

# Comment (res)entir un texte latin ? Le *gore* dans les tragédies de Sénèque

---

*How to feel a Latin text ? The gore in the tragedies of Seneca*

**Antje-Marianne Kolde**, Haute école pédagogique du canton de Vaud

**Catherine Fianza**, Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura, Neuchâtel

Les tragédies de Sénèque, qu'elles aient été écrites pour être représentées ou pour être lues dans le cadre d'une lecture publique, visent à *delectare* (charmer) et *movere* (émouvoir). À cette fin, l'auteur exploite les divers moyens de la rhétorique pour composer une pièce où le héros, à la suite d'un crime dicté par la douleur et la rage, est transformé en monstre mythologique. Quels outils l'auteur latin utilise-t-il pour fabriquer cette ambiance que les élèves actuels ressentent encore et n'hésitent pas à qualifier de *gore* ? Quel dispositif de lecture peut exercer les élèves à, d'une part, percevoir ces éléments opérant essentiellement au niveau des sens et, d'autre part, à les définir, à les interpréter et à les évaluer afin d'aborder les textes antiques en langue originale par la pratique de la lecture littéraire ? Voilà les questions auxquelles cette contribution se propose de répondre par le biais d'une expérimentation menée avec des élèves neuchâtelois (Suisse).

Mots-clés : Sénèque, tragédies, gore, traduction, didactique du latin

Seneca's tragedies, whether written to be performed or to be read in public reading, aim to *delectare* (to charm) and *movere* (to move). To this end, the author uses the various means of rhetoric to compose a play in which the hero, as a result of a crime dictated by pain and rage, is transformed into a mythological monster. What tools does the Latin author use to create this atmosphere that today's students still feel and don't hesitate to call *gore*? What reading device can students exercise on the one hand to perceive these elements operating essentially at the level of the senses, on the other hand to define, interpret and evaluate them in order to approach ancient texts in the original language through the practice of literary reading? These are the questions to which this contribution aims to answer through an experiment carried out with students from Neuchâtel (Switzerland).

Keywords : Seneca, tragedies, gore, translation, Latin didactics

Les plans d'études de latin en vigueur en Suisse romande, tant à l'école obligatoire qu'à l'école postobligatoire, sont orientés sur des compétences et des contenus. Parmi les premières se trouve la lecture et parmi les seconds le texte littéraire. Quelle lecture des textes littéraires prônent-ils ? Voilà la première question dont traitera cette contribution. Les réponses mèneront à la deuxième partie, qui exposera le contexte théorique dans lequel nous avons construit notre scénario didactique. La troisième partie détaillera celui-ci et en relatera la mise en pratique. Une brève analyse métacognitive permettra de cibler, dans la conclusion, les démarches des élèves relevant d'une lecture sensible et (donc) littéraire.



## Contexte institutionnel

Le Plan d'études de latin du Plan d'études romand, appliqué à l'école obligatoire dans tous les cantons romands, prévoit d'atteindre la visée prioritaire de l'option latin : « Accéder aux principales sources de la pensée occidentale par l'étude de langues et de civilisations antiques dans une perspective d'enrichissement des références culturelles et de la langue française... » (2010-2016), par le biais des trois axes que sont langue, littérature, culture. Le deuxième se subdivise en traduction et lecture cohérente d'un texte latin d'une part, découverte de sources littéraires antiques en version originale ou traduction de l'autre. Du point de vue de la progression des apprentissages et des attentes fondamentales, les élèves doivent être capables de comprendre un texte, d'en observer la structure, de livrer une traduction française en respectant tant la cohérence des événements, des lieux et des personnages que la concordance des modes et des temps français, de rendre avec élégance certains latinismes et de mettre en perspective le texte et leurs propres connaissances historiques. Pour ce qui est de la lecture des textes littéraires lus en version originale ou en traduction, ils doivent être capables d'analyser et de commenter des extraits de textes en les reliant à leurs contextes historique et culturel tout en étant attentifs à leur apport à l'histoire et à leur permanence linguistique ou culturelle<sup>1</sup>.

