d'Olivier Sers, 2009.)

²⁹ Ce sont trois noms d'étoiles ou de constellations.

³⁰ Nom d'une île grecque, comme Délos, Paros, Lébinthos, Calymné.

1) Trouves-tu que cette métamorphose ressemble à celles que nous avons vues jusqu'ici ? Pourquoi ?

2) Quel vers latin te plaît le plus ? Pourquoi ?

3) Si tu devais associer cet extrait à un sport, lequel choisirais-tu ? Pourquoi ?

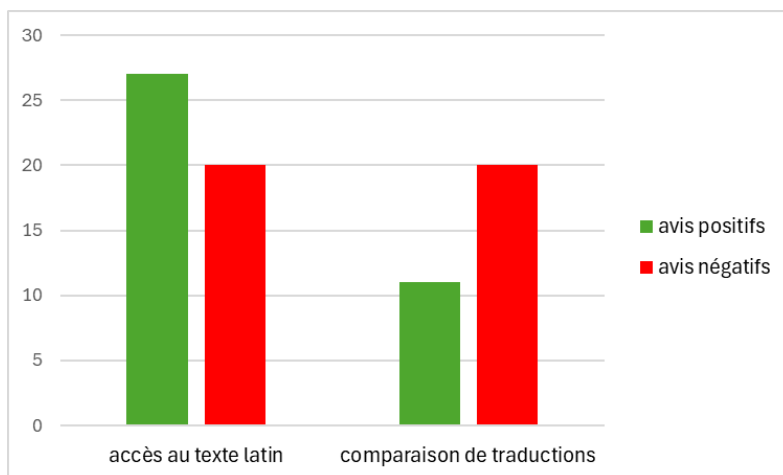
4) Le personnage d'Icare te semble-t-il sympathique ou antipathique ? Pourquoi ?

5) En t'appuyant seulement sur ce que tu comprends du texte latin et sur le contexte donné par le début du texte, imagine une traduction pour la fin de l'extrait (sans t'aider du dictionnaire).

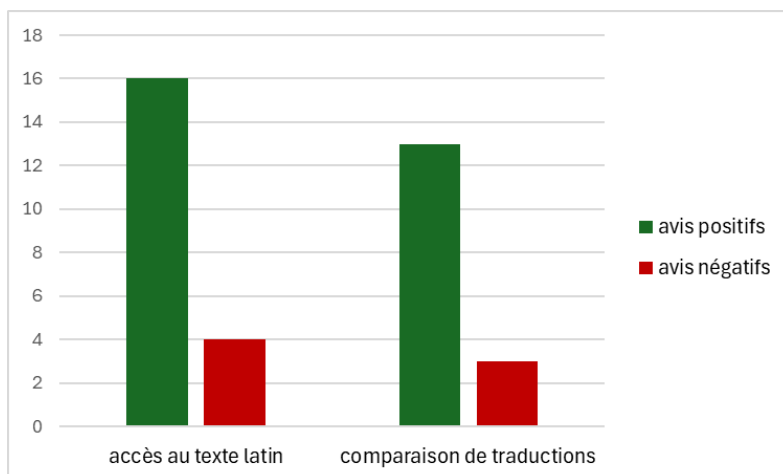
ANNEXE 2 : RÉPONSES AU BILAN FINAL

Questions posées :

- Accès au texte latin : « Qu’as-tu pensé du fait d’avoir accès au texte latin pour chaque extrait ? Explique ton point de vue. »
- Comparaison de traductions : « Trouves-tu que la comparaison entre des traductions du même texte (sur “Latone”) t’a aidé·e dans ta lecture des textes ? Explique pourquoi.



Réponses au bilan final
du cours de français en 6^e
(48 bilans récoltés)



Réponses au bilan final
du cours de latin en 5^e
(19 bilans récoltés)