



## LIRE LA MÉDÉE D'EURIPIDE... POUR EN COMPRENDRE LE TEXTE GREC : RETOUR SUR UNE EXPÉRIMENTATION RÉCENTE

Flore KIMMEL-CLAUZET

### Résumé :

*Cet article cherche à évaluer l'intérêt de la séparation entre les phases de traduction et de commentaire des textes ainsi que l'apport de l'ajout de deux activités à un cours traditionnel de traduction-explication de texte. L'objectif est de favoriser une meilleure compréhension de la lettre du texte grec en troisième année de licence. Les nouvelles activités mises en place (questions-réponses sur le texte en grec et analyse de traductions littéraires) sont utilisées, pour la première, comme une étape vers la construction de pistes de commentaire, pour la seconde, comme approfondissement de ces pistes de commentaire. Elles visent à aider les étudiants à se détacher d'une traduction de référence apprise par cœur et considérée comme « juste », sans aucune remise en question. Elles les invitent à relire le texte grec en prenant conscience du filtre que constitue toute traduction pour essayer d'en reconstituer le sens ou les sens possibles.*

Cet article présente les conclusions d'une expérimentation menée dans le cadre d'un cours de littérature sur textes originaux de troisième année de licence, sur trois années successives (2023, 2024 et 2025), selon la méthodologie de la recherche-action<sup>1</sup>. Michèle Catroux définit ainsi la recherche-action :

La recherche-action est un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries

---

<sup>1</sup> Champ de la recherche bien connu des sciences sociales, dont la première formalisation est attribuée à LEWIN Kurt, « Action Research and Minority Problems », *Journal of Social Issues*, 2, 1946, p. 34-46, la recherche-action a très vite été mobilisée pour l'enseignement, surtout outre-Atlantique, à l'instigation de COREY Stephen, *Action Research to Improve School Practices*, New York, Columbia University, 1953.

des savoirs théoriques en cours. Tous les participants deviennent acteurs consentants du processus de recherche<sup>2</sup>.

Deux dimensions la caractérisent et la distinguent de la recherche traditionnelle : tout d'abord, elle vise non seulement à expliquer ou comprendre un état de fait, mais à agir sur lui, à le modifier ; ensuite, c'est souvent l'enseignant lui-même qui accomplit la recherche, de manière empirique, en élaborant et en expérimentant des méthodes originales. Cette recherche gagne néanmoins à s'effectuer dans le cadre d'une relation avec un tiers, à bénéficier de retours réflexifs et d'une validation de ses conclusions par des pairs.

Les différentes modélisations du protocole de la recherche-action prennent la forme de cycles, qui suivent généralement les mêmes étapes. Celle de Gerald Susman se présente de la manière suivante : 1) identification d'un problème ; 2) établissement d'hypothèses concernant de possibles solutions à ce problème, qui débouchent sur la mise en place d'un plan d'action ; 3) mise en œuvre de ce plan d'action ; 4) collecte et analyse de données permettant d'évaluer le plan d'action ; 5) conclusions issues du bilan de l'action et éventuelle réévaluation du problème<sup>3</sup>. Bien entendu, la réévaluation du problème peut constituer le point de départ d'un nouveau cycle jusqu'à la résolution totale du problème ou, à l'inverse, aboutir au constat qu'il n'existe plus de pistes d'amélioration.

Dans le cas présent, la recherche s'est fondée sur trois cycles successifs. La collecte des données a été effectuée grâce aux supports suivants :

- année 1 (2022-2023) : enregistrements oraux des séances d'analyse de traduction littéraire et productions écrites des étudiants ;
- année 2 (2023-2024) : outre les enregistrements oraux et les productions écrites, ont été pratiqués des enquêtes en amont du semestre, des entretiens au cours du semestre et des enquêtes en aval du semestre ;
- année 3 (2024-2025) : enregistrements oraux (EAD<sup>4</sup> uniquement), productions écrites et enquêtes amont et aval (EAD et présentiel).

Enfin, des échanges avec les pairs ont eu lieu de manière informelle lors du premier volet du colloque *Faire face aux textes de l'Antiquité* (ENS de Lyon, 5-6 octobre 2023) et de manière formelle lors du second volet du colloque *Faire face aux textes de l'Antiquité* (11-12

<sup>2</sup> CATROUX Michèle, « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *La recherche-action : un autre regard sur nos pratiques pédagogiques (2<sup>e</sup> partie)*, Cahiers de l'APLIUT, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, 21/3, 2002, § 4, disponible en ligne sur <https://doi.org/10.4000/apliut.4276> (dernière consultation le 23/10/2025).

<sup>3</sup> SUSMAN Gerald, « Action Research: A Sociotechnical Systems Perspective », dans G. Morgan (éd.), *Beyond Method : Strategies for Social Research*, Londres, Sage Publications, 1983, p. 95-113.

<sup>4</sup> Enseignement à distance.

avril 2024, Haute École pédagogique de Lausanne) qui a accueilli une présentation et une discussion des résultats à mi-parcours.

## PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'EXPÉRIMENTATION

### Contexte

Le cours sur lequel porte l'expérimentation traite de la poésie grecque, à travers l'étude d'une œuvre dramatique, la *Médée* d'Euripide. Le cours a lieu sur douze semaines, à raison d'1 h 30 hebdomadaire. La treizième semaine est consacrée à l'examen de fin de semestre. L'objectif de ce cours est d'étudier une « œuvre intégrale » en s'appuyant sur la traduction et le commentaire linéaire d'un certain nombre d'extraits. Ce cours, orienté à l'origine vers la préparation de futures épreuves de concours d'enseignement, a lieu sous deux modalités différentes, avec des publics spécifiques qui n'ont pas le même nombre d'heures de cours de langue et littératures grecques :

- en présentiel, le cours accueille un public composé d'étudiants de différents parcours de la licence Humanités (Lettres classiques, Cultures des mondes antiques et médiévaux, Étude et pratique du français) et de la licence de Lettres modernes, ainsi que des étudiants inscrits en Certificat de compétence en grec ancien<sup>5</sup> ;
- à l'enseignement à distance, le cours s'adresse à un public composé d'étudiants de Lettres classiques, de Lettres modernes et du Certificat de compétence en grec ancien.

Les étudiants de Lettres classiques, de Cultures des mondes antiques et médiévaux et de Certificat de compétence suivent en première et deuxième année de licence 3 h 30 de cours de langue grecque, auxquelles s'ajoute en deuxième année de licence 1 h 30 de cours de littérature grecque sur textes originaux. En troisième année de licence, ils suivent 3 h de cours de langue grecque ainsi qu'1 h 30 de cours de littérature grecque sur textes originaux. Les étudiants d'Étude et pratique du français et Lettres modernes, quant à eux, ne bénéficient que d'un bloc de 3 h composé d'1 h 30 de cours de langue et d'1 h 30 de cours de littérature (sur textes originaux à partir de la deuxième année de licence). Les effectifs ne permettent pas d'avoir deux groupes distincts.

<sup>5</sup> Abréviations utilisées ensuite dans l'article :

- LC : Lettres classiques ; CMAM : Cultures des mondes antiques et médiévaux ; EPF : Étude et pratique du français ; LM : Lettres modernes ; CLAG : Certificat de compétence en langues anciennes – grec ancien.
- L1 : première année de licence ; L2 : deuxième année de licence ; L3 : troisième année de licence.

Le cours était à l'origine organisé de la manière suivante : la première moitié du semestre était consacrée à la découverte de l'œuvre, de sa langue et de la méthodologie du commentaire, la seconde moitié reposait sur des séances de traductions-explications de texte, à raison d'un texte par séance, pour un total de sept extraits de 20 vers. Les passages étaient donnés aux étudiants appareillés (lexique, points de morphologie, surtout verbale, et points de syntaxe) et une traduction « proche du texte » leur était distribuée à la fin de la séance. Les étudiants étaient évalués une fois au cours du semestre lors d'un oral de traduction-explication de texte préparé à la maison, puis une seconde fois en fin de semestre. Ils devaient retravailler les sept extraits étudiés en cours et tiraient au hasard l'un d'entre eux dont ils devaient retraduire et commenter une dizaine de vers seulement. Ils bénéficiaient d'un temps de préparation de 30 minutes avec dictionnaire.

### Identification du problème

Le problème rencontré de manière croissante lors de l'oral d'évaluation de fin de semestre était le suivant : un nombre non négligeable d'étudiants n'étaient pas capables de retraduire, d'analyser du point de vue grammatical et de proposer de nouvelles analyses littéraires d'un des passages préalablement travaillés en cours. Ce problème concernait l'intégralité des étudiants et non pas spécifiquement les EPF et LM ayant bénéficié d'un moindre volume horaire d'enseignement. Je constatais un apprentissage par cœur de la traduction distribuée et une récitation mécanique, les étudiants arrivant au mieux à faire correspondre de manière approximative les groupes de mots entre français et grec, au pire en étant purement et simplement incapables. Certains décalaient la traduction d'un vers sans s'en rendre compte. D'autres renonçaient purement et simplement à traduire, alors que la traduction comptait pour la moitié des points dans l'évaluation. Ils n'étaient pas non plus en mesure de répondre à des questions de langue sur le texte. Le problème se posait surtout pour le groupe de présentiel : à l'enseignement à distance, les étudiants qui se présentaient aux examens terminaux réussissaient en général bien l'exercice. Les autres renonçaient en général à se présenter aux examens.

Les sources possibles du problème que j'ai identifiées sont les suivantes :

1. Un défaut de travail par les étudiants, qui peut être lié à des facteurs multiples : paresse, manque de temps, manque de méthode, insuffisance des éclaircissements apportés par l'enseignante en cours. Je constate l'existence d'un cercle vicieux : lorsque les étudiants ne passent pas à l'oral, ils ne préparent pas la traduction du texte en amont de la séance. Même présents en cours, ils

n'arrivent pas à suivre ni à reprendre le cours après la séance. Mais ils ne se signalent pas et ne posent pas de questions, car cela révélerait leur manque de travail.

2. Un défaut de connaissances préalables des étudiants, non seulement d'ordre morphosyntaxique, mais aussi d'ordre stylistique ou culturel, qui génère une surcharge cognitive durant les séances.
3. Des objectifs de cours (en termes d'apprentissage général des étudiants et de tâches à être capables de réaliser pour l'évaluation de fin de semestre) formulés pas assez clairement par l'enseignante en début de semestre.

### Élaboration du plan d'action

Le plan d'action repose sur la modification du déroulé du cours, sur l'explicitation des objectifs et sur la mise en place de plusieurs leviers destinés à atténuer les appréhensions des étudiants face aux textes, à les aider dans la phase de traduction/compréhension du texte grec et à les motiver à effectuer le travail demandé à la maison.

La **modification la plus importante du déroulé du cours consiste à distinguer les phases de compréhension, de traduction et de commentaire** du texte. Le choix de décomposer les tâches s'appuie sur les apports de la didactique de la littérature en langue étrangère/seconde. Christian Puren souligne en effet :

Cette activité [*sc.* le commentaire de textes] correspond à une « macro-tâche » d'une complexité énorme du fait que le texte littéraire sert de support d'intégration didactique à la fois en langue et en culture, de sorte que les tâches à réaliser sont très nombreuses, diverses, hétérogènes, interreliées, variables d'un texte à l'autre et en partie aléatoires, puisque dépendant dans une certaine mesure de la subjectivité des lecteurs<sup>6</sup>.