En ce qui concerne l'école postobligatoire, les plans d'études varient de canton en canton. De façon générale, ils ont néanmoins adapté, ces dernières années, leurs objectifs et attentes d'apprentissage à ceux du Plan d'études romand, entré en vigueur dès 2011, même si certains d'entre eux tendent plus que d'autres à se focaliser sur la traduction et l'analyse métalinguistique aux dépens d'une analyse prenant en compte les contextes historique et culturel.

## Considérations théoriques

Si l'on se réfère à la subdivision de l'acte de lecture littéraire que proposent J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, en trois dimensions complémentaires et concomitantes, à savoir les dimensions intellectuelle-rationnelle, imaginative-affective et physiologique (Dufays et al., 2015 : 126), on peut se demander si ces trois dimensions sont exploitées lors des activités de lecture que les Plans d'études demandent aux élèves.

Il n'y a certes pas de doutes concernant la première, l'intellectuelle-rationnelle : les capacités dont les élèves doivent faire preuve selon les attentes fondamentales, énumérées ci-dessus, relèvent essentiellement de cette dimension-là. La troisième, quant à elle, n'est mentionnée en rien, sans doute parce qu'elle est considérée comme automatiquement exploitée sitôt qu'il y a activité de lecture, étant donné qu'elle est jugée comme acquise : l'apprentissage du latin débute au degré 9, lorsque les élèves ont 12-13 ans, alors qu'ils sont censés savoir lire de manière fluide à la fin du degré 4, lorsqu'ils ont 7-8 ans<sup>2</sup>. C'est pour la deuxième, finalement, l'imaginative-affective, qui est aussi la plus difficile à mobiliser, que la réponse est la moins

---

<sup>1</sup> Cf. <https://www.plandetudes.ch/web/guest/latin/>

<sup>2</sup> Or, comme le souligne D. Gaonac'h, alors que l'on considère généralement que lire en langue seconde ne poserait pas problème à qui maîtrise la lecture dans sa langue maternelle, surtout lorsqu'il s'agit du même code graphique, « lire dans une langue seconde présente des difficultés spécifiques par rapport à la lecture en langue maternelle » (Gaonac'h, 2000 : 6). Il s'ensuit que la dimension physiologique de la lecture mériterait d'être entraînée par des activités spécifiques lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue.

immédiate. De fait, la première et la troisième dimension d'un côté et la deuxième de l'autre déclinent à leur manière la dichotomie platonicienne entre l'intelligible et le sensible, si l'on retient comme définition du sensible « qui peut être perçu par les sens » et non par l'intellect, et d'autres termes ce qui est ressenti dans un premier temps et peut être analysé dans un second, par opposition à ce qui est d'emblée analysé. S'agissant d'un texte, on songe alors aux sonorités, aux émotions, aux images perçues lors de la lecture, par opposition à des formes verbales ou lexicales. Le recours à un dispositif didactique propre à faire entrer les élèves dans une lecture attentive à ces éléments textuels perceptibles par les sens devrait, par conséquent, les aider à mobiliser cette dimension de l'acte de lecture et donc leur permettre d'accéder à une lecture littéraire.

S'appuyant sur la perception sensible et la subjectivité du sujet lecteur, la dimension imaginative-affective appelle davantage que la rationnelle à une démarche inductive. Aussi nous semble-t-il important que les diverses étapes d'un scénario visant à former l'élève à une lecture littéraire, constituée d'un va-et-vient dialectique entre les deux dimensions évoquées, ou, en d'autres termes, entre ressenti et analyse, entre participation et distance, se construisent à partir des perceptions de l'élève et l'aident à les objectiver ; ainsi, à travers plusieurs étapes, l'élève acquiert des outils qui lui permettent d'abord de percevoir, puis d'analyser, d'interpréter et finalement d'évaluer les leviers du sensible (Dufays, 2013). Pour pouvoir focaliser son attention sur ces leviers, il importe que lors des diverses étapes, l'élève rencontre le moins d'obstacles possible à la compréhension cognitive du texte ; il convient donc de lui fournir au fur et à mesure les connaissances pertinentes. Finalement, les textes à forte charge émotionnelle se prêtent le mieux à former les élèves à une lecture sensible.

## **Expérience didactique**

### *Public cible et cadre*

Le dispositif didactique que nous avons mis en place pour susciter une lecture sensible chez des élèves a été élaboré pour douze élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année de Lycée (ils obtiennent le certificat de maturité<sup>3</sup> à l'issue de la troisième année). Ils ont entre 16 et 17 ans ; leur carrière de latiniste n'est pas très étoffée : durant les trois années du secondaire I, ils ont suivi pendant deux ans un cours d'introduction au grec et au latin, les uns, ceux de 2<sup>e</sup> année, à raison de trois périodes par semaine la première année, puis de deux périodes la seconde année, les autres, ceux de 1<sup>re</sup> année, à raison d'une période par semaine durant les deux années, une réforme ayant eu lieu entretemps<sup>4</sup> ; ensuite, pendant la troisième année du secondaire I, tous ont suivi un cours de latin et de grec, à raison de deux périodes de latin et de deux périodes de grec par semaine. Au secondaire II, leur cours de latin compte quatre périodes, dont trois sont partagées entre les deux niveaux.

---

<sup>3</sup> Le certificat de maturité est l'équivalent du Baccalauréat français.

<sup>4</sup> Ce cours, intitulé « LCA » ou « Langues et cultures de l'Antiquité », « NEOLCA » après la réforme en 2016 (NE faisant référence au canton de Neuchâtel et NEO à néo, nouveau), vise à a) introduire « les élèves aux mondes grec et latin en les plaçant au centre d'une approche leur permettant de comprendre un certain nombre de faits culturels et linguistiques actuels en remontant à leurs origines antiques ; b) faire réfléchir les élèves sur la permanence et les transformations de faits culturels et linguistiques en leur fournissant les éléments nécessaires ; c) amener les élèves à réfléchir sur l'émergence de nouveaux faits culturels et linguistiques en tenant compte des contextes historique, linguistique et culturel » (Fidanza et Kolde, 2018 : 7). Cf. également : <https://portail.rpn.ch/enseignants/spec-ne/Pages/sp-lca.aspx>.

Notre dispositif se situe dans le cadre d'un projet plus vaste, traitant de la tragédie latine. En début d'année scolaire 2018-2019, Catherine Fidanza, leur enseignante, demande à ses élèves de faire par binôme des exposés sur les tragédies de Sénèque. En amont, elle leur esquisse l'histoire de la tragédie grecque, puis celle de la tragédie latine en se concentrant sur les pièces de Sénèque, puisque ce sont les seules tragédies d'un auteur romain à avoir été transmises intégralement. Parmi les connaissances d'ordre anthropologique<sup>5</sup> qu'elle a livrées alors à ses élèves, les suivantes ouvrent la voie à une lecture sensible :