Les différents éléments constitutifs du cours sont donc pensés comme autant d'étapes d'appropriation du texte. Tout d'abord, une introduction générale s'appuyant sur la lecture de l'œuvre en français apporte des rappels sur le genre tragique et les représentations théâtrales en Grèce ancienne. Ensuite, on revoit la méthodologie de l'explication de texte. L'objectif est de donner les outils fondamentaux pour la compréhension de l'œuvre, le travail d'élucidation du sens du texte et le commentaire littéraire afin de créer un socle de connaissances suffisant pour appréhender les extraits qui seront lus ensemble. Ensuite, les sept extraits de vingt vers sont remplacés par quatre extraits de trente-cinq vers. Pour chacun des textes, le travail est

<sup>6</sup> PUREN Christian, « Du guidage à l'autonomie dans la lecture des textes littéraires en classe de langue », *Les Langues modernes*, 2, 2000, p. 47.

réparti sur deux séances, à une semaine d'intervalle. Les deux premières années, je procède en quatre étapes (je présenterai les modifications apportées sur le déroulé de la troisième année lors du bilan de la deuxième année de l'expérimentation). Les deux premières étapes ont lieu durant la première séance, les deux suivantes durant la deuxième séance :

- Étape 1 : questions-réponses sur le texte en grec, censées apporter un premier niveau de compréhension littérale, permettant de poser des attentes, d'identifier des passages plus difficiles à comprendre (qui vont requérir une attention supplémentaire), voire d'aiguiller vers des pistes de commentaire. Cette étape est une nouveauté, pour moi comme pour les étudiants. Elle est liée à mon intégration progressive des méthodes actives dans mes cours. Elle est tout à fait transposable en français.
- Étape 2 : traduction et analyse grammaticale du texte, auxquelles tous les étudiants doivent participer. La mission de traduire est donc répartie entre tous les étudiants et ne repose plus sur celui ou celle qui passe en explication à l'oral, qui sera évalué uniquement sur le commentaire. Cette phase est exploitée comme un mode de contrôle de la compréhension fine. Elle permet d'éclaircir tous les points de morphosyntaxe et de lexique qui pourraient faire obstacle à la compréhension puis à l'analyse littéraire du passage et de « sécuriser » la phase d'interprétation littéraire pour les étudiants.
- Étape 3 : révision de la traduction faite en classe pour permettre une lecture du grec sans le recours à des appareillages aidant la compréhension, qui donne lieu, durant les deux premières années, à une retraduction (censément) rapide en début de deuxième séance. Cette étape s'est révélée problématique et a été abandonnée en troisième année ; j'y reviendrai.
- Étape 4 : explication du texte qui vise, une fois la compréhension fine du sens acquise, une compréhension de ce qui fait la singularité littéraire de chaque passage, et, au-delà, de l'œuvre entière.

Je procède à l'**explicitation des objectifs** en début d'année en les formulant de la manière suivante (ce ne sont pas des objectifs formulés en termes de compétences, mais d'activités à réaliser et de connaissances à acquérir) :

1. bien connaître l'œuvre et être capable de réfléchir à sa mise en scène ;
2. comprendre des passages de l'œuvre en langue originale et être capable de les traduire groupe de mots par groupe de mots ;
3. approfondir la méthodologie de l'explication de texte littéraire ;
4. amorcer une réflexion sur la traduction littéraire.

Je mets en place des **leviers pour motiver les étudiants à accomplir le travail demandé** : la préparation peut être accomplie en équipe. La traduction en cours est, en tous les cas, collective. J'oriente le travail vers l'appropriation d'informations existantes : les étudiants ont le droit de s'aider, pour comprendre le texte, de traductions littéraires et juxtaposées, d'éditions annotées et commentées, d'un lemmatiseur ou du Bailly en ligne<sup>7</sup>. Lors de la phase de traduction par groupe de mots, les étudiants ont le droit de poser tout type de question, y compris concernant l'identification de formes qu'ils sont censés connaître. La plupart du temps, ce sont d'autres étudiants qui y répondent, j'interviens pour les points plus complexes. Pour obtenir un meilleur taux de participation, j'introduis un contrôle continu portant sur l'ensemble des prises de parole en cours (paraphrase en grec, traduction, retraduction), qui s'ajoute à la note d'explication de texte préparée à la maison et à la note du contrôle terminal. Les critères d'évaluation pour la paraphrase et la traduction sont avant tout l'accomplissement du travail demandé, même si le résultat en est (très) imparfait, tandis que pour la retraduction, c'est la correction de la reconstitution de la syntaxe des phrases qui est avant tout prise en compte.

Enfin, **je modifie la nature du contrôle terminal** en remplaçant l'oral de fin de semestre par un écrit, qui s'appuie sur une nouvelle activité, l'analyse de traductions littéraires françaises des passages préalablement traduits et commentés en cours. Ce travail spécifique donne lieu à une ou deux séances d'entraînement en commun. La comparaison de plusieurs traductions en langue maternelle est utilisée comme une médiation permettant un retour réflexif sur le texte grec, dans le but d'approfondir le commentaire déjà fait, de le compléter en portant un nouveau regard sur des points de langue, de lexique, de style, de rythme, de métrique, en fonction des questions que les choix des traducteurs suscitent... Mon hypothèse est que ce nouvel exercice devrait contraindre les étudiants à retravailler vraiment

<sup>7</sup> Outils indiqués dans le fascicule du cours :

- « – Des appendices sur la langue épique et le dialecte dorien se trouvent à la fin de la grammaire grecque d'E. Ragon et A. Dain. Ils sont suffisants pour identifier les formes spécifiques des parties chorales.
- Bailly en ligne : <https://bailly.app/> (comprend un certain nombre de bogues).
- *Thesaurus Linguae Graecae* (accès en mode connecté via le site de la BIU).
- Lemmatiseur en ligne : <https://outils.biblissima.fr/fr/eulexis-web/>.
- traduction juxtaposée grec-français de la pièce : <https://www.arretetonchar.fr/wp-content/uploads/2013/IMG/archives/langue/juxtalinaires/grec/medea.pdf> (texte éd. H. Weil 1879 ; collectif, 1897).
- Texte grec avec notes en français pour faciliter la compréhension du texte (éclairage grammatical et élucidation des références) : Flacelière Robert, Euripide, *Médée*, PUF, Érasme, 1970 (texte éd. par Flacelière, très dépendant de Weil) – UPV-CDPS Lettres classiques Libre accès 875 EUR-MED 23.
- Texte avec intégralité du vocabulaire en anglais et éclaircissements grammaticaux : Steadman Geoffrey, *Euripides Medea*, Greek text with facing vocabulary and commentary, autopublication, 2015 (texte grec : édition de Gilbert Murray, Oxford, 1902, Scriptorum classicorum bibliotheca Oxoniensis). Version numérique téléchargeable en ligne : <https://geoffreysteadman.com/euripides-medea/> (comprend aussi un fichier avec la place pour écrire votre propre traduction à côté). »

la lettre du texte et leur permettre d'ouvrir de nouvelles pistes d'analyse. Un intérêt de ce type d'épreuve, dans le cadre de devoirs faits à la maison, est que, pour le moment, l'intelligence artificielle n'est pas capable d'effectuer le travail à leur place. C'est un travail qu'il est également très difficile de faire faire à quelqu'un qui n'a pas participé au cours. Enfin, la copie du devoir d'autrui est très visible étant donné le caractère personnel de l'exercice.

**L'enseignement à distance** repose en grande partie sur des supports rédigés et enregistrés. Je poste chaque semaine un cours rédigé correspondant à la séance de cours en présentiel. Pour les quatre textes travaillés, je poste une traduction juxtalinéaire commentée. Les étudiants peuvent poser des questions sur les textes dans un forum, mais ne le font en général pas. La semaine suivante, les étudiants qui le souhaitent postent leur explication linéaire sur l'onglet de remise de devoirs, ce qui me permet de les évaluer au cours du semestre, sur la partie d'explication linéaire uniquement. Ils rendent également un commentaire de traduction littéraire comme épreuve finale. Je propose au cours du semestre trois séances de cours en visioconférence, en soirée, qui sont toutes enregistrées : la première porte sur la méthodologie de l'explication de texte et la découverte de la scansion ; la deuxième porte sur la comparaison de traductions littéraires des textes 1 et 2 ; la troisième porte sur la comparaison de traductions littéraires des textes 3 et 4. À chaque séance, les étudiants peuvent poser aussi leurs questions sur ces textes et les séances de cours qui leur sont dédiées.

## PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ADAPTATIONS DU DISPOSITIF SUR LES TROIS ANNÉES D'EXPÉRIMENTATION

Les résultats de cette expérimentation sont contrastés et parfois surprenants. Les difficultés et échecs rencontrés chaque année ont donné lieu à un ajustement des méthodes l'année suivante, c'est pourquoi je présenterai mes données et analyses successivement pour chaque année.

Il me faut préciser d'emblée qu'un facteur très important de variation, qui ne relève pas de l'expérimentation à proprement parler, s'est avéré être la dynamique de groupe de chaque cohorte de présentiel, qui a été extrêmement variable pour des raisons diverses : tout d'abord, les effectifs et leur composition (voir tableau *infra*), très différents d'une année sur l'autre ; ensuite le niveau de départ des étudiants, là aussi très variable non seulement à l'intérieur de chaque groupe, mais d'une année sur l'autre ; enfin, des données conjoncturelles particulières. En 2022-2023, à partir de la cinquième semaine de cours, l'université étant bloquée dans le cadre du mouvement de contestation du projet de loi sur la réforme du système de retraites en France, les étudiants de présentiel ont eu, dans les faits, les mêmes conditions

de cours que les étudiants d'EAD (documents PDF et une séance en visioconférence) et n'ont donc pas bénéficié des « bonus » spécifiques au présentiel. Ils ont par ailleurs été fortement déstabilisés par la situation. Ils ont composé leur évaluation terminale sous la forme d'un devoir fait à la maison, comme les étudiants EAD des trois cohortes (avec donc la possibilité de consulter leurs cours lors de la rédaction du devoir), tandis que les deux cohortes suivantes d'étudiants de présentiel ont effectué un devoir sur table, ce qui a induit un effort de mémorisation du contenu du cours.

Tableau des effectifs et résultats aux examens de fin de semestre

2022-2023		2023-2024		2024-2025	
présentiel	EAD	présentiel	EAD	présentiel	EAD
14 inscrits	12 inscrits	8 inscrits	16 inscrits	15 inscrits	9 inscrits
Effectif réellement présent en cours (présentiel) ou participant aux séances en visioconférence (EAD)					
8 dont : 4 LC 4 LM 2 CMAM Visio : 6	Visio 2 : 6 Visio 3 : 5	4 dont : 3 LC 1 CLAG	Visio 2 : 3 Visio 3 : 3	13 dont : 5 LC 5 LM 3 CMAM	Visio 2 : 4 Visio 3 : 4
Nombre de copies rendues aux examens terminaux (étudiants assidus et dispensés d'assiduité)					
11 dont : 3 LC 5 LM 2 CMAM 1 CLAG	9 dont : 6 LC 3 CLAG	4 dont : 3 LC 1 CLAG	8 dont : 7 LC 1 CLAG	12 dont : 6 LC 3 LM 3 CMAM	8 dont : 7 LC 1 CLAG
Notes extrêmes, moyenne des notes (examen terminal : analyse de traductions littéraires) et type d'examen (DST = devoir sur table ; DM = devoir maison)					
3-15 Moy. 8,5 DM	11-20 Moy. 15 DM	8-16 Moy. 9,5 DST	8-16 Moy. 12 DM	2-13 Moy. 8,6 DST	10-16 Moy. 12,8 DM

## 2022-2023 : des résultats extrêmement contrastés entre les deux groupes d'étudiants

### 1. Activités spécifiques au groupe de présentiel (effectuées uniquement durant les quatre premières de cours avant basculement en distanciel)

J'ai inauguré cette année-là les questions-réponses posées en grec avant la phase de traduction par groupes de mots. Les questions étaient posées directement en cours et les réponses devaient être improvisées. Les étudiants ont été incapables de prendre part à l'activité. Une seule séance de questions-réponses a pu être tentée, car ensuite l'université a été bloquée et le cours a basculé en distanciel, uniquement sous forme d'envois écrits.

Concernant la phase de traduction collective, j'ai pu constater que les étudiants ont bien travaillé collectivement grâce à l'utilisation d'un document partagé, comme je le leur avais suggéré, mais qu'ils se sont en fait distribué le travail en se répartissant les vers à

traduire. Chacun n'était en mesure de prendre en charge la traduction par groupe de mots que de la partie du texte qu'il avait préparée et non du reste à partir du travail accompli par les camarades, lequel n'avait pas été consulté en amont du cours. Les étudiants attendaient en fait le cours pour découvrir le reste du texte. Ils posaient tous quelques questions. Cela m'a donné l'illusion d'une compréhension du texte, qui a été démentie ensuite lors de la séance de retraduction puis de la séance d'analyse de traductions littéraires.

Seule une séance de retraduction a pu avoir lieu en présentiel avant le blocage. Les deux premiers étudiants interrogés se sont avérés incapables de retraduire le texte. Ils n'avaient pas retravaillé le passage, malgré les consignes données en début de semestre et l'annonce que cette activité serait évaluée. Une troisième étudiante, qui avait revu le texte, s'est portée volontaire, mais l'a retraduit avec une grande difficulté : sa prestation manifestait une lenteur générale et comportait beaucoup d'hésitations, de reprises et quelques erreurs ou oublis. Seule la quatrième étudiante interrogée est réellement arrivée à produire une retraduction efficace. C'est une étudiante de Lettres modernes, qui n'a donc suivi que trois heures de langue et littérature grecques par semaine depuis la première année de licence, mais d'un bon niveau et sérieuse. Elle avait au début du semestre émis des doutes sur sa capacité à traduire l'œuvre. Le fait d'ajouter une étape de retraduction a incontestablement été un gain pour elle, tandis qu'il s'est avéré une perte de temps globale pour l'ensemble du groupe, à cause du défaut de travail des autres étudiants. Paradoxalement, malgré leur incapacité à retraduire le texte, les autres étudiants n'ont pas cherché pas à tirer bénéfice de la prestation de leur camarade pour annoter le texte, par exemple.

## *2. Séances d'entraînement à l'analyse de traductions littéraires*

Un document a été distribué à l'avance, avec des précisions sur le cahier des charges que s'est donné chaque traducteur — quand les informations étaient disponibles — et une base de méthodologie de l'analyse de traductions littéraires. Est soumis ensuite à l'analyse des étudiants un extrait de quinze vers du texte 1 assorti de trois traductions différentes (annexe 1<sup>8</sup>). J'ai choisi pour cette première séance de faire procéder à une comparaison entre plusieurs traductions, car les différences entre elles étaient frappantes et me semblaient plus aptes à favoriser l'adoption d'une posture critique par les étudiants que si je leur soumettais une seule traduction. À la demande des étudiants qui ont validé cette hypothèse, j'ai maintenu la même forme pour l'examen final sur les trois années de l'expérimentation (mais avec deux traductions seulement pour des raisons de faisabilité de l'épreuve dans le temps imparti en présentiel, à savoir 1 h 30).

---

<sup>8</sup> Voir p. XXIX.

La première séance d'analyse a été accomplie avec le groupe d'EAD, en visioconférence, avec la participation de six étudiants. Elle a accueilli des commentaires sur le niveau de langue des traductions et sa correspondance ou non au grec, sur la suppression ou l'ajout de mots ou sur le rendu de la syntaxe (articulations de la longue réplique de la nourrice, par exemple, parallélismes, constat de la modification des constructions verbales et nominales...). Les étudiants ont également évalué les modifications effectuées par les traducteurs au regard de leur capacité à rendre le sens du grec ou au contraire de leur propension à fausser le sens du texte original. Certaines disparitions sont apparues comme frappantes, par exemple celle des pronoms de la première personne du singulier alors qu'ils ont des emplois répétés et expressifs en grec. Le travail a également porté sur les figures de style, comme la transformation d'une métaphore en comparaison. Ce fut enfin l'occasion d'une sensibilisation de ma part aux variantes de leçons textuelles suivies qui expliquent des différences importantes entre les traductions.

Le même document a été fourni aux étudiants de présentiel et a donné lieu à une séance en visioconférence avec la participation de six étudiants également. Les étudiants ont surtout fait des remarques sur les types de phrases, ce qui m'a amenée à revenir sur l'histoire de la ponctuation des textes. Ils ont eu plus de mal que les EAD à faire des propositions au début, laissant beaucoup de silences en réponse à mes questions. Il a été nécessaire que je rappelle les éléments de commentaire vus en cours (qu'ils n'avaient pas suffisamment révisés) et les guide. Ils sont apparus bloqués par leur manque de maîtrise de la lettre du texte et du commentaire, mais aussi par leur manque de vocabulaire technique, aussi bien en grec qu'en français. Il s'agit d'un groupe avec lequel, l'année précédente, nous avons révisé – ou découvert – une figure de style par semaine, car ils n'avaient pas l'outillage suffisant pour amorcer le travail de commentaire en L2. Les manques étaient d'ordre stylistique, mais aussi grammatical : par exemple, ils n'identifiaient pas un complément du nom. Je constatais que l'exercice de commentaire de traduction littéraire supposait une maîtrise minimale du métalangage grammatical que tous mes étudiants de L3 présentiel de cette promotion étaient loin de posséder.

Les étudiants d'EAD ont bénéficié d'une seconde séance d'entraînement en fin de semestre. Plusieurs étudiants étaient particulièrement moteurs lors de cet échange, car ils avaient parfaitement intégré les attentes de l'exercice et avaient une très bonne connaissance des textes étudiés, proposant eux-mêmes des questions et des commentaires (par exemple sur la polysémie possible de certains termes ou les jeux de sonorités) et ouvrant la voie à de véritables débats interprétatifs concernant les personnages de la scène (Médée et Jason) ou l'interprétation d'ensemble de la pièce. Cela a permis de préciser des points de méthodologie,

en interrogeant nos propres critères d'analyse des traductions. Les étudiants ont également proposé de nouvelles traductions pour certaines expressions.

Malgré des résultats très contrastés, l'intérêt général de ces séances m'a semblé être de susciter un dialogue entre les étudiants, qui engagent leur interprétation personnelle du texte et leur ressenti des traductions, mais aussi du texte grec. Du point de vue des émotions, c'est un exercice assez libérateur pour eux dans la mesure où j'explique qu'il n'y a pas de mauvaise réponse tant qu'elle est argumentée précisément sur l'analyse du texte en langue originale. Concernant ma propre méthodologie, qui a évolué d'une séance à l'autre, le dispositif le plus efficace pour susciter des commentaires s'est avéré la lecture de la phrase en grec, puis des trois traductions par mes soins à l'oral. En visioconférence, le surlignage en temps réel des mots ou tournures à examiner aide aussi l'accomplissement des comparaisons. L'accomplissement des séances d'entraînement a montré aux étudiants qu'il leur était indispensable de maîtriser ce qui avait été fait sur les textes (traduction et commentaire) en amont de ces séances pour être capable d'argumenter et de ne pas en rester à un simple ressenti face à la traduction.

### *3. Examen de fin de semestre (devoir maison pour tout le monde avec possibilité d'utiliser ses cours)*

Le sujet était un texte grec d'une dizaine de vers accompagné de deux traductions littéraires différentes, dont d'autres passages et les « cahiers des charges » avaient déjà été étudiés lors des séances de travail collaboratives. Le même examen a été donné, dans les mêmes conditions, mais avec un extrait différent, aux deux groupes. Sans surprise, j'ai constaté une réussite très inégale entre le groupe d'EAD et le groupe de présentiel, que les résultats en explication de texte et la participation au cours de présentiel laissaient déjà présager. Je dispose pour le groupe d'EAD de neuf copies notées de 11 à 20/20, avec une moyenne à 15/20. Pour le groupe de présentiel, les onze copies sont notées de 3 à 15/20, avec une moyenne à 8,54/20.

Dans les copies de présentiel, on trouve toutefois régulièrement de bonnes remarques sur le lexique, le rythme, la modification de la syntaxe, le rendu de certaines figures de style. Il y a même des analyses s'appuyant sur la scansion de manière tout à fait pertinente. Les principaux défauts des copies de présentiel sont le manque de précision, l'absence d'analyse (les étudiants se contentent de parler de traductions « proches » ou « éloignées » sans plus de détail), voire la paraphrase et l'appui uniquement sur la comparaison entre les deux textes en français, sans prendre en compte le grec. Le texte grec n'est toujours pas maîtrisé pour beaucoup. En outre, ces étudiants n'ont pas pris le temps de consulter le dictionnaire lors de

la rédaction du devoir pour vérifier telle ou telle de leurs intuitions, ce qui aboutit à des contre-vérités lexicales, par exemple.

Dans les copies d'EAD les moins bonnes, comme défauts, on trouve surtout des commentaires un peu superficiels : la lettre du texte est comprise. On y rencontre les mêmes qualités que dans les copies de présentiel, mais aussi des qualités supplémentaires : une attention à l'aspect verbal, au registre, aux difficultés posées par certains vers dont la construction ou l'ordre des constituants ne peuvent absolument pas être suivis en français, au rendu du langage à double entente, aux modifications du sens du grec (modification de la portée d'un adverbe par exemple). Les étudiants exploitent le commentaire pour prendre en compte la progression du texte et présenter la psychologie du personnage : cette contextualisation est mise à profit ensuite pour juger des choix de traduction. De même, la prise en compte de la dynamique d'ensemble de certains vers permet de trancher concernant l'interprétation d'une expression ambiguë (ou du moins comprise différemment par les deux traductions). Je note aussi leur capacité à prendre de la hauteur en conclusion pour expliciter les partis pris de chaque traducteur. L'exercice est incontestablement un terrain propice au développement d'analyses personnelles, d'autant plus qu'il s'affranchit de l'un des aspects qui pose souvent des difficultés aux étudiants — dont les enquêtes des années suivantes révèlent qu'ils ont parfaitement conscience : la formulation d'un axe de lecture qui constitue l'ossature de l'explication de texte.