- Qu'elles aient été écrites pour être représentées ou pour être lues dans le cadre d'une lecture publique, les tragédies de Sénèque visent, comme la poésie latine en général, à *delectare* (charmer) et à *movere* (émouvoir), non à *docere* (enseigner).
- Les sujets, tirés de la mythologie grecque, reprennent ceux des tragédies grecques. Mais alors que par le biais des tragédies grecques, placées dans le contexte civique de la démocratie athénienne, les citoyens sont initiés à la posture démocratique, les spectateurs des tragédies latines, historiquement placées dans le contexte religieux des *ludi* (les jeux offerts aux dieux), n'y rencontrent ni cette dimension politique ni la dimension agonistique des tragédies grecques, présentées en concours à l'occasion des fêtes consacrées à Dionysos, le dieu du théâtre. Les tragédies latines sont, de fait, dévolues entièrement au spectacle (dû au contexte religieux des *ludi*), à la virtuosité. Ainsi, pas d'enseignement moral dans l'histoire qu'elles montrent, qui raconte le crime abominable de quelqu'un et sa chute. Ce qui compte, c'est la manière dont l'histoire est racontée.
- Chaque histoire est structurée par trois moments forts : le *dolor* (la douleur) qui déclenche l'action tragique, le *furor* (la rage) qui en est le prolongement et fait perdre tout discernement au protagoniste, le conduisant au *scelus* ou *nefas* (le crime abominable, inexpiable), acte qui place son auteur en dehors de la société des hommes et le métamorphose en monstre mythologique.
- La mise en scène ne recourt à aucun jeu de lumière, se sert de très peu de décors, de quelques bruitages, éventuellement d'un peu de musique. Elle exploite par contre les moyens de la gestuelle, du corps et des mots, repris de la rhétorique, un art très développé à Rome, qui codifie les diverses passions en geste – codifications que l'on retrouve dans les arts plastiques – et explique avec quel ton et diction il convient de rendre telle ou telle passion : « la passion est un musicien qui joue du corps de l'acteur comme d'une lyre » (Dupont, 1995 : 113).
- Le public qui connaît les mythes voit donc à la posture que prennent les acteurs la façon dont l'auteur raconte son histoire. La première médiation est donc visuelle, secondée par les mots.
- En plus des postures de la passion, Sénèque se sert des postures d'interaction sociale et religieuse.
- Mais la gestuelle n'est bien entendu pas tout : elle est soutenue – et soutient – les mots. Le théâtre romain offrait donc « au public de brillants spectacles de mots » (Dupont, 1995 : 7).

Forts de ces connaissances, les élèves se sont attelés par binômes à la préparation de leurs exposés, traitant chacun d'une tragédie ; les consignes leur indiquaient d'aborder un certain

---

<sup>5</sup> Fl. Dupont (1985) et (1995).

nombre de points – contexte du mythe, généalogie des personnages, structure, thèmes, l’influence sur les modernes notamment – et de sélectionner deux passages à traduire puis à commenter avec leurs camarades. Lors des exposés, les élèves ont souligné à plusieurs reprises le dénouement sanglant et sordide des tragédies, qui les faisaient penser à maints films et jeux vidéos actuels *gores*.

### **Le cœur de l’expérience**

C’est cette remarque à la fois actualisante et sensible, puisque déclenchée par une émotion, qui constitue le point de départ de notre expérience. En amont de l’expérience et avec les « horreurs parfois *gores* qu’ils [les personnages] imposent et subissent » (Judet de La Combe, 2016 : 134) en ligne de mire, nous avons d’abord demandé aux élèves de sélectionner dans la tragédie qu’ils avaient présentée des passages qui leur semblaient relever tout particulièrement de ce *gore*. Puis, nous avons redimensionné et analysé ces passages pour relever les marqueurs du *gore* mis en œuvre par Sénèque – champs lexicaux, assonances et autres jeux phonétiques, mises en évidence syntaxique... – et nous les avons dotés d’une traduction de travail, imprimée en regard du texte latin et opérant avec les mêmes marqueurs.

En ouverture de la séquence de deux périodes avec les élèves, nous leur avons exposé le double objectif de la séance : déterminer a) les outils sur lesquels Sénèque s’appuyait pour exprimer le *gore* ; b) l’effet que ces outils exerçaient sur eux.

La suite de la séance s’est articulée en trois moments, dont les deux premiers ont alterné entre lecture/écoute subjective et analyse, le troisième entre interprétation et évaluation.

Comme nous l’avons dit, cette expérience découlait d’une remarque actualisante formulée par plusieurs élèves. Étant donné que l’une des tragédies de Sénèque, le *Thyeste*, venait d’être mise en scène au festival d’Avignon (2018), nous avons commencé par projeter un extrait d’une interview de T. Jolly, le metteur en scène, afin de souligner l’intemporalité de ces tragédies. De fait, à la question du journaliste de savoir si ces pièces étaient encore actuelles, Jolly répondit avec un grand sourire « malheureusement, oui », en citant notamment la guerre en Syrie<sup>6</sup>. Nous avons ensuite projeté un extrait de cette mise en scène, à savoir le récit que donne le messager du meurtre des enfants de Thyeste par Atrée<sup>7</sup>, en amorce d’une discussion aboutissant à la définition du *gore*. À l’issue de cette discussion, les élèves ont ainsi déterminé que les éléments suivants génèrent un climat *gore* : des descriptions faisant appel à l’imagination du lecteur/public, construites en crescendo, utilisant des mots choisis en fonction de leur sonorité et répétant une même idée tout comme des structures de phrases mettant en évidence certains mots. Pour déterminer et lister tous ces éléments, les élèves étaient passés d’une écoute subjective, qui leur avait permis de les percevoir par les sens, à leur analyse et leur classement dans le cadre d’une discussion.