La réussite contrastée des deux groupes ne peut pas s'expliquer par la différence de supports de cours, puisque le groupe de présentiel est passé en distanciel et donc a suivi les mêmes modalités de cours. Si les EAD ont bénéficié de deux séances d'entraînement, ce qui les a incontestablement favorisés, car je les ai poussés plus loin dans l'argumentation et la justification de leurs remarques lors de la seconde séance, les autres pistes d'explications à ce stade sont essentiellement :

- le niveau en langue grecque, très différent entre les deux groupes ;
- l'investissement en travail, très différent aussi (d'ailleurs, les moins bonnes notes du groupe d'EAD viennent d'étudiants issus de la formation initiale en présentiel qui ont basculé sur l'EAD en deuxième ou troisième année) ;
- la maturité face à un texte littéraire (beaucoup d'étudiants du groupe d'EAD sont en reprise d'étude et ont une culture et une curiosité littéraires supérieures à celles des étudiants de présentiel) ;

- enfin, les étudiants EAD qui n’avaient pas suffisamment travaillé n’ont tout simplement pas passé l’épreuve (il est courant que ces étudiants valident une année en deux ans, puisqu’ils ont une activité professionnelle à plein temps).

À l’issue de cette première année, il m’a semblé que la décomposition du travail et la modification des modalités d’examen de fin de semestre, appuyée sur une nouvelle activité, avaient porté leurs fruits pour les étudiants ayant fourni le travail demandé. Mon effort l’année suivante a donc porté essentiellement sur la recherche de stratégies incitant les étudiants de présentiel à s’impliquer davantage et à accomplir les différentes missions qui leur étaient confiées. J’ai également mis en place des questionnaires en amont et en aval du cours pour confronter mes conjectures et analyses de leurs productions à leur perception des difficultés affrontées et à leur appréciation des modalités de cours. Concernant l’analyse des séances et des copies de comparaison de traductions, l’itération fait apparaître la constance des éléments déjà soulignés. Je ne développerai donc pour les années suivantes que les points nouveaux ou remarquables.

### **2023-2024 : des étayages spécifiques au groupe de présentiel, pour se rapprocher des résultats des étudiants EAD**

La situation la deuxième année a été très différente en présentiel, puisque les cours ont pu se dérouler entièrement en classe, mais que le groupe classe a été exceptionnellement réduit (quatre étudiants assidus). Par ailleurs, il s’est avéré que la différence de niveau entre les deux groupes était nettement moins importante que l’année précédente.

#### ***1. Apport des questionnaires passés en amont du semestre***

Les questionnaires renseignés en amont du semestre ont fait ressortir quelques points intéressants, sans qu’on puisse distinguer de différence notable entre les deux groupes. Neuf questionnaires ont été rendus en EAD et quatre en présentiel, ce qui correspond au nombre d’étudiants ayant participé effectivement aux cours. Voici les points les plus notables :

- un seul répondant sur treize se sent tout à fait capable de lire *Médée* en grec seul et sans aides particulières (comme un lexique *ad hoc*, un lemmatiseur ou une juxtalinéaire)<sup>9</sup> ;

---

<sup>9</sup> De fait, les trois années, les étudiants de présentiel dispensés d’assiduité n’ont pas réussi à travailler les textes seuls et n’ont pas validé le cours.

- près de la moitié des répondants d'EAD prennent soin de préciser explicitement que la principale difficulté qui se pose à eux est d'être sûrs d'avoir bien compris (et/ou traduit) le grec pour pouvoir aborder la phase de commentaire ;
- seuls trois répondants sur treize disent avoir pratiqué « régulièrement » des explications de textes littéraires de textes grecs en langue originale.

L'expression répétée du besoin de s'assurer d'une bonne compréhension du texte avant d'en aborder le commentaire semble justifier la décomposition des tâches. Les questionnaires montrent aussi que les étudiants ne comprennent pas tous d'emblée que l'analyse de traductions littéraires permet un retour sur le grec lui-même, et, *in fine*, une meilleure compréhension littérale, tout en offrant un support pour aller plus loin dans l'analyse stylistique du grec. Ainsi, l'un d'entre eux écrit : « La question de la traduction des langues anciennes (ou même modernes) ne m'intéresse pas. J'étudie le latin et le grec pour lire ces auteurs dans leur langue, pourquoi tout ramener au français ? Pourquoi ne pas passer davantage de temps à creuser le grec ? »

## 2. Activités spécifiques au cours en présentiel

Une tentative de corriger les difficultés rencontrées l'année passée pour la phase de paraphrase a consisté à doter les étudiants d'un petit lexique de base pour parler de la pièce et surtout à créer un parcours progressif en quatre étapes, correspondant aux quatre textes<sup>10</sup> : pour l'introduction et le premier texte, les questions étaient écrites à l'avance dans le fascicule et les étudiants étaient autorisés à rédiger des phrases de réponse aux questions ; pour le second texte, les questions étaient également données à l'avance, mais les étudiants devaient écrire uniquement des mots de vocabulaire pour s'aider à formuler leurs réponses à l'oral ; pour le troisième texte, les questions étaient données à l'avance, mais les étudiants devaient répondre sans note écrite ; enfin, pour le quatrième texte, il n'y avait pas de questions données à l'avance, mais ils étaient invités à s'entraîner à imaginer les questions que je leur poserais et à y répondre, à synthétiser le texte et à essayer d'en lire la première moitié, la plus facile, sans traduction ni dictionnaire, mais avec un appareillage en grec et en images inspiré de la méthode d'Ørberg<sup>11</sup> (annexe 2<sup>12</sup>). L'exercice a rencontré un meilleur succès – ou un moindre échec – que l'année précédente. Le fait qu'ils puissent préparer à l'avance a rassuré

<sup>10</sup> Cette modification m'a été suggérée lors du premier volet du colloque *Faire face aux textes latins et grecs*, qui s'est déroulé à Lyon les 5-6 octobre 2023, par Fabrice Butlen, professeur en CPGE au lycée Édouard Herriot de Lyon, qui pratique la paraphrase en latin et en grec avec ses étudiants depuis plusieurs années.

<sup>11</sup> ØRBERG Hans, *Lingua latina per se illustrata*, 1<sup>re</sup> éd. Copenhague, Museum Tusculanum, 1990-1991 (nombreuses rééditions dans différents pays). Le manuel comprend deux volumes : *Pars I: Familia Romana* ; *Pars II: Roma Aeterna* qui sont réunies en un seul volume dans certaines rééditions.

<sup>12</sup> Voir p. XXX.

les étudiants et ils ont osé se lancer dans l'expérience. La petite taille de l'effectif a sans doute aidé à lever certaines inhibitions. Elle m'a permis également d'échanger à plusieurs reprises à l'oral avec le groupe. Lors d'un entretien, l'un des étudiants dit néanmoins que cela demande un surcroît de travail important par rapport à la traduction du texte : il ne voit pas l'exercice comme un facilitateur de compréhension/traduction, mais comme une tâche supplémentaire qui prend sur le temps qu'il pourrait consacrer à la traduction. L'exercice me permet par ailleurs de constater une accumulation de barbarismes et de solécismes, y compris dans les réponses préparées à la maison, ce qui confirme la difficulté de l'exercice pour les étudiants. Quand je reformule, j'essaie de faire entendre la forme correcte, mais je ne les reprends pas lorsqu'ils prennent la parole, pour qu'ils ne se censurent pas.

Concernant les séances de traduction collective, il n'y avait pas d'organisation commune cette année-là (les étudiants ne se connaissaient pas, trois d'entre eux arrivaient directement en L3). Ils avaient la parole à tour de rôle selon ma distribution. Le travail était fait sérieusement, mais les étudiants ne posaient pas beaucoup de questions. Certains étudiants ne préparaient pas systématiquement la traduction malgré le fait qu'il y ait une note de participation.

Enfin, les deux premières séances de retraduction individuelle ont de nouveau attesté l'incapacité de la plupart des étudiants à accomplir la tâche en autonomie. Une étudiante ne savait pas ce que chaque mot signifiait, n'arrivait pas à faire correspondre grec et français, n'identifiait pas les formes au premier regard (elle confondait verbe et substantif ou se trompait de vers ou de phrase en français, car le même mot revenait dans la traduction). L'incapacité a été vécue comme un échec cuisant et l'étudiante s'est mise à pleurer en classe. Un étudiant, plus à l'aise, est parvenu à faire la retraduction. Même chez lui, j'ai constaté des décalages et une incapacité à rétablir les voyelles élidées. La première étudiante a choisi de repasser en troisième séance de retraduction (donc à la dixième séance de cours) : si les premiers vers lui ont encore posé de nombreuses difficultés, elle est ensuite parvenue à faire une retraduction assez exacte, et ce, alors même qu'elle avait été absente à la séance de traduction collective. Elle a pris confiance au fur et à mesure de sa retraduction, et guidée par mes questions, est parvenue à analyser et mettre en place certains réflexes de traduction. La répétition de l'exercice s'est donc avérée essentielle pour son acquisition par l'étudiante.

Néanmoins, ce travail s'avère assez peu rentable, comme le montre un test fait au début de la séance d'analyse de traductions littéraires, qui avait lieu cette année-là en semaine 8, donc aux deux tiers du semestre : j'ai lu le texte en grec et leur ai demandé si à ce stade, ils le comprenaient à la lecture. Ils ont répondu par la négative : certains points de vocabulaire ou constructions leur échappaient encore, soit à cause de problèmes de

mémorisation, soit à cause de problèmes de compréhension toujours non résolus. J'ai donc découvert qu'après en théorie cinq passes sur le même texte, celui-ci n'était toujours pas transparent, son vocabulaire et ses constructions n'étant pas mémorisés. En réalité, entre les absences et le travail non fait, aucun d'entre eux n'avait vraiment travaillé le texte cinq fois. Une seconde piste d'explication me semble être l'utilisation du lemmatiseur, qui, tout comme les notes abondantes que j'utilisais moi-même auparavant pour l'appareillage des textes, supplantant l'effort de l'analyse du mot pour parvenir à le retrouver dans le dictionnaire, les prive d'une gymnastique régulière qui n'est pas compensée par ailleurs.

Autre point notable, qui remet en cause des « évidences » : un étudiant devant passer à l'oral en commentaire de texte a refusé de passer en retraduction sur le même passage, car il n'avait pas préparé cette partie du travail et ne se sentait pas capable de retraduire le texte. Je me suis étonnée qu'il ait pu songer être en mesure de faire un bon commentaire sans s'être entièrement approprié la lettre du texte, j'ai constaté en tout cas que le dispositif mis en place n'avait pas fonctionné. C'est sans aucun doute un écueil posé par le morcellement des tâches. Bien entendu, le commentaire était de piètre qualité, il n'était pas problématisé, comprenait beaucoup de paraphrase et des analyses stylistiques ne relevant que les faits les plus évidents. La démonstration a été faite qu'il n'était pas possible de produire un commentaire approfondi d'un texte complexe sans passer par la maîtrise de la lettre du texte.

Lors d'un entretien avec les étudiants sur cette activité de retraduction et les piètres résultats qu'elle laissait voir, certains m'ont expliqué ne pas s'être rendu compte qu'ils n'avaient pas tout compris la première fois et avoir découvert des problèmes à la relecture. J'ai constaté que l'un d'eux n'avait pas utilisé les supports d'aide indiqués dans le fascicule du cours, notamment la traduction juxtalinéaire. Par la suite, il s'est mis à utiliser ces outils et a réduit les incompréhensions dès la première préparation. Il s'avère qu'il y a aussi un défaut de prise de note : par exemple, quand je rétablis toutes les voyelles élidées lors de la séance de traduction collective, ils ne les notent pas sur leur texte. D'une manière générale, ils se contentent d'avoir une traduction entière, que ce soit la leur ou celle des Belles Lettres en poche, mais ne sont pas capables de refaire le mot à mot si la traduction notée s'écarte un peu de la structure du grec. Il me semble donc important d'encadrer la prise de note des étudiants sur le texte grec, en leur fournissant un exemple sur un court passage. Par ailleurs, il apparaît souhaitable qu'ils possèdent au moins deux versions du texte qu'ils puissent annoter différemment chez eux et en classe, ou bien pour qu'ils puissent corriger ou compléter leurs annotations en classe et garder une version non annotée lors de la phase de retravail du texte. Avoir au moins deux exemplaires du texte, un annoté et un autre sans notes présente deux avantages : pouvoir tester sa compréhension du texte sans les étayages sous les yeux et

ainsi faire un effort de mémorisation ; pouvoir relire le texte grec avec cette fois l'œil du commentateur, en préparation de l'explication de texte ou de l'analyse de traductions littéraires.

À l'issue de cette deuxième année, j'ai de nouveau constaté la difficile insertion de la phase de paraphrase dans le cours et la perte de temps, sans gain suffisant à mes yeux, de la phrase de retraduction. J'ai alors décidé, pour la troisième année, deux modifications majeures, en me fondant sur les conclusions de la thèse de Christian Battaglia, qui a montré que dans les classes les plus avancées de lycée, le dispositif permettant « la prise de distance, la mise en sens et l'interprétation du texte par l'élève » était celui qui débutait par une phase de traduction, puis continuait par une phase de rappel synthétique<sup>13</sup>. J'ai supprimé la phase de retraduction en classe et déplacé la phase de paraphrase en grec lors de la seconde séance consacrée à chaque texte, en transition entre la traduction/appropriation du texte et l'explication littéraire (annexe 3<sup>14</sup>). Cela a libéré du temps pour la scansion lors de la première séance, ce qui a été fort apprécié des étudiants.

### 3. Séances d'entraînement à l'analyse de traductions littéraires

J'ai retrouvé en partie les qualités et défauts de la première année. Je souligne juste quelques points qui me paraissent importants : cette année-là, les étudiants de présentiel ont été plus performants que ceux d'EAD pour cet exercice, ce qui s'explique notamment par un défaut de travail de plusieurs étudiants EAD en amont des séances en visioconférence. Ils n'avaient ni révisé les textes et leurs commentaires ni préparé de pistes d'analyse des traductions en amont de la séance.

En présentiel, les étudiants ont prêté une attention particulière aux usages archaisants de la langue cherchant à rendre le dialecte dorien, aux assonances, allitérations, homéotéleutes, parallélismes, anaphores, au rendu de la syntaxe du grec (déroulement de la phrase et constructions verbales ou nominales), aux usages des pronoms, au rendu du lexique et de ses dénotations et connotations, aux décalages de niveau de langue. Il y a un véritable

<sup>13</sup> BATTAGLIA Christian, *Lire, comprendre, traduire un texte latin. Les processus psycholinguistiques d'apprentissage d'une langue ancienne*, Thèse de doctorat, Nantes, sous la direction d'A. Khomsi, 1993, p. 434. Le « rappel synthétique » privilégie l'interprétation et la reformulation des informations, par opposition au « rappel analytique » qui privilégie la narration des informations livrées par le texte (p. 400). Christian Battaglia a comparé la compréhension de textes latins de groupes de même niveau d'enseignement (de la classe de 4<sup>e</sup> à la deuxième année de licence) travaillant pour l'un d'abord en traduction et pour l'autre d'abord en lecture simple assortie de réponses à des questions et de la rédaction d'un « rappel libre » (les élèves ou étudiants choisissent leur manière de rendre compte du texte). Les deux groupes doivent ensuite répondre à un questionnaire évaluant leur compréhension du texte et rédiger un résumé du texte. Chr. Battaglia n'a pas mis au jour de différences entre les deux groupes qui soient vérifiables, quel que soit le niveau d'enseignement ou le type de texte. En revanche, son étude montre non seulement qu'il n'y a pas de strict recouvrement entre traduction exacte et compréhension réelle du sens du texte, mais même que « l'activité de traduction engendre des blocages en compréhension » (p. 58).

<sup>14</sup> Voir p. XXXII.

volontarisme de tous les étudiants, même si on retrouve par moments l'expression du sentiment de ne pas savoir comment expliquer ce qu'ils ressentent. Je note une originalité par rapport aux autres groupes : ils font preuve d'une attention plus importante à la caractérisation de Médée sous le jour de la permanence de son *èthos* ou de son état momentané, telle qu'elle apparaît dans la scène en cours. La séance d'analyse de traductions littéraires de présentiel a permis en outre à une étudiante en grande difficulté de prendre part à la discussion et de faire des propositions pertinentes. L'étayage par la comparaison de traductions s'est avéré un véritable levier pour retourner vers l'analyse du grec en levant l'appréhension de cette étudiante.

Lors des deux séances d'entraînement de l'EAD, y compris la seconde qui avait lieu en fin de semestre, de longs silences succèdent à mes questions. C'est presque toujours le même étudiant qui finit par répondre et j'ai l'impression de faire un cours magistral. Néanmoins, les étudiants posent des questions pertinentes (par exemple, pour savoir si certains mots sont des hapax). Ils mènent une réflexion sur les problèmes posés par la littéralité de certaines traductions et font preuve d'une sensibilité aux effets de décalage des tournures précieuses ou archaïsantes qui ne sont pas justifiées par l'équivalent en grec.

#### *4. Examen de fin de semestre et apport des questionnaires passés en aval du semestre*

Les modalités de l'examen de fin de semestre ont différé pour les deux groupes d'étudiants : les étudiants de présentiel ont composé en temps limité, sur table, avec comme seul outil autorisé un dictionnaire, tandis que les étudiants d'EAD ont composé à la maison, avec un accès à la totalité des cours. Mes critères d'évaluation ont bien entendu été adaptés aux conditions de travail de chaque groupe.

Les copies de présentiel attestent que l'épreuve permet de distinguer très facilement le degré de maîtrise du texte grec, de connaissance de l'œuvre et des commentaires faits en cours. Si un travail de mémorisation suffisante n'a pas été accompli, il est impossible aux étudiants de proposer des analyses précises du rendu de la syntaxe. Ils se limitent alors à quelques remarques d'ordre lexical ou aux faits stylistiques les plus facilement identifiables même sans une bonne compréhension du texte, comme une anaphore en début de vers. Cela a été le cas de trois copies sur quatre. La quatrième copie s'est distinguée par des qualités d'ordres divers : excellente connaissance de l'œuvre mobilisée pour contextualiser le passage et définir d'emblée un horizon d'attente possible du lecteur, rappel du cahier des charges que s'est fixé chaque traducteur, mise en évidence d'une ligne directrice spécifique à chaque traduction du passage en question. Les écarts par rapport à la syntaxe grecque sont notés, des

surtraductions identifiées, des interprétations opposées de la portée d'un adverbe mises en lumière. Parmi les grandes qualités de cette copie se trouve l'attention à articuler analyses précises et interprétation d'ensemble de la modification que cela implique concernant la réception du passage. On trouve enfin l'hypothèse d'intentions prévalant à tel ou tel choix. On rencontre néanmoins quelques rares erreurs d'analyse syntaxique ou défauts de décomposition des formes, mais qui n'ont pas d'impact sur l'interprétation d'ensemble du passage. Ce qui est frappant, c'est la moindre attention accordée au rendu des figures de style qu'à celui de la syntaxe, du lexique et du rythme. Cela me semble directement lié aux spécificités de l'activité : la comparaison de traductions littéraires incite plus les étudiants à réfléchir au sens précis du grec et à son rendu qu'à la transposition des figures de style en français.

Alors que les résultats de présentiel présentaient une cohérence remarquable entre la participation en cours, la préparation régulière de la traduction et de la paraphrase, les résultats d'explication de texte et ceux de l'analyse de traduction, en revanche, en EAD, les résultats aux deux épreuves d'explication de texte et d'analyse de traduction ne laissent voir aucune congruence. Les commentaires portent le plus souvent sur les figures de style, les modifications de la syntaxe, les temps verbaux et les modifications sémantiques. Mais ils sont assez superficiels ou limités à ce qui a été vu en explication. Le texte grec est bien moins maîtrisé que par la cohorte précédente. On note également des problèmes de français (maîtrise de la langue et maîtrise du métalangage grammatical et stylistique insuffisantes). Surtout, la méthodologie n'est pas acquise chez beaucoup d'étudiants, qui s'en tiennent à la description des faits, sans aller jusqu'à l'analyse des choix des traducteurs et à l'appréciation personnelle ayant en vue la transposition de l'effet produit par le texte grec sur un lecteur-auditeur hellénophone dans la traduction française, pour un lecteur-auditeur francophone. L'un des intérêts de la confrontation entre les deux ensembles de copies est de montrer que l'épreuve peut donner lieu à des commentaires plus aboutis lorsqu'elle est effectuée sur table en temps limité. La nécessité d'une maîtrise personnelle du texte est aussi vraie pour une composition à la maison que sur table. Le fait de disposer d'une traduction juxtalinéaire annotée et de corrigés d'explication de texte en forme n'est pas suffisant pour produire des analyses de traduction poussées et personnelles si l'étudiant ne s'est pas approprié le texte.

Seul un questionnaire de fin de semestre a été rendu pour le groupe de présentiel et quatre pour l'EAD. La représentativité des réponses est donc problématique. Néanmoins, 80 % des répondants considèrent que le travail d'analyse de traductions littéraires leur a permis de mieux comprendre certains points de langue, faits stylistiques, de découvrir d'autres pistes de commentaire et certains aspects du travail de traducteur. Plus instructifs encore sont deux commentaires détaillés d'étudiants de l'EAD. Le premier provient du même étudiant qui avait,

au début du semestre, émis des doutes sur l'intérêt de l'activité d'analyse de traductions littéraires (les questionnaires sont anonymes, mais il le précise lui-même) :

Je pense m'être maladroitement exprimé lors du précédent questionnaire, et j'aimerais revenir sur la question de la traduction. Je persiste à penser que l'évaluation de la maîtrise du grec (ou du latin) à l'université passe, peut-être, trop souvent par la traduction. Cette dernière nécessite en effet des compétences qui ne dépendent pas directement du grec. Dit autrement, je pense que quelqu'un peut parfaitement comprendre Leopardi, sans nécessairement être capable de le rendre en français. Je trouverais intéressant d'avoir, parfois, d'autres méthodes d'évaluation, comme répondre à des questions de compréhension en grec – comme on le fait par ailleurs pour les langues vivantes. Cela étant dit, lorsque j'avais écrit ces lignes, je n'avais pas bien compris l'objectif du cours, et ma réponse était tout à fait hors sujet. J'ai sincèrement apprécié travailler sur des traductions déjà existantes et sur les intentions de leurs auteurs.