Le deuxième moment a été consacré au texte de Sénèque. Dans un premier temps, nous avons déterminé avec eux, sur la base d’un extrait de texte projeté en bilingue, si Sénèque recourait aux mêmes mécanismes que ceux qu’ils avaient pointés. Comme la compréhension du texte ne posait aucun problème grâce à la traduction et que celle-ci, proche du texte latin, les aidait dans leurs repérages, les élèves ont été rapidement à même de mettre en évidence les

---

<sup>6</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=f\\_BsCK87JQ8](https://www.youtube.com/watch?v=f_BsCK87JQ8)

<sup>7</sup> En mars 2021, la vidéo n’est plus disponible sur internet.

procédés utilisés par le poète latin. Dans un deuxième temps, chaque binôme devait effectuer le même travail sur l'extrait qu'il avait retenu de « sa » tragédie et que nous avons préparé de la même façon. Les résultats ont été réjouissants : dans le court laps de temps qu'ils avaient à disposition, les élèves étaient parvenus à repérer un certain nombre d'éléments, montrant par là qu'en dépit des vingt siècles qui les séparaient de l'écriture de ces textes, ils avaient été capables, d'une part, de réaliser une lecture sensible aux moyens rhétoriques linguistiques utilisés par Sénèque tout comme aux images et aux émotions ainsi générées et, d'autre part, à les analyser et à les classer. Plusieurs élèves ont par ailleurs commenté les moyens utilisés, les mettant en relation avec la nature du crime<sup>8</sup>. Dans cette étape également, les élèves se sont donc livrés à une lecture subjective et à l'analyse de certains éléments mis en évidence par la lecture.

L'objectif du troisième moment était à nouveau double : les élèves devaient, d'une part, commenter les mécanismes utilisés par divers traducteurs<sup>9</sup> de l'extrait qu'ils avaient choisi pour exprimer le *gore* mis en scène par Sénèque et les comparer à ceux auxquels le poète latin avait recouru et, d'autre part, fournir eux-mêmes une traduction de deux vers qui leur semblât rendre au mieux le *gore*. Cette ultime étape voyait donc les gestes d'interprétation et d'évaluation réalisés au travers de plusieurs lectures et d'une écriture de réception.

## Conclusion

Le dispositif mis en œuvre, (trop) modeste tant par le nombre d'élèves avec lesquels il a pu être testé que par sa durée, nous semble néanmoins efficace pour aider les élèves à entrer dans une lecture sensible.

En effet, partant du ressenti des élèves, il leur a permis à plusieurs reprises d'approfondir leur lecture subjective et de la conscientiser. Comme ils n'étaient confrontés à aucun obstacle cognitif, ils pouvaient se concentrer sur ce va-et-vient dialectique entre la dimension intellectuelle-rationnelle et la dimension imaginative-affective.

La sédimentation de la compétence a pu être vérifiée par le double test effectué sur les traductions publiées et la traduction à fournir. Celle-ci prouve à nos yeux que, du moins pour deux vers, les élèves ont su pratiquer une lecture littéraire, au carrefour du sensible et de l'intelligible.