Le second offre des pistes pédagogiques extrêmement stimulantes, mais que je n'ai pas encore pu tester par manque de temps, car elles nécessitent plusieurs séances de travail à elles seules (et l'on a pu constater déjà l'importance de l'itération pour la maîtrise de quelque activité que ce soit) :

Il serait intéressant de pousser le sujet de la traduction jusqu'au bout, et de nous demander de « jouer » au traducteur :

- élaborer un programme (proche du texte ? langage soutenu ou langue parlée ? plutôt traditionnel ou moderne ? traduction destinée à être représentée ou non ?...) – une grille pourrait être fournie pour facilement « élaborer » un profil de traduction ;
- traduire des passages en respectant ce cahier des charges, tout en les accompagnant d'une justification ;
- et demander, peut-être, aux étudiants de proposer un début de mise en scène (décors, costumes...)?

## **Année 2024-2025 : modification de l'organisation du cours de présentiel**

### *Apport des questionnaires étudiants passés en amont du cours*

Je bénéficie pour cette dernière année d'un groupe de présentiel plus fourni, avec des étudiantes motrices pour le groupe. Il existe déjà au début du semestre une dynamique qu'attestent les réponses aux questionnaires. Sur les douze étudiants assidus au cours, onze ont rendu les questionnaires amont (et dix les questionnaires aval). Le questionnaire amont est révélateur de l'esprit de la promotion : sept répondants sur douze se sentent capables de traduire *Médée* en travaillant en équipe. Le travail d'équipe est nettement mis en avant par

rapport aux outils que je propose de leur fournir. En EAD, j'ai cinq réponses, qui coïncident en grande partie avec celles de la cohorte de l'année précédente (incapacité à comprendre et traduire le texte sans étayage, manque de pratique de l'explication de texte, besoin de validation du sens par un retour du professeur, positionnement dubitatif par rapport à l'exercice de comparaison de traductions littéraires).

### *Activités spécifiques au cours en présentiel*

J'ai pour la dernière année modifié l'ordre des activités et supprimé l'activité de retranscription en cours<sup>15</sup>. Les étudiants doivent toujours revoir le texte et sa traduction pour la deuxième séance de travail sur le texte, mais cela constitue un préalable à la préparation des réponses aux questions en grec, qui sont elles-mêmes pensées comme une aide à la construction du commentaire littéraire et seront seules pratiquées durant la deuxième séance. L'inversion des phrases de traduction et de paraphrase a complètement modifié le sens de l'exercice de paraphrase. J'avais dès l'origine conçu les questions comme des aides à l'analyse littéraire du passage, mais cette dimension était restée implicite. J'ai donc explicité cette fonction durant la séance de méthodologie de l'explication de texte, ce qui a eu, il me semble, un impact important sur la motivation des étudiants à comprendre les questions posées et à chercher comment y répondre à partir du texte.

### *Séances d'entraînement à l'analyse de traductions littéraires*

Il m'a malheureusement été impossible d'enregistrer la séance d'entraînement des étudiants de présentiel. Cette séance a permis de mettre en place la méthodologie et de produire des exemples d'analyses, mais les étudiants ne se sentaient pas encore suffisamment confiants à la fin de la séance pour réaliser l'examen de fin de semestre. À leur demande, j'ai alors proposé une séance d'entraînement supplémentaire qui n'a finalement pas eu lieu, car tous ne pouvaient pas y participer et que les absents craignaient d'être défavorisés par rapport aux présents...

La première séance d'entraînement des étudiants EAD n'a rassemblé que quatre étudiants. Ils avaient effectué le travail préparatoire, mais se sentaient complètement démunis face à cette nouvelle activité. J'ai été confrontée de nouveau à beaucoup de silences, ce qui m'a amenée bien souvent à répondre moi-même aux questions posées. J'ai constaté néanmoins qu'un étudiant triplant son année parvenait enfin à prendre la parole et à faire des propositions personnelles. Il me semble qu'il a eu besoin des trois années pour accepter puis

<sup>15</sup> Annexe 3, p. XXXII.

s'approprier l'exercice. C'est d'ailleurs cette année-là qu'il a validé son semestre, et c'est le seul de sa cohorte à avoir eu une meilleure note en analyse de traduction qu'en explication de texte.

Les mêmes étudiants ont participé à la seconde séance d'entraînement de manière beaucoup plus active. Les échanges et débats, avec moi, mais aussi entre eux, leur ont permis de prendre conscience de l'importance de retourner toujours précisément au grec pour vérifier leurs hypothèses interprétatives des traductions, y compris en consultant à nouveau le dictionnaire pour y trouver des informations complémentaires sur les dénnotations, connotations, compositions et étymologies des mots dont ils ont besoin pour étayer leurs hypothèses. Le recours au dictionnaire est non seulement autorisé, mais même encouragé, pour ce travail.

### *Examen de fin de semestre et apport des questionnaires étudiants passés en aval du semestre*

Les copies de présentiel ont, dans l'ensemble, été de qualité moyenne voire médiocre, essentiellement à cause d'une mémorisation insuffisante des cours. Cela s'est retrouvé, pour la même cohorte, dans un cours de civilisation byzantine que j'assure également : la participation en cours et la réalisation d'exposés durant le semestre étaient tout à fait satisfaisantes, la tête de classe réussissait bien également les petits QCM intermédiaires sur le cours, mais le contrôle des connaissances final, qui supposait d'exploiter les connaissances acquises tout au long du semestre pour répondre à des questions de manière argumentée, a été très pauvre, à défaut d'exemples précis, dans l'ensemble des copies. Cette réussite en demi-teinte, identique dans les deux matières (alors que l'une fait appel à des connaissances en langue et l'autre non), suscite des interrogations : est-ce que les étudiants n'ont pas réussi à maîtriser tout ce qu'il fallait en fin de semestre à cause du nombre important et du caractère resserré des examens terminaux, qui produirait une fatigue et une surcharge cognitive, ou bien est-ce que plus précisément dans mes cours, pour lesquels ils disposaient déjà de plusieurs notes – dont certaines, très bonnes –, ils ont réduit leurs efforts pour se concentrer sur des matières ne comprenant qu'un examen terminal ? L'analyse des stratégies de validation étudiante mériterait une étude à part entière.

La meilleure copie a su exploiter ce qui a été vu en cours, à la fois lors de la séance de traduction et lors de la séance de commentaire, pour souligner des choix contrastés des traducteurs, aussi bien sur la syntaxe, sur les connotations et dénnotations du lexique, ou encore sur le niveau de langue, pour proposer un avis personnel sur les lignes directrices des traductions et le public visé. Dans les autres copies, on reconnaît les qualités et défauts déjà soulignés les années précédentes. Une différence notable est qu'on retrouve plus fréquemment des

commentaires qui semblent corrélés aux questions-réponses effectuées en grec (références récurrentes à l'*èthos* de Médée ou au *pathos* de la scène, par exemple). Le bon fonctionnement de cette activité semble avoir eu un impact sur la perception même du texte.

Les copies d'EAD présentent un groupe de trois copies ayant excellemment réussi et s'étant approprié l'exercice selon leurs centres d'intérêt. Les quatre autres copies ont bien compris l'exercice, mais sont moins précises et plus maladroitement. Je ne souligne que deux points remarquables. Concernant les très bonnes copies, même lorsqu'elles commentent les mêmes points de traduction, l'intérêt de l'un pour les effets de rythme et de sonorité, celui de l'autre pour les analyses syntaxiques et lexicales, peut s'exprimer. On sent en outre à la lecture que les analyses ont été menées avec un réel plaisir. Ce constat rejoint un autre : les étudiants sélectionnent en général pour leurs analyses les mêmes expressions, parce qu'elles sont particulièrement remarquables en termes de fidélité ou d'écart au grec. Cela amène à considérer qu'il ne faut surtout pas redonner, même avec de nouvelles traductions, un extrait déjà utilisé lors des séances d'entraînement, au risque de perdre l'un des aspects qui fait l'intérêt de l'exercice aux yeux des étudiants : la liberté de sélectionner ce qu'ils commentent, les éléments qu'ils veulent mettre en avant et l'expression d'un ressenti personnel. La relecture de l'ensemble des copies révèle en outre la même incompréhension d'un point de détail que celles de présentiel : l'utilisation du groupe de particules ἤ μὴν dans les formules de serment. La seule étudiante faisant exception est allée consulter le dictionnaire sur ce point. Cela me permet de constater une explicitation manquant dans mon cours.

Les questionnaires de fin de semestre rendus par le groupe de présentiel sont assez représentatifs (dix répondants pour treize copies). Neuf répondants mettent en avant l'utilité première du travail collectif en classe pour la compréhension et la traduction. Cela reflète la réalité de la dynamique de cette cohorte, puisque la tête de classe s'est révélée motrice pour les autres étudiants, à la fois parce que ces étudiantes n'hésitaient pas à prendre la parole pour répondre à leurs questions, les aider et les encourager, et parce que leur enthousiasme avait un effet d'entraînement. La présence et la participation orale étaient remarquables, compte tenu de l'horaire tardif du cours et du nombre d'heures de temps libre qu'avait une partie des étudiants avant (ils avaient même essayé de faire déplacer le cours au début du semestre). Le travail d'analyse de traduction est jugé positivement par sept répondants sur dix, mais plusieurs soulignent le caractère problématique de n'avoir pu bénéficier que d'une séance d'entraînement pour s'approprier l'exercice. Les séances de question-réponse en grec sont clivantes : l'oral est apprécié par six répondants sur dix, mais ne l'est pas par quatre répondants sur dix. L'un des facteurs possibles de cette diversité d'appréciation est, encore

une fois, la nouveauté de la pratique pour cette cohorte. Mais c'est sans doute également la réussite contrastée à cet exercice qui a influencé les réponses.

Pour les étudiants de l'EAD, je dispose seulement de quatre réponses qui sont là aussi similaires à celles de la cohorte précédente, mais avec des commentaires moins développés. J'en citerai un seul :

Le traducteur traduit un texte selon sa sensibilité et ce qui lui paraît le plus cohérent selon le contexte.

Je ne pensait [*sic*] pas qu'une traduction pouvait varier autant l'une de l'autre selon le texte original.

## BILAN FINAL DE L'EXPÉRIMENTATION

Il convient à présent d'évaluer les avantages et inconvénients des différentes modifications apportées à la structure et à la progression du cours.

**La distinction en deux temps des phases de traduction et de commentaire** peut s'avérer improductive en cas de manque de travail des étudiants, s'ils ne revoient pas le texte avant la séance de commentaire. Une semaine d'écart peut susciter un oubli plus important du texte que quand la traduction et l'explication ont lieu durant la même séance. Mais si la traduction et les explications grammaticales sont réinvesties, ce qui a été le cas dans la grande majorité des préparations, alors la validation du sens du texte préalable au travail de commentaire évite des contresens et permet une meilleure qualité des commentaires. Cette dissociation présente également un gain en termes de stratégie d'évaluation et de son acceptation par les étudiants. Le fait d'être évalué spécifiquement sur le commentaire est très apprécié des étudiants puisqu'il s'agit d'un cours de littérature. Deux autres cours (version ; linguistique) évaluent déjà la maîtrise de la langue et la compétence de traduction. Ceux qui sont le plus en difficulté en langue se plaignent donc de manière récurrente du fait d'être évalués en traduction dans un cours de littérature. En revanche, les étudiants comprennent tous l'intérêt de la note de participation aux activités réalisées en cours, reconnaissant eux-mêmes qu'elle les motive à effectuer le travail demandé.

**L'insertion de questions-réponses sur le texte comme préalable à l'explication de texte** reprend des pratiques de guidage qui ont fait leurs preuves pour les cours de littérature française, étrangère, mais aussi pour la compréhension fine des textes latins<sup>16</sup>. En

<sup>16</sup> Les investigations de BATTAGLIA Christian, *Lire, comprendre, traduire un texte latin. Les processus psycholinguistiques d'apprentissage d'une langue ancienne*, Thèse de doctorat, Nantes, sous la direction d'A. Khomsi, 1993, soulignent l'importance pour tous les élèves et étudiants, quel que soit leur niveau de maîtrise de

revanche, il n'est pas sûr qu'il y ait un gain réel à le faire en grec du point de vue du commentaire. L'échange serait sans doute plus efficace en français. Effectué en grec, placé en transition entre la traduction et le commentaire, il a l'intérêt non négligeable de faire se concentrer les étudiants sur les mots grecs. Ainsi, il paraît aider à la fixation du lexique. Néanmoins, l'ajout d'une tâche, limitant nécessairement le temps consacré à d'autres, est préjudiciable dans le cadre d'un cours très contraint en nombre d'heures : il me semble au final qu'il vaut mieux conserver du temps pour mettre en place l'itération des tâches fondamentales, par exemple, l'analyse de traductions littéraires, ou l'étayage des tâches considérées comme particulièrement difficiles, d'après les retours des étudiants dans les questionnaires, à savoir la caractérisation littéraire du passage, la mise au jour de sa progression et de son originalité ou la construction de la problématique de l'explication de texte. Un travail en commun correspondant à la première phase de relecture et de travail sur le texte grec, au brouillon, jusqu'à la mise en place de ces fondements du commentaire répondrait mieux à cette demande – pour un niveau d'enseignement de L3 – que le guidage, qu'il soit en grec ou en français.

**Enfin, il y a un gain incontestable de l'analyse de traductions littéraires**, sans pour autant que cette dernière soit une solution miracle. Elle ne semble pas constituer un levier suffisant pour atteindre une lecture fluide du texte grec. Elle n'apporte pas de remède réel au défaut de travail et ne suffit pas à combler les lacunes trop importantes en langue. Elle présente en revanche plusieurs avantages d'ordres divers :

- au niveau émotionnel ou du positionnement étudiant : elle génère une implication, une libération de la parole, un questionnement de leur propre ressenti du texte, un dialogue entre étudiants et pas seulement avec l'enseignant, qui induit une envie de comprendre indispensable (comme l'a montré Sophie Roch-Veiras<sup>17</sup>, l'émotion est un facteur essentiel au processus de lecture d'un texte en langue étrangère) ;
- le fait de proposer un type d'activité différent pour l'examen de fin de semestre de ce qui a été fait en évaluation au cours du semestre donne une autre valeur à l'examen (qui n'appelle pas une stricte redite du cours) ; les copies sont moins pénibles à corriger que l'organisation d'oraux poussifs ou donnant lieu à des absences, des larmes, voire des manifestations d'agressivité...
- l'exercice permet d'approfondir certains détails de l'interprétation du texte, y compris des aspects auxquels l'enseignant n'a pas pensé ou qui correspondent

---

la langue, du guidage par les questions pour la mise en place de stratégies de compréhension selon la méthode de la résolution de problèmes et de l'accompagnement dans la mobilisation de savoirs culturels et lexicaux.

<sup>17</sup> ROCH-VEIRAS Sophie, « Comprendre un texte en langue étrangère : une question d'émotions... », *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, 2013, p. 97-114.

- plus précisément aux centres d'intérêt de tel ou tel étudiant (par exemple la prononciation restituée) ;
- une telle pratique incite à regarder avec une distance critique des traductions que les étudiants ont l'habitude d'utiliser comme outils pour comprendre le texte, comme s'il y avait équivalence parfaite entre traduction et texte source. Elle amorce une réflexion sur ce qu'est l'acte de traduction et ses divers enjeux, sur les choix éditoriaux et, *in fine*, sur le sens du texte lui-même, aboutissant à des débats similaires à ceux des spécialistes, qui peuvent engager la consultation de l'apparat critique, l'interprétation de l'intégralité du passage voire la compréhension d'ensemble de l'œuvre. Tout cela constitue une introduction au travail à accomplir ensuite en master et trouve donc tout particulièrement sa place au second semestre de L3.

Flore KIMMEL-CLAUZET,  
Professeur des universités à l'Université de Montpellier Paul-Valéry (Occitanie)  
(flore.kimmel@univ-montp3.fr)

## BIBLIOGRAPHIE

- BATTAGLIA Christian, *Lire, comprendre, traduire un texte latin. Les processus psycholinguistiques d'apprentissage d'une langue ancienne*, Thèse de doctorat, Nantes, sous la direction d'A. Khomsi, 1993.
- BUSQUETS Joan, CAUSA Mariella et HIDDEN Marie-Odile, « Introduction. La reformulation, un objet d'étude commun en linguistique et didactique. Apports, réflexions, complémentarités », *Éla : Études de linguistique appliquée*, vol. 207/3, Paris, Klincksieck, 2022, p. 265-275.
- CATROUX Michèle, « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *La recherche-action : un autre regard sur nos pratiques pédagogiques (2<sup>e</sup> partie)*, *Cahiers de l'APLIUT, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. XXI n° 3, 2002, p. 8-20.
- COREY Stephen, *Action Research to Improve School Practices*, New York, Columbia University, 1953.
- LEWIN Kurt, « Action Research and Minority Problems », *Journal of Social Issues*, 2, 1946, p. 34-46.
- MEDIONI Maria-Alice, MAZET Florence et SEBAHI Eddy, « Traduction, médiation et réflexion sur la langue », *Langues modernes*, 2, 2016, p. 11-20.

PUREN Christian, « Du guidage à l'autonomie dans la lecture des textes littéraires en classe de langue », *Les Langues modernes*, vol. 2, 2000, p. 46-49.

PUREN Christian, « Place et fonctions de la littérature dans les cursus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères : perspective historique et situation actuelle », dans L. Medjahed, A. Kridech et F. Benramdane (éd.), *Enseignement-apprentissage de la littérature : base de données, onomastique et comparatisme littéraire*, Oran, Éditions du CRASC, 2018, p. 19-28.

ROCH-VEIRAS, Sophie, « Comprendre un texte en langue étrangère : une question d'émotions... », *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, 2013, p. 97-114.

SUSMAN Gerald, « Action Research : A Sociotechnical Systems Perspective », dans Gareth Morgan (éd.), *Beyond Method : Strategies for Social Research*, Londres, Sage Publications, 1983, p. 95-113.

## ANNEXES

## Annexe 1 : exemple de support de la séance d'analyse de traductions littéraires

## Texte grec éd. C.U.F.

ΜΗΔΕΙΑ

Ἴώ,  
δύστανος ἐγὼ μελέα τε πόνων,  
ιώ μοί μοι, πῶς ἄν ὀλοίμην ;

ΤΡΟΦΟΣ

Τόδ' ἐκείνο, φίλοι παῖδες· μήτηρ  
κινεῖ κραδίαν, κινεῖ δὲ χόλον.  
Σπεύσατε θάσσον δώματος εἴσω (100)  
καὶ μὴ πελάσῃτ' ὄμματος ἐγγύς  
μηδὲ προσέλθῃτ', ἀλλὰ φυλάσσεσθ'  
ἄγριον ἦθος στυγεράν τε φύσιν  
φρενὸς ἀύθαδοῦς.  
ἴτε νῦν, χωρεῖθ' ὡς τάχος εἴσω. (105)  
Δῆλον δ' ἀρχῆς ἐξαιρόμενον  
νέφος οἰμωγῆς ὡς τάχ' ἀνάξει  
μείζονι θυμῷ· τί ποτ' ἐργάσεται  
μεγαλόσπλαγχνος δυσκατάπαυστος  
ψυχὴ δηχθεῖσα κακοῖσιν ; (110)

2) Trad. Victor-Henri Debidour, *La Pochothèque, Le Livre de poche, 1<sup>re</sup> éd. 1999*MÉDÉE (*de l'intérieur*).

Hélas, malheur à moi ! Ah ! misère et  
chagrins ! Si je pouvais mourir !...

LA NOURRICE.

Voilà, c'est bien cela, chers enfants : votre mère  
déchaîne la rancœur de son cœur en fureur...  
Dépêchez-vous bien vite, entrez dans la  
maison ! Mais ne vous risquez pas à portée de  
ses yeux, n'allez point auprès d'elle, et tenez-  
vous en garde : farouche est son humeur, âpre  
est son caractère, buté son amour-propre...  
Allez, entrez bien vite à présent au logis...

(*Les deux enfants et leur Gouverneur  
pénètrent dans la maison.*)

L'orage de sanglots qui commence à monter  
fera bientôt jaillir sans nul doute les feux d'un  
courroux plus terrible : à quels actes cette âme  
d'un tempérament fier et rebelle à tout frein  
aura-t-elle recours sous la dent du malheur ?

1) Trad. Marie Delcourt-Curvers, Gallimard, *Folio classique, 1<sup>re</sup> éd. 1962*

MÉDÉE (*à l'intérieur de la maison*)  
Ah malheureuse, je souffre trop !  
Hélas ! que ne puis-je mourir !

LA NOURRICE

Vous voyez bien, mes chers petits,  
voilà réveillée sa douleur, sa colère.  
Dépêchez-vous d'entrer dans la maison.  
Évitez bien qu'elle vous voie,  
évitiez bien d'aller la saluer. Gardez-vous.  
Farouche est l'humeur, terrible la nature  
de ce cœur intraitable.  
Allez, maintenant, rentrez bien vite.  
(*Les enfants rentrent avec le pédagogue.*)  
Sa plainte monte comme un nuage  
d'où l'orage en fureur va sortir.  
Jusqu'où va pouvoir se porter  
cette âme superbe, implacable,  
maintenant que l'affront l'a mordue ?

3) Trad. Myrto Gondicas et Pierre Judet de la Combe, *Les Belles Lettres en poche, 1<sup>re</sup> éd. 2012*MÉDÉE (*de l'intérieur de la maison*)

Malheur !  
Désemparée, anéantie de douleurs,  
Malheur, mon malheur ! Comment mourir ?