Comment dépasser le ressenti subjectif des deux chercheuses relatif à l'efficacité de leur dispositif ? Le peu de temps et de ressources à disposition nous ne nous ont pas permis de constituer deux groupes d'élèves, un expérimental et un de contrôle, de créer des tests, d'élaborer des critères d'évaluation. De même, en raison du peu de temps dont ils disposaient, les élèves ont évalué les traductions en formulant des remarques assez générales, évoquant des catégories plutôt que des exemples concrets, mais en étant attentifs à plusieurs paramètres, tels le vocabulaire utilisé, sa polysémie (vocabulaire imagé), son niveau (poétique), sa nuance (doux)<sup>10</sup>. D'autres éléments, outre cette analyse et cette réflexion

---

<sup>8</sup> Ainsi, le binôme qui avait travaillé sur l'*Œdipe*, après avoir relevé divers procédés de mise en évidence des yeux et de la vue, constate : « On met l'accent sur le sens de la vue – normal, il se les arrache, ses yeux ».

<sup>9</sup> M. T. Savalète (1855), F.-R. Chaumartin et O. Sers (2011), F. Dupont (2012).

<sup>10</sup> Évaluation de deux élèves pour les vers de l'*Œdipe*, 965-979 : « Itinera : Le plus sanglant, plus de vocabulaire qui permet de mieux s'imaginer. Nous a donné le meilleur sentiment. Vocabulaire très imagé. Sers : vocabulaire

métalinguistique, nous encouragent également à nous dire qu'un tel dispositif mériterait d'être élargi et approfondi : d'une part, le fait que l'année suivante, des élèves alors en fin de formation ont plusieurs fois réinvesti dans leur lecture de textes poétiques ce qu'ils avaient découvert lors de cette « introduction » à une lecture sensible des textes ; de l'autre, la qualité de la traduction fournie par deux élèves pour un court extrait de l'*Œdipe*, dans laquelle on retrouve le champ sémantique du liquide qui s'écoule et des assonances : « un jet dégoûtant qui crache à gros goulots des rivières de sang qui coule de ses veines noie son visage et sa tête lacérée »<sup>11</sup>.

## Bibliographie

- CHAUMARTIN, F.-R. et SERS, O. (2011). *Sénèque. Tragédies*. Paris : Les Belles Lettres.
- DUFAYS, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, 83, 77-88.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- DUPONT, F. (1985). *L'acteur-roi. Le théâtre à Rome*. Paris : Les Belles Lettres.
- DUPONT, F. (1995). *Les monstres de Sénèque*. Paris : Belin.
- DUPONT, F. (2011). *Sénèque, Théâtre complet*. Arles : Actes Sud.
- GAONAC'H, D. (2000). La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 13, 5-14.
- FIDANZA, C. et KOLDE, A. (2018). *NEoLCA. Langues et cultures de l'Antiquité. 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années. Préambule à l'attention de l'enseignant et de l'enseignante*. Neuchâtel : SEO.
- JUDET DE LA COMBE, P. (2016). *L'avenir des Anciens, Oser lire les Grecs et les Latins*. Paris : Albin Michel.
- Plan d'études romand, 2010-2016, Neuchâtel : CIIP. [En ligne], consulté le 30 mars 2021. <https://www.plandetudes.ch/web/guest/latin>
- SAVALÈTE, M. T. (1885). Sénèque, in M. Nisard (éd.), *Théâtre complet des Latins, comprenant Plaute, Térence et Sénèque le Tragique(1-211)*. Paris : Librairie de Firmin Didot Frères.

---

trop poétique, pas assez gore, pas assez de mots pour bien s'imaginer la scène (trop court). Dupont : pas assez de vocabulaire gore, trop doux. »

<sup>11</sup> Il s'agit des vers 978-979 de l'*Œdipe* : texte latin : « Rigat ora foedus imber et lacerum caput/ largum revulsis sanguinem venis vomit. » Traductions : Itinera : « Le sang baigne son visage, et, par les veines que sa main a rompues, il coule à grands flots de sa tête mutilée » ; Sers : « Et sa tête tronquée, de sanie ruisselante/ Vomit à flots le sang des veines arrachées » ; Dupont : « Son visage ruisselle de larmes répugnantes/ De sa face mutilée/ De ses veines ouvertes/ Coulent des flots de sang ».