LA NOURRICE

Vous voyez, mes enfants, c'est ça : votre mère  
lance son cœur, elle lance sa colère.  
Précipitez-vous dans la maison  
et n'avancez pas jusqu'aux parages de son œil,  
n'allez même pas par là, gardez-vous  
du caractère sauvage, de la nature haineuse  
d'un esprit qui ne pense qu'à soi.  
Allez maintenant ; rentrez au plus vite.  
Loin de son début, un nuage de sanglots  
s'élève ; c'est clair, il va très vite prendre feu  
dans un accroissement de rage : que va  
[accomplir,  
viscéralement décidée, irréprouvable,  
une âme mordue par le malheur ?

## Annexe 2 : questions en grec et texte appareillé selon la méthode Ørberg

### Introduction

#### εἰσαγωγή

Τίς ἐστὶν ἡ Μήδεια ; Τίς δ' ἐστὶν ὁ ἀνὴρ αὐτῆ ;  
Τί συνέβη ἐν Κολχίδι ; Καὶ ἐν Ἰολκῶ ;

### Texte 1 : Euripide, *Médée*, v. 96-130

#### σελὶς α'

Ποῦ δ' ἐστὶν ἡ Μήδεια ; Τί δὲ πράττει πρῶτον ; Καὶ ὕστερον ;  
Τί λυπείται ἡ Μήδεια ;  
Τί φοβεῖται ἡ τρώφος ; Πρὸς τίνα πρόσωπα διαλέγεται ; Τί κελεύει αὐτοῖς ;  
Πῶς ἔχει τὸ ἦθος ἡ Μήδεια ;

### Texte 2 : Euripide, *Médée*, v. 536-568

#### σελὶς β'

Τί κέρδος νομίζει ὁ Ἰάσων τὴν Μήδειαν λαβεῖν γημαμένην αὐτόν ;  
Τί ἔφυγε ὁ Ἰάσων ἐξ Ἰωλκοῦ ; Τί συνέβη ἐν Ἰωλκῶ ; Ἄρα συμφορά ἐστὶν ἢ τι ἄλλο ;  
Τίνοι συμφέρουσιν οἱ νέοι βασιλικοὶ γάμοι κατὰ τὸν Ἰάσωνα ;  
Ὁμολογεῖτε τῷ Ἰάσωνι ἢ οὐ ; Τί ;  
Ἐν δὲ τοῖς μύθοις φιλοῦσι τοὺς προτέρους παῖδας αἱ μητρικαὶ ἢ οὐ ;

### Texte 3 : Euripide, *Médée*, v. 1021-1055

#### σελὶς γ'

Περὶ τίνοσ στενάζει πρῶτον ἡ Μήδεια ; Πρὸς τίνα πρόσωπα διαλέγεται ;  
Τί λυπείται ἀληθῶς ἡ Μήδεια ;  
Τί βεβούλευται πρῶτον ; Καὶ ὕστερον ; Τί δὲ μεταβάλλει ; Πῶς δ' ἔχει τὸ ἦθος ;  
Τί κελεύει τέλος ἡ Μήδεια τοὺς παῖδας ; Τί ;


### Texte 4 : Euripide, *Médée*, v. 1361-1388

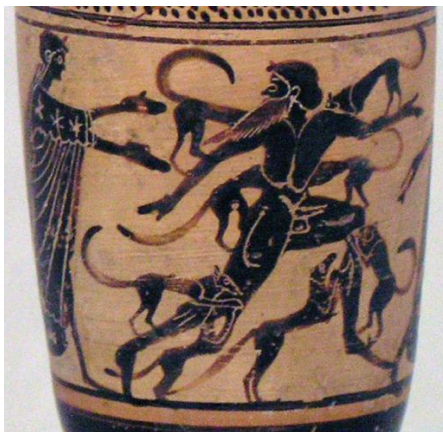
*Attention : les questions seront directement posées en classe ; entraînez-vous à présenter et à résumer le texte, essayez d'imaginer les questions qu'on pourrait vous poser et d'y répondre oralement !*

*C'est la fin du semestre, vous avez progressé dans votre capacité de lecture : avant de traduire le texte, entraînez-vous à en comprendre au moins le début, qui est assez facile, sans le recours au dictionnaire. Vous trouverez un appareillage pour vous aider (si besoin) à la page suivante.*

## Μήδεια, δράμα τοῦ τραγικοῦ ποιητοῦ Εὐριπίδου, στίχοι 1361-1374

## σελίς δ'· Τίς αἰτιός ἐστιν ;

<b>Ίάσων</b>	Καυτή γε λυπῆ καὶ κακῶν κοινωνὸς εἶ.	κοινωνός εἶμι = μετέχω τινός
<b>Μήδεια</b>	Σάφ' ἴσθι· λύει δ' ἄλγος, ἦν σὺ μὴ ἔγγελάς.	λύει = συμφέρει ἦν = ἐάν ἐγγελάω-ῶ ± χαίρω
<b>Ια.</b>	Ἦ τέκνα, μητρὸς ὡς κακῆς ἐκύρσατε.	κυρέω-ῶ = τυγχάνω
<b>Μη.</b>	Ἦ παῖδες, ὡς ὤλεσθε πατρώα νόσω.	ὠλόμην ⇒ ὄλλυμαι (ἀόριστος) = θνήσκω
<b>Ια.</b>	Οὔτοι νυν ἡμῆ δεξιὰ σφ' ἀπώλεσεν.	σφε = αὐτοῦς (ἀπ)-ὄλλυμι = κτείνω
<b>Μη.</b>	Ἄλλ' ὕβρις οἱ τε σοὶ νεοδημητες γάμοι.	νεοδημητες ± νέοι
<b>Ια.</b>	Λέχους σφε γ' ἠξίωσας οὔνεκα κτανεῖν ;	 τὸ λέχος, εὖς-ους
<b>Μη.</b>	Σμικρὸν γυναικὶ πῆμα τοῦτ' εἶναι δοκεῖς ;	πῆμα = δυστύχημα
<b>Ια.</b>	Ἦτις γε σῶφρων· σοὶ δὲ πάντ' ἐστὶν κακά.	
<b>Μη.</b>	Οἶδ' οὐκέτ' εἰσὶ· τοῦτο γάρ σε δῆξεται*.	δάκνω* ⇒ δῆξομαι (μέλλον)
<b>Ια.</b>	Οἶδ' εἰσὶν, ὠμοὶ σῶ κάρα μιάστορες**.	ὠμός = χαλεπός κάρα = κεφαλή
<b>Μη.</b>	Ἦσασιν ὅστις ἤρξε πημονῆς θεοί.	πημονή = πῆμα
<b>Ια.</b>	Ἦσασι δῆτα σὴν γ' ἀπόπτυστον φρένα.	ἀπόπτυστος = ἄτιμος
<b>Μη.</b>	Στύγει· πικρὰν δὲ βάζιν ἐχθαίρω σέθεν.	στυγέω-ῶ = ἐχθαίρω = μισέω-ῶ βάζις = λόγος



\*οἱ κύνες δάκνουσι τὸν Ἀκταίωνα



\*\* Ἐρινύς = μιάστωρ

## Annexe 3 : modification de l'organisation entre 2024 et 2025

Les points modifiés dans le déroulé du cours sont en rouge.

Organisation du semestre 2024		
	CONTENU DES SÉANCES	TRAVAIL DES ÉTUDIANTS
S1	intro générale	
S2	structure / mise en scène	Lecture œuvre en FR, prépa proposition de structure avec utilisation acteurs, décors, machines, chant, danse, costumes
S3	initiation scansion, méthodo commentaire	
Carnet de lecture vacances d'hiver : une pièce d'Aristophane mettant en scène Euripide ( <i>Les Grenouilles, Les Thesmophories</i> ou <i>Les Acharniens</i> )		
S4	<b>Tx 1 : v. 96-130 : prélude anapestique</b> <b>paraphrase en grec</b> , trad.	Prépa paraphrase (écriture phrases autorisée) et trad.
S5	Tx 1 : <b>retraduction</b> , commentaire	Révision trad., prépa commentaire
S6	<b>Tx 2 : v. 536-568 : discours de Jason</b> <b>paraphrase en grec</b> , trad., scansion	Prépa paraphrase (écriture mots uniquement) et trad.
S7	Tx 2 : <b>retraduction</b> , commentaire	Révision trad., prépa commentaire
S8	<b>Révision tx 1 et 2 : séance analyse de traductions littéraires (méthodo exam final)</b>	Révision trad. + commentaires tx 1 et 2
S9	<b>Tx 3 : v. 1021-1055 : tirade de Médée</b> <b>paraphrase en grec</b> , trad., scansion	Prépa paraphrase (oral uniquement) et trad.
S10	Tx 3 : <b>retraduction</b> , commentaire	Révision trad., prépa commentaire
Révision trad. + commentaires tx 1, 2 et 3		
S11	<b>Tx 4 : v. 1361-1388 : échange de Médée et Jason</b> <b>paraphrase en grec</b> , trad., scansion	Prépa trad. (paraphrase improvisée)
S12	Tx 4 : <b>retraduction</b> , commentaire	Révision trad., prépa commentaire
S13	DST de fin de semestre commun avec la version (4 h) : analyse d'une trad littéraire d'un des extraits travaillés en cours	

Organisation du semestre 2025		
	CONTENU DES SÉANCES	TRAVAIL DES ÉTUDIANTS
S1	intro générale	
S2	structure / mise en scène	Lecture œuvre, prépa proposition de structure avec utilisation acteurs, décors, machines, chant, danse, costumes
S3	méthodo explication de texte, initiation à la scansion et à la paraphrase en grec	Se répartir les explications de texte (4 passent à l'oral et les autres rendent à l'écrit, 2 ou 3 étudiants par texte max.)
S4	<b>Tx 1 : v. 96-130 : prélude anapestique</b> trad., scansion	Prépa trad. et scansion
Carnet de lecture vacances d'hiver : une pièce d'Aristophane mettant en scène Euripide ( <i>Les Grenouilles, Les Thesmophories</i> ou <i>Les Acharniens</i> )		
S5	Tx 1 : <b>paraphrase</b> , commentaire	Révision tx, prépa paraphrase (écriture phrases autorisée) et explication de texte
S6	<b>Tx 2 : v. 536-568 : discours de Jason</b> trad., scansion	Prépa trad. et scansion
S7	Tx 2 : <b>paraphrase</b> , commentaire	Révision tx, prépa paraphrase (écriture mots uniquement) et explication de texte
S8	<b>Tx 3 : v. 1021-1055 : tirade de Médée</b> trad., scansion	Prépa trad. et scansion
S9	Tx 3 : <b>paraphrase</b> , commentaire	Révision tx, prépa paraphrase (oral uniquement) et explication de texte
S10	<b>Tx 4 : v. 1361-1388 : échange de Médée et Jason</b> trad., scansion	Prépa trad. et scansion
S11	Tx 4 : <b>paraphrase</b> , commentaire	Révision tx et prépa explication de texte (paraphrase improvisée)
Révision trad. + commentaires des 4 textes		
S12	<b>Séance analyse de traductions littéraires (méthodo exam final)</b>	<b>Révision trads et commentaires des 4 textes</b>
S13	DST de fin de semestre commun avec la version (4 h) : analyse d'une trad littéraire d'un des extraits travaillés en cours	